

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MÉXICO Y CENTROAMÉRICA**

T E S I S

**LO QUE ESTÁ SIENDO Y LO QUE
PUEDE SER. LAS “LUNAS
CRECIENTES” Y UNA PERSPECTIVA
NIÑA DENTRO DE LOS FEMINISMOS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

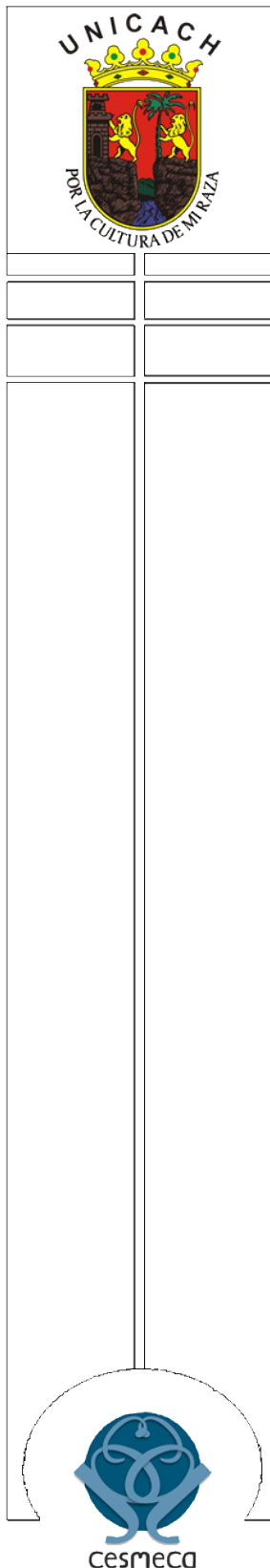
**DOCTORA EN ESTUDIOS E
INTERVENCIÓN FEMINISTAS**

**PRESENTA
AYELÉN AMIGO**

**DIRECTORA
DRA. DELMY TANIA CRUZ HERNÁNDEZ**

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Marzo de 2024



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MÉXICO Y CENTROAMÉRICA**

T E S I S

**LO QUE ESTÁ SIENDO Y LO QUE
PUEDE SER. LAS “LUNAS
CRECIENTES” Y UNA PERSPECTIVA
NIÑA DENTRO DE LOS FEMINISMOS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORA EN ESTUDIOS E
INTERVENCIÓN FEMINISTAS**

**PRESENTA
AYELÉN AMIGO**

**COMITÉ TUTORIAL
DRA. MÓNICA ROSALBA AGUILAR
MENDIZÁBAL**

**DRA. GABRIELA PAULA MAGISTRIS
DRA. KATHIA NÚÑEZ PATIÑO
DRA. MARISA GISELE RUIZ TREJO**

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

Marzo de 2024



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 06 de marzo de 2024

Oficio No. SA/DIP/0169/2024

Asunto: Autorización de Impresión de Tesis

C. Ayelén Amigo

CVU 1036959

Candidata al Grado de Doctora en Estudios e Intervención Feministas

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

UNICACH

Presente

Con fundamento en la **opinión favorable** emitida por escrito por la Comisión Revisora que analizó el trabajo terminal presentado por usted, denominado **Lo que está siendo y lo que puede ser. Las “lunas crecientes” y una perspectiva niña dentro de los feminismos**, cuya Directora de tesis es la Dra. Delmy Tania Cruz Hernández (CVU: 228385) quien avala el cumplimiento de los criterios metodológicos y de contenido; esta Dirección a mi cargo autoriza la impresión del documento en cita, para la defensa oral del mismo, en el examen que habrá de sustentar para obtener el **Grado de Doctora en Estudios e Intervención Feministas**.

Es imprescindible observar las características normativas que debe guardar el documento impreso, así como realizar la entrega en esta Dirección de un ejemplar empastado.

Atentamente

“Por la Cultura de mi Raza”

Dra. Carolina Orantes García

Directora



**DIRECCION DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

C.c.p. Dr. Amín Andrés Miceli Ruiz, Director del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, UNICACH. Para su conocimiento.
Dra. Norma Guadalupe Pérez López, Coordinadora del Posgrado, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, UNICACH. Para su conocimiento.
Archivo/minutario.

RJAG/COG/igp/gtr

2024 Año de Felipe Carrillo Puerto
BENEMÉRITO DEL PROLETARIADO,
REVOLUCIONARIO Y DEFENSOR DEL MAYAB.



Dirección de Investigación y Posgrado
Libramiento Norte Poniente 1150 C.P. 29039
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
Teléfono: (961) 61 70440 Ext: 4360
investigacionyposgrado@unicach.mx

Dedicada para quienes hacen de este un mundo más libre

*Las niñas diablas lanzamos un conjuro
para recordarnos que merecemos una vida de disfrute,
donde no nos molesten por ser traviesas, diversas, preguntonas y libres.
Las niñas diablas invocamos a las niñas que ahora son adultas, niñas grandes, diablas viejas. Invocamos
toda su fortaleza, resistencias, alegrías y saberes.
Este hechizo es para que nadie nos quite nuestra fuerza, curiosidad,
y ganas de seguir haciendo travesuras
para hacer de este mundo uno más libre, más tierno, más accesible,
más amoroso y divertido.
Campana Niñas Diablas¹*



Autora del collage: @navaja_editora²

Esta tesis está dedicada a todas las niñas diablas. Para que su hechizo se haga realidad y nadie les quite su fuerza ni su curiosidad. Para que sigan siendo preguntonas. Y para que este mundo sea más libre y tierno.

¹ <https://mujeresenresistencia.org/14-y-15-de-octubre/>

² https://www.instagram.com/p/CjoqXciDHCT/?img_index=1

Gracias

Una tesis es algo bastante extraño. Es un proceso muy solitario y muy multitudinario a la vez, muy personal pero, también, muy colectivo.

Un proceso que no hubiera sido posible sin el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías -CONHACYT- de México. Gracias por apostar por una educación pública y de calidad, por creer que hacer investigación vale la pena, por invertir en quienes hacemos ciencia social en un momento en el cual, para muchas personas, la única ciencia que vale es la que le sirve al mercado.

Gracias a mi familia. A mi papá, por impulsarme siempre y dejarme ser quien soy, aunque eso implique estar a más de 8.000 km de la casa en la que nació. A mi mamá, que desde otro plano me sigue enseñando a luchar como cuando era chiquita. A mis hermanas, Quillén y Huilén, mi soporte y mi ancla en esta vida. A Lolo, mi amor más chiquito, gracias por haber aprendido a decir tía Ayelén. A la tía Alicia, la tía de todas y todos, por tener siempre tanto amor para dar.

A mis amigas y amigos de Argentina, Belu, Mari, Dolo, Valen, Agus, Nuri, Juan, Martín, Lucas. Gracias por estar siempre, y por no hacerme sentir lejos de ustedes.

A las cooperantes, Vale, Eleo, Ari, Moni, Dani. Gracias por sostener este espacio a través del tiempo y las geografías. Ojalá podamos vernos pronto, ya es hora.

A las amigas que me dio México, Liz, Tania, Caro, Susy, Ingrid, Fabi, Kari, Anahí, Arantxa. Gracias por su cariño y su compañía en mi nuevo hogar.

A la Red REIR, por invitarme a ser parte de un grupo de niñólogas y niñólogos maravillosos con quienes comparto el trabajo y de quienes aprendo todos los días.

Al Grupo de Estudios sobre Niñeces y Juventudes de América Latina y el Caribe, por dejarme acompañarles, por su fuerza y tierna resistencia, y por siempre contagiar ese sentido de lucha y responsabilidad, sobre todo en tiempos difíciles.

Gracias a Nicté- Ha. A Joce, Adri, Esme, Blanca, por haber sido un salvavidas cuando pensé que esta tesis se hundía. Gracias por invitarme a ser parte de su colectivo y de su trabajo, por los aprendizajes y el caminar conjunto. Gracias a Utopía por abrirme las puertas de Escalerillas, de su centro comunitario y de su organización.

Gracias a las Lunas Crecientes, sin ustedes este trabajo no existiría. Gracias por las risas, los abrazos, por enseñarme tanto. Gracias por haber querido ser parte de esto, gracias por crear el grupo de niñas más maravilloso que conocí. Gracias por su fuerza, su valor, gracias por ser tan poderosas y por haber transformado mi vida.

Gracias enormes a Gaby Magistris, la primera persona que, sin siquiera conocerme, quiso sumarse a este viaje que empezó allá por 2020. Gracias por las oportunidades, por tu lectura tan amorosa, por haberte convertido en una amiga (a la cual no vi nunca en vivo), por tus saberes y tus enseñanzas. Esta tesis es, en gran medida, gracias a vos.

A Marisa Ruiz, por haber sido, además de una enorme asesora de tesis, un soporte emocional a lo largo de todos estos años. Gracias por seguir acompañando con tu ternura este caminar feminista.

A Kathia Núñez y Mónica Aguilar, por haber creído en este trabajo, por su apoyo para que esta tesis se convirtiera en una mucho mejor de lo que era. Gracias por esa mirada fresca y tan sabia.

A Delmy, por haber agarrado el timón a mitad de camino y ayudarme a llegar a buen puerto. Gracias por dirigir esta tesis, por tu compañía, tus saberes compartidos tan generosamente y por tu apoyo estos últimos años.

Y a Rodrigo. Gracias por creer en mi, en todas y cada una de las cosas que hago. Gracias por impulsarme siempre a ser una mejor persona, por acompañarme. Gracias por la vida que construimos y seguimos construyendo. Gracias por los desayunos hablando de niñeces, gracias por escucharme cuando me sentía perdida y sobrepasada, gracias por aconsejarme y entenderme. Gracias por haberme hecho querer a los gatos y poder tener a Clementina, que pasó gran parte de las horas que me llevó escribir esta tesis echada encima mío, o gritando para que le abriera la puerta cuando la dejaba afuera. Gracias a vos también Clemen.

A jugar un poco...

En esta sopa de letras hay 13 palabras que se relacionan con esta tesis. A ver si las podés encontrar.

G	E	C	N	I	Ñ	D	F	E	M	K	P	X	Z	F	G	T	S	O	J	S	L	E	Ñ
T	O	O	H	I	Q	E	O	G	A	A	L	A	T	E	M	I	M	G	A	T	C	J	A
Y	R	R	J	C	Ñ	B	R	E	A	E	N	E	Y	L	E	S	N	E	R	Y	A	M	N
R	M	L	R	B	O	L	M	O	G	I	A	M	N	C	I	O	T	U	W	E	Q	C	F
I	Y	T	E	O	N	A	Y	T	M	S	A	S	I	R	L	S	I	J	B	I	S	R	G
T	R	E	D	A	D	S	R	U	B	I	C	W	T	O	M	W	T	A	N	T	R	N	L
A	I	A	V	S	E	O	A	J	P	A	C	N	Q	Z	V	B	U	D	L	G	C	J	O
S	Q	I	B	Y	Z	P	Q	O	D	N	E	I	S	R	A	T	S	E	Ñ	S	A	C	R
I	C	M	A	T	O	O	C	T	I	C	U	R	I	O	S	I	D	A	D	I	V	R	C
I	E	E	W	A	C	L	E	C	O	E	N	A	L	O	L	E	O	X	I	J	B	A	I
C	N	I	S	P	S	Ñ	I	T	E	R	N	U	R	A	O	W	M	V	B	R	D	N	B
I	L	L	F	R	C	B	L	A	D	Y	I	R	F	W	I	Y	I	C	U	F	V	D	E
A	O	E	B	O	M	U	O	F	A	B	Ñ	V	A	E	C	M	N	Q	P	U	E	S	O
R	S	T	V	T	D	I	S	C	D	U	E	T	R	I	C	A	S	S	L	R	K	C	J
T	I	N	L	A	A	C	N	R	M	F	C	G	T	F	D	R	E	R	E	T	S	L	N
S	C	T	A	G	E	N	C	I	A	N	E	H	L	Ñ	P	T	W	P	S	O	L	E	H
A	S	E	L	O	N	G	E	Q	R	V	S	M	A	E	B	M	R	L	T	P	C	S	O
C	S	A	E	N	Q	V	S	L	H	W	Q	A	I	D	E	O	A	O	A	I	A	T	G
D	M	I	G	I	A	X	D	O	P	J	Z	S	D	N	T	N	E	V	F	K	R	E	T
A	C	R	D	S	P	A	R	T	I	C	I	P	A	C	I	O	N	E	E	L	T	W	T
E	I	I	G	M	O	V	I	U	X	W	R	H	Ñ	P	E	S	R	R	B	Ñ	T	L	A
R	N	N	C	O	L	O	N	I	A	L	I	D	A	D	F	V	M	Ñ	O	M	I	H	I
T	S	G	W	R	W	J	E	A	I	U	L	A	E	Q	U	I	U	O	A	F	E	S	C
A	O	A	A	P	H	Ñ	B	E	S	J	H	W	S	F	R	Z	J	E	S	A	L	E	L

Índice del documento

<i>Adentrándonos a esta tesis.....</i>	13
<i>Para empezar.....</i>	15
<i>I. ¿Desde dónde escribo?.....</i>	15
<i>II. El porqué de esta tesis: una perspectiva niña dentro de los feminismos</i>	17
<i>III. Un proceso en (de) (re) construcción. Decisiones teórico- metodológicas de esta tesis.....</i>	19
<i>IV. Recalculando rumbos. Dónde y con quiénes trabajar.....</i>	20
<i>V. De la co-investigación participativa a la co-creación de saberes desde una perspectiva niña.....</i>	21
<i>VI. Transformar desde las prácticas. El diálogo respetuoso y el potencial renovador de la pedagogía de la ternura</i>	23
<i>VII. La potencia niña del estar siendo</i>	24
<i>I. Primera Parte. Aspectos teóricos.....</i>	26
<i>1. La teoría detrás de la práctica.....</i>	26
1.1. Teoría decolonial y feminismo decolonial. Desarticulando las prácticas	27
1.2. Feminismo decolonial	29
1.3. La pedagogía de la ternura y el diálogo como base de las transformaciones sociales	33
1.3.1. La pedagogía de la ternura, la agencia y la subjetividad política de las niñas.....	40
1.3.2. La pedagogía de la ternura, la participación y el co-protagonismo de las niñas	49
1.3.3. Pedagogía de la ternura y violencia adultista.....	54
1.4. Superando al anti-adultismo: una perspectiva niña dentro de los feminismos ...	58
<i>II. Segunda parte. Herramientas y metodología.....</i>	62
<i>2. Metodología de trabajo</i>	62
2.1. Todo lo que no fue	63
2.2. Y lo que sí.....	68

2.3.	La investigación militante como método	72
III.	<i>Tercera Parte. Contextualizando la realidad niña.....</i>	75
3.	<i>Acercamientos teóricos a las concepciones de niñez.....</i>	75
3.1.	De la homogeneidad a la multiplicidad: las niñeces como construcciones sociales	75
3.1.1.	Las niñeces como ¿sujetas? de estudio	80
3.1.2.	Construcción socio- histórica de las niñeces en América Latina.....	83
3.2.	Niñeces, colonialidad y dominación	85
3.2.1.	Los saberes “universales” y los genocidios epistémicos.....	85
3.2.2.	Las niñeces en un mundo colonial	89
3.2.3.	Las niñeces y la colonialidad del poder.....	90
3.2.4.	Violencia epistémica y colonialidad del saber	91
3.2.5.	La colonialidad del ser y la subalternidad de las niñeces.....	93
3.2.6.	La colonialidad de la edad y el adultocentrismo epistémico	95
3.3.	La colonialidad del género y las niñas como subalternidades dentro de lo subalterno.....	100
3.3.1.	Colonialidad del género y colonialidad de la edad: un vínculo pendiente	104
IV.	<i>Cuarta parte. Contextualizando el entorno.....</i>	110
4.	<i>Estado de México, Municipio de Chimalhuacán, Comunidad de Escalerillas</i>	110
4.1.	Un recorrido por el contexto.....	110
4.2.	La ciudad y las niñeces.....	112
4.3.	Características demográficas y socio económicas del Estado de México.....	115
4.3.1.	Las mujeres en el Estado de México	119
4.3.2.	La violencia hacia las mujeres en el Estado de México	124
4.4.	Características socio económicas y demográficas del Municipio de Chimalhuacán	133
4.4.1.	Chimalhuacán y la violencia hacia las mujeres.....	135
4.4.2.	La niñez en el Estado de México y en Chimalhuacán. Datos sociodemográficos	136
4.4.3.	Escalerillas, el barrio y el basurero	137
V.	<i>Quinta parte. Lo que está siendo y lo que puede ser.....</i>	143

5.	<i>Las “Lunas Crecientes” y la construcción de lo colectivo</i>	143
5.1.	El proceso de búsqueda en un contexto pandémico	143
5.2.	¿Quiénes somos? Un recorrido por la historia del grupo	144
5.2.1.	Conociéndonos.....	150
5.3.	Repensando el caminar. Desafíos del trabajo.....	152
5.4.	Un grupo situado y la construcción del espacio	158
5.4.1.	Mapeando la comunidad.....	160
5.4.2.	¿Para qué estamos acá?	166
5.5.	El cierre y la salida	176
VI.	<i>Sexta parte. Una perspectiva niña dentro de los feminismos</i>	191
6.	<i>Las Lunas Crecientes y el estar siendo frente al deber ser. Agencia, opresiones y subjetividad política</i>	191
6.1.	La subjetividad política y la agencia de las Lunas Crecientes	191
6.2.	Las Lunas Crecientes, la imbricación de opresiones y el estar siendo frente al “deber ser” niña.....	199
6.3.	Las Lunas Crecientes y una perspectiva niña dentro de los feminismos	206
VII.	<i>Séptima parte. El final</i>	210
7.	<i>Emociones y reflexiones del caminar</i>	210
7.1.	El viaje por mis emociones en este proceso de investigación.....	210
7.2.	Para terminar.....	214
	<i>Bibliografía</i>	218

Índice de tablas

Tabla 1- Población Estado de México	116
Tabla 2- Población por grupos de edad	116
Tabla 3- Carencias sociales en el Estado de México	118
Tabla 4- Horas de trabajo remunerado y no remunerado de hombres y mujeres...	121
Tabla 5- Brecha entre trabajo remunerado y no remunerado de hombres y mujeres en Estado de México	122
Tabla 6- Tipos y porcentaje de violencia hacia las mujeres en Estado de México .	125
Tabla 7- Espacios en los que las mujeres han sido violentadas	126
Tabla 8- Tipos de violencia hacia las mujeres y perpetradores	126
Tabla 9- Violencia en el ámbito comunitario.....	128
Tabla 10- Tipos de violencia en el ámbito familiar.....	129
Tabla 11- Violencia hacia las mujeres durante la niñez	131
Tabla 12- Habitantes de Chimalhuacán por edades	134
Tabla 13- Situación socioeconómica de Chimalhuacán	134
Tabla 14- Femicidios en Chimalhuacán	136
Tabla 15- Niños, niñas y adolescentes pobres en Chimalhuacán.....	137

Índice de imágenes

Imagen 1- Cancha de fútbol de la comunidad	161
Imagen 2- El pirul	161
Imagen 3- El grupo frente al basurero de la comunidad	162
Imagen 4- Ejercicio de mapeo comunitario.	163
Imagen 5- Mapa de la comunidad de Escalerillas realizado por las niñas	163
Imagen 6- Significado del nombre las Lunas Crecientes	168
Imagen 7- ¿Por qué queremos estar acá?.....	171
Imagen 8- Actividades de cierre.....	181
Imagen 9- Tarde de spa de las Lunas Crecientes	183
Imagen 10- Salida con el grupo	184
Imagen 11- Salida con el grupo II	185
Imagen 12- ¿Qué significaron las Lunas Crecientes para mí?.....	186
Imagen 13- Dibujos y sentires de las Lunas Crecientes	187

Adentrándonos a esta tesis

El documento que aquí presento es el resultado de más de cuatro años de investigación doctoral. Una investigación que, como se verá a lo largo de los capítulos, no estuvo exenta de complicaciones, de desafíos, pero también de muchísimas satisfacciones.

Siendo fiel a los feminismos que han sido la base de este trabajo, escribo el texto en primera persona, tanto del singular como del plural. La idea de escribir en tercera persona del singular como un modo de demostrar seriedad, objetividad e imparcialidad, además de ser completamente falsa y obsoleta, lejos está de lo que aquí quiero compartir. Y el plural lo uso porque este trabajo no es sólo mío, aunque yo figure como única autora. A esta investigación la creamos de manera colectiva las Lunas Crecientes, un grupo de niñas de Chimalhuacán, Estado de México, y yo. Esta investigación es nuestra.

Una investigación que organicé con un apartado inicial dividido en 7 subapartados a lo largo de los cuales me presento, presento esta investigación, comparto los desafíos metodológicos, teóricos y materiales que atravesé y presento, de manera incipiente, lo que considero son los tres ejes de esta tesis: el estar siendo, la pedagogía de la ternura y la perspectiva niña.

Luego de este apartado inicial comienza el capítulo I de este documento, llamado *Primera parte. Aspectos teóricos*. Como su nombre lo indica, este primer capítulo busca recuperar las teorías que sirvieron de base para el desarrollo de esta investigación pero, por sobre todo, la teoría que acompañó el proceso de intervención con las niñas de Chimalhuacán. El foco en este capítulo está puesto en los feminismos decoloniales, la pedagogía de la ternura y la perspectiva niña, bases teóricas y prácticas del trabajo.

En el segundo capítulo, *Herramientas y metodología*, quise compartir las herramientas prácticas que me sirvieron a lo largo de la investigación, las cuales se basan en la pedagogía de la ternura, pero, además de lo que sirvió, quise recuperar de manera profunda y honesta todo aquello que creí que podía ser útil pero que, por la propia dinámica del proceso, terminó siendo descartado. Muchas veces esto queda sólo en conversaciones internas de quienes realizamos investigaciones, así que espero que saber que las cosas no siempre funcionan le resulte útil a alguien más.

El tercer capítulo, *Contextualizando la realidad niña*, tiene como objetivo presentar a las niñas como construcciones sociales. Para esto analizo el impacto que ha tenido la colonialidad en

la vida de niñas y niños, y en el modo en que las entendemos, con el fin de comprender el lugar subalterno al que las hemos relegado.

En el cuarto capítulo titulado *Contextualizando el entorno* presento las características sociodemográficas del Estado de México, del Municipio de Chimalhuacán y del barrio de Escalerillas, espacio en donde trabajé con las niñas. En este apartado, además de recuperar estadísticas económicas y sociales generales de la población, recupero datos relativos a la violencia hacia niñas, adolescentes y mujeres en las entidades, información de gran relevancia para comprender el contexto en el cual trabajé y en el cual las niñas viven día a día.

El quinto capítulo, *Lo que está siendo y lo que puede ser*, pone el foco en las niñas, en cómo conformamos el grupo, en los desafíos que enfrentamos. En este capítulo desarrollo de manera más profunda las actividades que implementamos y el modo en que lo hicimos pero, sobre todo, busco compartir qué significó, en el contexto en que lo hicimos, el espacio que construimos de manera colectiva.

Por último, el sexto capítulo llamado *Una perspectiva niña dentro de los feminismos*, analizo al grupo desde las perspectivas de agencia y subjetividad política, representándolo como un espacio de negociación colectiva y de estar siendo frente al deber ser y las opresiones que conforman la vida de las niñas.

Para empezar

I. ¿Desde dónde escribo?

Blanca, heterosexual, de clase media, con estudios universitarios. Mujer. Esta soy, aunque esto que enuncio no termine de definirme con exactitud. Lo que sí es claro es que estas características de mi ser me ubican dentro de un grupo considerado privilegiado dentro de esta subalternidad que habitamos quienes nos asumimos mujeres.

Y lo considero privilegiado porque jamás me enfrenté a situaciones de racismo o a discriminaciones como consecuencia de mi orientación sexual o mi identidad de género. Quizás por eso, durante mucho tiempo, no me consideré una persona realmente oprimida. A medida que fui creciendo fui, al mismo tiempo y como parte del camino, tomando conciencia de mi ser mujer, de sus implicancias, de todo lo que la sociedad esperaba de mí, de todo lo que debía cumplir y de todo lo que quedaba fuera de mi alcance. Pero tengo que ser sincera, aún no me veía como parte de un grupo sobre el cual se ejercía violencia. No me veía como una persona violentada, no entendía de qué modo el sistema, los sistemas, me oprimían.

El trabajo feminista, el encontrarme con otras mujeres, el activismo, el arte, fueron elementos que me ayudaron a desarrollar una conciencia mucho más crítica de mi realidad y a darme cuenta de que, por ser simple hecho de ser mujer (aunque aún no tenga bien en claro qué significa esto), soy parte de un grupo de personas que vive opresiones.

Y junto con la conciencia de la opresión surgió la conciencia por mi entorno, el análisis de las realidades de otras que al igual que yo, pero no del mismo modo, eran oprimidas. Y con ello volví a cuestionarme. ¿Realmente podía llamarme oprimida? Si a mí nunca nadie me había prohibido nada (o al menos eso creía). Si a mí me gustaban los hombres y nadie tenía un problema con eso, al contrario, era lo que se esperaba. Si mi color de piel jamás fue un problema, ni en mi país ni cuando me moví de él.

Durante mucho tiempo sentí algo similar a la vergüenza al pensarme como oprimida. Me parecía una burla, una falta de respeto hacia millones de otras mujeres que estaban viviendo situaciones de discriminación y violencia, mujeres que no podían ser quienes querían ser, mujeres que existían de un modo en que al patriarcado le molestaba y que eran castigadas

por eso. Y no voy a mentir, muchas veces esa sensación, esa creencia, ese verme como alguien que nunca había sufrido opresiones ni había sido violentada, aún perdura.

Pero hoy, después de muchos cuestionamientos y crisis, puedo darme cuenta de que así funciona el sistema en el cual vivimos. Esos son los discursos de quienes subestiman mi lucha feminista, nuestra lucha. “Hay mujeres que la pasan mucho peor que vos, no sé de qué te quejas”. Discursos que recuperan las realidades de mujeres de países que no conocen, mujeres sobre las cuales no saben nada, ni les interesa saber; mujeres cuyas vidas y problemáticas no les importan en lo más mínimo, pero que sirven para ubicarme en mi realidad de mujer blanca privilegiada sin derecho a quejarme ni a cuestionar. Porque tengo todo, porque hay mujeres que la pasan mucho peor que yo.

Y frente a esos discursos rememoro todas las veces que no quise salir a algún lado de noche, porque no tenía con quién volver a mi casa y me daba miedo hacerlo sola; todas las veces que simulé llamadas arriba de un taxi, hablando con alguien inexistente a quien le decía que ya había subido al coche y que iba en camino. Me acuerdo de ese jefe que en una reunión de equipo dijo que, en realidad, quien sabía cómo armar un proyecto era mi pareja, un hombre al cual no había visto en su vida y que yo, después de 7 meses de coordinar el área de desarrollo de la organización, no tenía mucha idea del tema. Me acuerdo de las veces que me han perseguido mientras caminaba por la calle, de las veces que me han acosado, de las veces que me han tocado sin mi consentimiento.

Fue difícil, aún lo sigue siendo, pero los trabajos de auto-reflexión y auto-conocimiento, y de reflexión y conocimiento colectivos, han sido centrales en el proceso de entender que mis realidades no son las únicas ni las más importantes, pero no por eso dejan de ser valiosas. Estos procesos me permitieron entender que no estoy en una competencia por ver quién es la más oprimida, la más violentada.

Poder contar con espacios que promuevan la comprensión de nuestras propias realidades y vivencias es, a mi entender, un elemento fundamental en este caminar transformador. E igual de importante es poder compartir con otras, con otros, estos aprendizajes, para crecer de manera colectiva pero, por sobre todo, para conocer esas otras realidades y vivencias que, en muchas ocasiones, nos son ajenas.

Y fue justamente este compartir con, y aprender de otras, el que me permitió, entre otras cosas, entender que yo también ejercía violencia como mujer adulta, sobre las niñas y adolescentes que me rodeaban. Me hizo comprender que, aún siendo oprimida por el

patriarcado, sostenía un sistema de opresión violento que negaba las voces de otras y otros por su edad. Sin los espacios de reflexión que permitieron a las niñas ser conscientes de la existencia del adultocentrismo como sistema de dominación, espacios que compartí con ellas, yo tampoco podría haberme dado cuenta de que era parte del mismo, aunque esta vez en calidad de opresora. Hoy lo veo y me posiciono diferente frente a las realidades de las niñas, o al menos trato, siendo consciente de mis privilegios como mujer adulta.

Juntarnos, discutir nuestras realidades, compartir nuestros dolores, nuestras luchas y nuestros deseos, y aprender de ellos, se ha convertido en parte fundamental de los procesos transformadores que estoy desarrollando como feminista anti-adultista.

Para que caiga el patriarcado, y el adultocentrismo con él.

II. El porqué de esta tesis: una perspectiva niña dentro de los feminismos

Esta investigación parte de una utopía personal, del interés y la intención de co-producir saberes desde una perspectiva niña dentro de los feminismos. Aunque también puede ser presentada desde la óptica complementaria, la de incorporar análisis feministas a las investigaciones sobre niñas.

Si trazara una línea de tiempo, ubicaría mi asumirme/ reconocerme feminista mucho antes que mi posicionamiento anti-adultista. Fue recién en 2017, cuando comencé a acompañar a una organización que trabajaba en la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes indígenas, que descubrí un mundo nuevo y maravilloso en relación a las niñas. Las entendí como sujetas de derechos y como grupos con capacidad de incidencia. Las conocí organizadas en pos de luchas que desconocía.

Y descubrí a las niñas feministas. Niñas que reclamaban y luchaban por vidas vivibles sin machismo, tal y como lo hacemos (o tratamos de hacer) quienes nos asumimos feministas desde nuestras diversas posiciones adultas. Y estas niñas me presentaban una nueva realidad, absolutamente desconocida para mí. A ellas no sólo las oprimían por ser mujeres, sino que las violencias que se ejercían sobre sus cuerpos y sus vidas incluían una nueva dimensión, la de no ser adultas. Y fue así que conocí lo que era el adultocentrismo.

Antes de esto no creo siquiera haber escuchado la palabra, mucho menos me había adentrado en los análisis que incorporaban la perspectiva adultocéntrica como uno más de los sistemas de dominación que atravesaban la vida de las personas. Pero cuando lo hice no pude evitar notar ese hueco, ese vacío que me llevó hoy acá.

Y una vez que tomé conciencia de esto comencé a preguntarme, ¿qué lugar ocupan las niñas dentro de los feminismos? Quizás esa pregunta fue la que me trajo acá, a este posgrado, a este trabajo. Una pregunta que me ha acompañado durante todo este proceso.

Por un lado, mientras más incorporaba a los feminismos como brújula y eje en mi vida, no podía dejar de notar la ausencia de las niñas dentro de la mayoría de los análisis, reclamos, propuestas y planteamientos realizados. Las mujeres que se presentaban como sujetas de los feminismos, diversas y múltiples, eran siempre mujeres adultas. Indígenas, negras, lesbianas, trabajadoras, migrantes, con discapacidad, de clases populares, pero siempre adultas.

Sin intención de demeritar o invisibilizar las numerosas investigaciones y propuestas existentes para evidenciar la violencia que las mujeres vivimos desde pequeñas, las campañas para poner fin a las uniones tempranas y matrimonios infantiles o los proyectos que buscan prevenir el abuso sexual en la niñez, entre muchas otras iniciativas orientadas a la defensa de los derechos de las niñas, aún me hacía falta verlas como sujetas con capacidad de agencia.

Incluso dentro de espacios feministas me tocó ver como, la presencia de niñas reclamando por sus derechos y posicionando las violencias que vivían, era tratado de manera superflua, banal. Frente a niñas que se asumían feministas y compartían, en espacios de lucha dominados por mujeres adultas, las opresiones a las cuales eran sometidas en su carácter de niñas, es decir no hombres y no adultas, las frases que predominaban anulaban su carácter de sujetas políticas. Su presencia generaba ternura e incluso era vista como una nota de color, algo para aliviar los temas importantes que las feministas adultas discutíamos.

Y si bien no busco generalizar o plantear que en todos los espacios feministas el vínculo con las niñas, o con las niñeces, reproducía estas lógicas, mi experiencia y los procesos de los cuales fui parte me devolvieron estas dinámicas.

Por otro lado, me resultaba difícil encontrar, en las investigaciones sobre niñeces, perspectivas feministas que pusieran el foco en la vida y realidad de las niñas. Ellas quedaban escondidas, sumidas en el gran universo del niño, masculino y singular. Incluso cuando las perspectivas presentaban a las niñeces como construcciones sociales, heterogéneas y diversas, las niñas, como actrices centrales, continuaban sin aparecer.

Por eso este trabajo se centra en las niñas. Por eso elegí trabajar con ellas en la co-producción de esta investigación. Por eso decidí compartir sus realidades, sus intereses, sus demandas, sus necesidades, aquello que reivindican, lo que negocian y el modo en que lo hacen. Por eso esta investigación las coloca en un lugar central, como actoras con capacidad de agencia, como sujetas políticas y sociales.

Con estos planteamientos como base, esta investigación buscará reflexionar de qué manera se constituye el estar siendo niña en el contexto patriarcal y adultocéntrico de la comunidad de Escalerillas. Para eso, analizaré la interseccionalidad entre el adultocentrismo y el patriarcado, o como lo explicaré mas adelante, entre la colonialidad de la edad y del género, a partir de las experiencias de las niñas, reconociendo sus prácticas cotidianas para comprender cómo asumen, negocian, reivindican y/o desafían el “deber ser niña” dentro de estos sistemas de poder. A su vez, con esta investigación buscaré examinar las demandas, estrategias y reivindicaciones generadas por las niñas a partir de su pertenencia al grupo.

III. Un proceso en (de) (re) construcción. Decisiones teórico-metodológicas de esta tesis

Trabajar co-creando conocimientos desde una perspectiva niña, recuperando elementos de la investigación militante y de la pedagogía de la ternura, ha sido un camino arduo y complejo.

Las investigaciones que ponen el foco en las niñas como sujetas sociales y políticas con capacidad de incidencia y decisión, están en pleno desarrollo y constantemente van encontrando nuevas formas de nombrar lo que hacemos quienes trabajamos desde esta perspectiva. Esto ha provocado que esta tesis se haya presentado de maneras múltiples y muy diversas a lo largo de los años. Comenzó como una co-investigación participativa y hoy, finalmente, la presento como un proceso de co-creación de conocimientos desde una perspectiva niña.

Y estos modos de nombrar, de entender este trabajo, no son únicamente un cambio de título sino que, por sobre todo, implican maneras diferentes de entender el proceso, los vínculos. De entenderme a mí, de entender a las niñas y de comprender la relación entre nosotras.

IV. Recalculando rumbos. Dónde y con quiénes trabajar

El planteamiento inicial de esta investigación se realizó teniendo en mente a un grupo de niñas en específico. Un grupo establecido, altamente politizado, con un recorrido de varios años, con reclamos y posicionamientos abiertamente feministas. Y a partir de su realidad, de conocerlas y de haberlas acompañado durante algún tiempo, fue que me propuse este recorrido que tiene a las niñas como centro.

Sin embargo, una diversidad de situaciones hizo imposible que yo pudiera realizar el proceso de co-creación de esta tesis con ellas. Frente a esta imposibilidad, gran parte de los planteos que yo había presentado debieron ser desestimados y, junto con esa desestimación, me enfrenté a dos preguntas centrales: ¿con quiénes? Y ¿dónde? Los cómo vendrían más adelante (y también desestructurarían muchos de los planteamientos).

En diciembre de 2021 tuve mi primer acercamiento con la Colectiva Mujeres Utopía (hoy Colectivo Nicté- Ha) y nuestros caminos se enlazaron. Yo buscaba co-producir mi investigación con un grupo de niñas y a ellas, las niñas de la comunidad de Escalerillas en Chimalhuacán, Estado de México, les estaban reclamando un espacio propio, para hablar de cosas que les estaban pasando, que estaban viviendo.

A partir de este coincidir es que pude saber con quiénes y dónde, pero me faltaba aún definir el cómo. Para eso armé un documento de 33 páginas, con cartas descriptivas de actividades lúdicas y participativas, con explicaciones acerca de las herramientas que quería utilizar, el cual complementé con un cronograma específico. De más está decir que, de todo lo plasmado en esas 33 páginas, pude recuperar apenas un par de ejercicios y una o dos herramientas de trabajo.

No sólo las condiciones materiales de la comunidad y del espacio³ limitaban las opciones, “En el centro comunitario no tenemos luz, ni agua. Tampoco hay computadoras. Las niñas no pueden salir a caminar solas por el barrio, siempre tienen que estar acompañadas”, sino

³ Las condiciones del centro comunitario cambiaron con el transcurso del tiempo. El espacio se agrandó, pusieron luz, agua, instalaron baños, se compraron computadoras y se contrató internet. Se armó una ludoteca y el objetivo es trasladar parte de las oficinas y del trabajo administrativo al centro comunitario de Escalerillas.

que las propias niñas me marcaron la pauta de que, muchas de las propuestas de trabajo con las que me había acercado no les interesaban.

El cronograma, por su parte, dejó de ser útil desde la primera sesión que pude compartir con ellas y opté por no guiarme por una planificación temporal que, generada como producto de mi desconocimiento, iba a ser imposible de aplicar. Las sesiones estaban pensadas para ser realizadas de manera quincenal y esto fue lo primero que cambió. Si lo que pretendía era generar un proceso de co-creación con un grupo de niñas, lo primero que tenía que existir era un grupo con el cual trabajar, por lo que comenzamos a encontrarnos de manera semanal. Los martes era el día del “grupo de niñas”⁴ y poco a poco ellas, y el resto de integrantes de la comunidad y de la organización, lo fueron identificando del mismo modo.

De esta manera, tanto las actividades como la temporalidad se modificaron para responder a lo que el grupo quería y, en ocasiones, necesitaba. Las sesiones a veces fueron festejos de cumpleaños, otras veces fueron partidos de fútbol en la canchita del barrio. Una vez hicimos un picnic y un día nos pusimos a pintar las paredes del centro comunitario. En ocasiones las acompañé en eventos de la organización, mirando desde el fondo y charlando con ellas sobre cómo había sido el inicio de clases.

La lógica de trabajo cambió por completo y, por medio de negociaciones, fui yo la que me adapté al espacio y a las niñas y no ellas a lo que yo tenía en mente.

V. De la co-investigación participativa a la co-creación de saberes desde una perspectiva niña

Cuando inicié este proceso, lo presenté como una co-investigación participativa feminista. La utilización de esta metodología de trabajo respondía a la necesidad de respetar la agencia de las niñas y de entenderlas como actrices centrales dentro de los procesos de investigación, tomando sus experiencias y realidades como elementos centrales en la construcción de autonomía (Martínez Muñoz, 2018).

⁴ Nos llevó varios meses renombrar al grupo y lograr una identificación con el nombre elegido. Finalmente, las niñas decidieron llamarse “Las Lunas Crecientes”.

Sin embargo, a medida que iba sondeando herramientas, perspectivas y metodologías de trabajo, y sobre todo en conversaciones con mi equipo asesor, fui descubriendo otros modos de entender y construir esta investigación. Fue así que, en un segundo momento, decidí presentar este trabajo como una co-investigación militante feminista. Como lo plantea Patricia Botero (2012), este modo de investigar se plantea como un proceso de construcción de conocimiento colectivo, que parte desde las prácticas y formas de (re)existencia de comunidades y grupos históricamente invisibilizados y negados.

Hacer de la investigación arte y del arte crítica de mundo permite construir escenarios de encuentro que nos desbordan señalando que nuestras militancias también son epistémicas, pensamientos otros cuestionan la modernidad-postmodernidad disciplinar occidental y sus presupuestos de civilización-barbarie, experto e ignorante que se expanden sutilmente en las teorías a partir de jerarquías que establecen el poder de quien enuncia, escribe, juzga teoriza, legisla desde el deber ser en el mundo. [...] Construye teoría social en movimiento y se desplaza de una investigación que comprende desde el punto de vista del investigador a una investigación que plasma obras con y desde el lugar de enunciación de las comunidades plurales que tejen sentidos colectivos desde la diversidad. Aquellas que proponen un lugar de contrapoder frente a las teorías homogéneas en su modelación de mundo como progreso, civilidad y desarrollo. (Botero, 2012, p. 32-33).

La investigación militante se me presentaba como una metodología (en ocasiones incluso como una epistemología) crítica, disruptiva, colectiva, participativa y con el foco puesto en la transformación social. En este sentido, trabajar desde la co-investigación militante con niñas nos iba a permitir, de manera conjunta, reivindicar esos procesos de resistencia y re-existencia que ellas planteaban. Justamente, la posibilidad que se abría era la de continuar el cuestionamiento de las lógicas de poder que homogeneizan a las niñas, cooptan las luchas y niegan e invisibilizan sus prácticas, construyendo teoría en movimiento.

Y si bien no puedo decir que haya abandonado la investigación militante, o que sus fundamentos no vayan a formar parte de las acciones desarrolladas, el eje rector de este proceso es otro: la perspectiva niña.

Porque esta investigación, además de tener el foco puesto en la transformación social y de ser un proceso colectivo y participativo, busca transformar esa racionalidad adulta que ha sido la base de la asimetría de poder en los vínculos intergeneracionales. ¿Y cómo hacemos

esto? Recuperando la curiosidad niña, abrazando la visión niña de la vida. Co-creando saberes desde una perspectiva niña.

VI. Transformar desde las prácticas. El diálogo respetuoso y el potencial renovador de la pedagogía de la ternura

La intencionalidad de trabajar, además de lo expuesto, desde la pedagogía de la ternura encuentra sus fundamentos en las bases mismas de dicha pedagogía. Como lo expresa Alejandro Cussiánovich (2010, p. 12), la pedagogía de la ternura no es sólo un discurso, una expresión, sino una práctica con un enorme potencial renovador (las cursivas son mías). Y la potencialidad renovadora que nos plantea, surge del establecimiento de una relación pedagógica basada en el diálogo.

La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena y de sanción. [...] Por ello el discurso de la pedagogía de la ternura se presenta como un contra discurso a la perversión de la palabra y al silenciamiento de la voz. (Cussiánovich, 2010, p. 28)

El diálogo respetuoso, transparente, cercano y comprensivo es, invariablemente, el resultado de un proceso de generación de confianza. Un proceso que, en mi caso, llevó meses de compartir un espacio y de entender realidades diversas. Un proceso que me obligó a redefinir lo que tenía en mente y a plantear, a partir de un diálogo intergeneracional, nuevos modos de relacionarme. En este sentido, el carácter relacional de la pedagogía de la ternura resulta central.

Y, en definitiva, como lo establece Alejandro Cussiánovich en el texto fundante de este acercamiento,

En el fondo estamos refiriendo directamente a la cuestión de sí mismo. La pedagogía de la ternura desde sus orígenes, entonces, está revelando una preocupación por

hacer que los sujetos involucrados en relaciones sociales que expresaban y reproducían relaciones asimétricas y hasta de injusticia y discriminación, pudieran encontrar un camino de búsqueda y de encuentro con su propia condición humana, que les permitiera asimismo sentirse parte de su sociedad y de su especie. (Cussiánovich, 2010, p. 29)

Así esta tesis puede entenderse como un proceso que retoma elementos de la investigación militante y de la pedagogía de la ternura para co-crear saberes desde una perspectiva niña.

VII. La potencia niña del estar siendo

La idea occidental que impera sobre las niñeces actuales las entiende y las presenta desde todo aquello que no son y no tienen. No son capaces, no son racionales, no saben, no pueden, en definitiva, *no son*, porque el *ser* está relacionado a la adultez siendo su máxima expresión el hombre adulto. Como lo expresa Rodolfo Kusch, “lo referente al ser pareciera entonces constituir la consecuencia de un proceso de esencialización”. (1976, p.155) La esencia de las niñeces es, desde esta visión occidental, el *no ser* y es la que nos lleva a decir, de manera constante, que cuando sean grandes van a entender, van a saber, van a poder, porque *van a ser*, no hace más que negar su existencia y realidad actuales. Las niñeces son mañana, posibilidad, futuro, jamás presente.

Sin embargo, desde la perspectiva niña, como desarrollaré en profundidad en capítulos posteriores, se busca, entre otras cosas, entender a las niñeces de un modo diferente, rompiendo con el entendimiento de lo niño como sinónimo de ausencia, de falta, de algo de menor valor. Desde la perspectiva niña, las niñeces se ven y se entienden en transformación permanente porque no son, sino que *están siendo*. Desde la perspectiva niña se recupera el valor y la importancia de niñas y niños hoy, y no en base a lo que pueden llegar a ser en un futuro.

Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considera auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma del 'estar-siendo' como única posibilidad. Se trata de otra forma de esencialización, a partir de un horizonte propio. Sólo el reconocimiento de este último dará nuestra autenticidad. (Kusch, 1976, pp. 157 y 158)

El estar siendo nos presenta subjetividades ya acabadas, no en falta de, pero en constante transformación y cambio. Pero, además, el estar siendo recupera nuestra realidad en

oposición a una realidad futura, o incluso ficticia, a la que debemos aspirar. El ser ideal con el que se relaciona a las niñeces poco tiene que ver con las realidades niñas que crean, habitan y en las cuales se desenvuelven. Por eso, el estar siendo recupera el valor de lo niño desde sus propias existencias y en los propios contextos en que están siendo. La visión de futuro existe, para todas las personas, pero el estar siendo permite poner el foco en el presente de las niñas y niños y en el modo en que, desde sus propias realidades, van construyendo sus niñeces.

Para Kusch no se trata de Ser para estar, sino de Estar-Siendo. ¿Cuál es la diferencia? La preposición “para” sugiere una mediación entre la causa y el efecto: para poder Estar hay que Ser previamente. El autor no acepta esta sucesión, para él se trata de Estar-ahí nomás. [...] El estar no gira en torno a cuestiones como la de la civilización y el progreso o en explicaciones científica causales, sino en un “no más que vivir”, “en ese asombro primario de sorprenderse”. Se trataría de recuperar la ingenuidad, que no es sinónimo de estupidez y menos aún de ignorancia. (George, 2013)

El estar siendo permite romper justamente con la preconcepción de que las niñeces necesitan ser de una determinada manera, adquirir ciertas características para, finalmente, estar y habitar el mundo. Y, a su vez, ayuda a cuestionar la idea occidental de que hay un único modo de ser niña, niño en el mundo. El estar siendo habilita la existencia de otros modos de ser y estar, de estar y ser, que responden a nuestras propias realidades latinoamericanas, construidas desde nuestras propias (re)existencias, historias y vivencias.

El estar siendo en las niñeces da lugar al descubrimiento constante, sin presiones de aquello que deberían ser o haber sido. En este sentido, el estar siendo es una propuesta disruptiva y decolonial que permite entender a niñas y niños desde posiciones no adultistas y allí su importancia para este trabajo.

I. Primera Parte. Aspectos teóricos

1. La teoría detrás de la práctica

Durante los primeros años de esta investigación me dediqué, de manera intensiva, a desarrollar herramientas metodológicas y participativas para trabajar con las niñas.

En Argentina me formé en Teatro de las Personas Oprimidas, realicé talleres de juego y psicodrama para el trabajo comunitario, tomé cursos para aprender a descolonizar metodologías de trabajo con grupos. Y en México di talleres de teatro para mujeres y niñas, aplicando muchas de las metodologías y herramientas aprendidas a lo largo de los años.

Fue así que apliqué estos años de formación y capacitación en el desarrollo de herramientas que me permitieran acercarme al trabajo con las niñas desde una perspectiva crítica, participativa, decolonial. El documento de trabajo era amplio e incluía muchas actividades lúdicas que incluían al cuerpo, propuestas que buscaban, desde lo colectivo, recuperar las vivencias y deseos de las niñas con las cuales iba a trabajar.

Pero había un problema fundamental. Cuando empecé con el desarrollo de estas herramientas no tenía niñas con las cuales trabajar, no había grupo ni espacio para aplicarlas. Estaba trabajando en el aire, con muchas ideas y propuestas, pero sin saber dónde ni con quiénes.

Cuando, finalmente, pude comenzar el trabajo con las Lunas Crecientes se hizo evidente, como explicaré más adelante⁵, la necesidad de modificar estas herramientas pensadas desde la individualidad y de empezar a co-construir el proceso junto con ellas.

Si bien sería injusto decir que las herramientas desarrolladas no me sirvieron en lo absoluto, sí es verdad que la idea del documento inicial era trabajar las actividades como parte de un proceso. Cada propuesta tenía una razón de ser, las actividades y las herramientas eran una especie de camino que buscaba conocer la vida de las niñas, sus problemáticas, sus deseos, necesidades, y también las estrategias que utilizaban para hacer frente y modificar las realidades que vivían.

⁵ En el apartado 3.3 desarrollo cómo fueron los contactos iniciales con el grupo y las modificaciones que tuve que realizar, tanto de las herramientas como del cronograma de trabajo.

Si bien la idea de utilizar las actividades y las herramientas como parte de un proceso más amplio no pudo realizarse del modo en que lo tenía en mente, sí recurrí a muchas de las propuestas iniciales para promover la unión del grupo, para relajarnos y para ir apropiándonos del espacio.

Y la lógica detrás de cuáles elegí y prioricé es muy simple. Por un lado, busqué que las actividades fueran aquellas que resonaran con el grupo, con sus experiencias, con su proceso. Hubo algunas, como el Teatro, que no les interesaron para nada, y otras que disfrutaron mucho, como las salidas, los juegos, o aquellas en las que realizábamos creaciones colectivas, como el mapa comunitario. Por otro lado, traté de mantener una coherencia con los postulados teóricos que constituyen la base de este trabajo: la perspectiva niña, la pedagogía de la ternura y el feminismo decolonial.

Y fue el tener presente estas bases teóricas lo que me permitió no perder el hilo en las negociaciones con las niñas, algo constante a lo largo de todo el trabajo.

1.1. Teoría decolonial y feminismo decolonial.

Desarticulando las prácticas

Cuando me encontraba en pleno desarrollo de las herramientas metodológicas y de las actividades que mencioné en un inicio, tuve el primer coloquio doctoral. En esa reunión compartí el documento sobre el cual estaba trabajando y presenté todas las herramientas como decoloniales. Y en ese mismo espacio una de mis asesoras me preguntó, “pero, ¿qué tienen de decoloniales estas herramientas?”

Esa simple pregunta me hizo replantearme muchas cosas. Entendí enseguida que la pregunta, el cuestionamiento, no se orientaba hacia las herramientas en sí, sino a la base teórica que me permitía realizar esa afirmación. Las herramientas y actividades que presentaba podían ser decoloniales, pero necesitaba explicar el por qué. ¿Qué era lo decolonial del planteo metodológico que hacía? ¿A qué me refería con decolonial? ¿Por qué presentaba mis herramientas como decoloniales? Para dar respuesta a estos interrogantes tuve que empezar por recuperar el foco de la teoría decolonial, su historia y sus planteamientos.

En primer lugar, para hablar de decolonialidad debemos comprender de qué hablamos cuando hablamos de colonialidad⁶. Para eso, recupero los planteamientos del teórico peruano Aníbal Quijano, quien establece que,

Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, de una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes. [...] De otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. (1992, p. 11)

Las estructuras económicas, raciales, de saber y de poder instauradas por la colonia, que establecieron la existencia de dominadores y dominados, superiores e inferiores, civilizados e incivilizados, se han extendido hasta hoy. Y, como lo plantean Walter Mignolo y Pedro Pablo Gómez (2012), si la colonialidad ha sido una estructura utilizada para la organización y control de poblaciones con base en patrones eurocéntricos, la decolonialidad se refiere a los procesos utilizados por quienes rechazan este modo de organización del mundo y buscan generar organizaciones alternativas a las establecidas por dicha matriz.

Para poder comprender de mejor manera la genealogía del proyecto decolonial es necesario hacer referencia a la categoría de “Giro decolonial”, acuñada por Mignolo, “como un proceso de construcción de sentido a partir de la experiencia generada por la diferencia colonial; como proceso que devela las subjetividades sometidas, las experiencias y saberes subalternos” (Rincón, Millán & Rincón, 2015, pp. 77 y 78).

Desde la lógica de la modernidad, las relaciones de poder ubican a las personas colonizadas en una situación de inferioridad en relación a las colonizadoras (Malgarejo & Da Costa, 2016). Con base en esto, la escuela de pensamiento modernidad/colonialidad establece que la modernidad y el capitalismo son la consecuencia lógica del proceso histórico del colonialismo, su lado oscuro.

⁶ En apartados posteriores desarrollaré en profundidad la colonialidad del ser, del saber, del poder y del género y su relación con las niñeces.

Por ello la teoría decolonial pone el foco en “la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer” (Maldonado Torres, 2008, p. 66).

Así, la acción de/colonial se fundamenta en presupuestos epistémicos preocupados por romper con esta interrelación “naturalizada” entre modernidad/colonialidad y por subvertir las formas sociales e históricas de comprensión para potenciar espacios de comprensión desde la teoría social sobre las luchas que abren surcos de resistencia creadora en su búsqueda por transformar las estructuras de estas prácticas de dominación y control neo-colonial. (Melgarejo & Da Costa, 2016, p. 301)

Por ello la decolonialidad implica el “desprenderse” (Mignolo, 2008) de las lógicas eurocéntricas del ser, estar y conocer, planteando nuevas y diversas bases de conocimiento y reivindicando los saberes de los subalternos como válidos y necesarios.

1.2. Feminismo decolonial

La irrupción de las teorías feministas en los espacios académicos en la década del '70 permitió evidenciar que se produce conocimiento desde una posición de poder (Maffía, 2007).

Durante muchos años la ciencia ejecutó el denominado “truco de Dios” (Haraway, 1989): hablar con autoridad acerca de todo y desde ningún lugar. Así estableció su pretendido carácter racional, universal y objetivo, buscando dominar y transformar, más que conocer y comprender, el mundo que la rodeaba y excluyendo a un gran número de actores, y actoras, de los procesos cognoscitivos.

Esto posibilitó que el hombre blanco, adulto, de los centros urbanos de occidente, se constituyera en el sujeto universal de conocimiento, y la racionalidad científica se erigiera como un modelo global, objetivo y totalitario que invalidaba todo conocimiento que no siguiera sus principios epistemológicos. Así la ciencia moderna hizo uso del método científico para acallar todas las voces consideradas disidentes y para ubicar a la mujer en un lugar diferente, y jerárquicamente menor, al del hombre.

Sin embargo, con el paso de la modernidad a la posmodernidad luego de terminada la Segunda Guerra Mundial, y con la crisis del modelo de conocimiento moderno, surgió el debate acerca de la universalidad y objetividad de la ciencia desarrollada por hombres. De este modo, a partir de 1950, los contextos culturales y las condiciones sociales pasaron a ser

elementos relevantes en la reflexión epistemológica. Esto permitió que la reconstrucción feminista de la ciencia analizara los sesgos que el género había impreso a la teoría científica y escapara de los grandes metarrelatos que describían el rol, subordinado, de las mujeres en el mundo. Así, el objetivo de la investigación feminista se ubicó como aquel que buscaba revelar los efectos del género, visibilizando las actividades de las mujeres e identificando los procesos por los cuales son invisibilizadas (Longino & Lennon, 1997).

Si bien los acercamientos feministas a la ciencia pusieron de relieve los metarrelatos utilizados para justificar el rol subalterno de las mujeres en el conocimiento, éstos tampoco estuvieron exentos de utilizar narrativas totalizadoras. Así, las teorías, epistemologías y luchas feministas surgieron con el foco puesto en las vidas de las mujeres del norte global⁷, blancas, adultas, de clase media y contextos urbanos. Para este feminismo occidental, que fue hasta fines de los años '60 hegemónico, el género sobresalió como principio organizativo fundamental de todas las sociedades convirtiendo, de este modo, a las mujeres en grupos oprimidos universalmente.

Cuando en la década del '70 las mujeres trabajadoras, negras, indígenas, lesbianas, entre otras, denunciaron la utilización de estas narrativas totalizantes y totalizadoras del feminismo blanco occidental, evidenciaron que los análisis realizados ocultaban cualquier eje de dominación que no fuera el de género, invisibilizando la existencia de opresiones que atravesaban de manera diversa a los diferentes colectivos de mujeres. Como lo mencionan Ruiz Trejo y Betemps (2014), “[...] cuestionar las normas de género no implica necesariamente ser conscientes de otras formas de opresión como el racismo, el clasismo, etc. [...] Para ello es necesario incorporar una reflexión crítica y profunda de los discursos y de las prácticas” (p. 177).

Y justamente frente a esta necesidad de reflexionar en relación a los discursos y las prácticas desde una perspectiva crítica, es que considero fundamental recuperar los aportes realizados por el feminismo decolonial, con el fin de retomar historias casi nunca contadas (Curiel, 2009).

La mencionada universalidad de la ciencia provocó que las mujeres de los países llamados del Tercer Mundo hayan sido vistas de manera homogénea, como objetos dentro de los

⁷ La referencia al norte global no responde a lineamientos geográficos, sino a espacios caracterizados por la acumulación de riqueza y poder en detrimento del llamado “Sur global”.

procesos de conocimiento, negándose su capacidad de agencia y subjetividad. Por ello, y como menciona Ochy Curiel,

Un proceso de descolonización desde las experiencias situadas de las latinoamericanas y caribeñas supone entonces rescatar diversas propuestas epistemológicas y políticas relocalizando el pensamiento y la acción para anular la universalización, característica fundamental de la modernidad occidental. La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. (Curiel, 2009, p. 3)

De este modo, los procesos de generación de conocimiento propuestos desde el feminismo decolonial, responden a las realidades de quienes habitamos los territorios latinoamericanos, ubicándonos en el lugar de sujetas de saber.

Tiendo a definir el feminismo decolonial como un momento en la construcción y producción de las ideas feministas, es un momento contemporáneo, que ahora mismo está en plena construcción, y que se articula a un tiempo más largo de producción de una voz subalterna, no hegemónica, que ha estado siempre ahí sin que lograra una atención más allá de la mirada particularizadora que la cargaba de especificidad y por tanto la inhabilitaba como pensamiento más general que tiene consecuencias sobre la manera de interpretar la opresión histórica en clave de género. Es por tanto un espacio abierto, de diálogo y en revisión continua [...]. (Espinoza Miñoso, 2022, p. 22)

Lo expuesto hasta el momento constituye la base para comprender la importancia del feminismo decolonial en esta investigación. Sin embargo, considero necesario hacer algunas precisiones.

La crítica que las teóricas feministas decoloniales realizaron hacia ese feminismo blanco, occidental, permitió, como lo mencioné con anterioridad, romper con los metarrelatos de ese feminismo hegemónico. Sin embargo, a mi entender, la crítica quedó corta.

Si bien el feminismo decolonial nos ha otorgado herramientas para complejizar la realidad y reconocer los diversos ejes y sistemas de dominación que atraviesan la vida de las mujeres,

los análisis realizados no han incluido a la edad como un eje de dominación, ni al adultocentrismo como uno de los sistemas de dominio que atraviesa nuestras vidas. Por lo tanto, los estudios, las investigaciones y las propuestas realizadas desde el feminismo decolonial no han tomado en consideración la experiencia niña.

Si fuimos capaces de comprender que las experiencias y opresiones de las mujeres varían de acuerdo a los contextos sociales, económicos, políticos, históricos; si somos capaces de reconocer que la raza, la orientación sexual, la identidad sexual de las mujeres permean sus vidas, debemos ser capaces de entender a la edad del mismo modo.

El no incorporar a la edad como eje en los análisis ha tenido el mismo efecto que la no incorporación de la raza, la orientación sexual o la condición socioeconómica en los análisis: la homogeneización de realidades de las mujeres. Si las opresiones y experiencias de una mujer blanca, de clase media, con estudios universitarios no son equiparables a las opresiones y experiencias de una mujer indígena, migrante que no tuvo acceso a la educación superior, ¿por qué pensaríamos que las opresiones y la realidad de una mujer adulta son equiparables a las opresiones y realidad de una niña?

El problema es claro, pero creo que es aún más complejo que el hecho de no haber incluido a la edad como un eje de análisis dentro de las teorías. La realidad más profunda es que las niñas no se consideran parte de los feminismos. Ni para el feminismo blanco hegemónico ni para los feminismos críticos las niñas han sido sujetas. Sus vidas no se consideran relevantes para las teorías porque sus realidades se invisibilizan o se subsumen dentro de la gran realidad de “la mujer”, ahora matizada, pero siempre adulta.

Y si me permito hacer esta crítica es porque considero que los feminismos decoloniales otorgan todas las herramientas necesarias para continuar complejizando los análisis. Sus postulados y teorizaciones son lo suficientemente amplias y diversas como para que seamos capaces de incorporar a las niñas dentro de los análisis, las teorías, las políticas.

El feminismo decolonial nos da las herramientas para romper el cerco de la otredad y la objetivación, evitando la colonización discursiva (Mohanty, 2008) y la violencia epistémica (Spivak, 2009). Quizás la realidad de las niñas aún no haya sido considerada en los análisis feministas decoloniales, pero sus postulados son centrales en el reconocimiento y legitimación de los saberes niños, considerados históricamente subalternos, y en el análisis y problematización de las condiciones de producción de conocimiento (Curiel, 2014). Por

medio de esto es que voy a poder, como menciona Silvia Rivera Cusicanqui (2010), descolonizar las prácticas mismas.

1.3. La pedagogía de la ternura y el diálogo como base de las transformaciones sociales

La incorporación de la pedagogía de la ternura dentro de esta investigación fue tardía. En un inicio no había rondado por mi cabeza la posibilidad de trabajar incorporando esta perspectiva, pero una vez que comencé con el trabajo de campo no hubo manera de dejarla afuera. Porque, como me dijeron un día, “Si estás haciendo una co-investigación y con el trabajo de campo no te cambia el marco teórico, replanteate qué estás haciendo, cómo estás trabajando”.

Cuando tuve que redefinir el modo de trabajar con el grupo de niñas⁸ me enfrenté a un dilema (uno más de los tantos que me han acompañado a lo largo de esta investigación). El haber compartido con ellas meses de trabajo y compañía me había permitido reconocer que, lo que el grupo necesitaba y reclamaba, era un espacio para hablar. Hablar entre ellas, hablar conmigo, hablar de sus problemas, de sus vidas, de sus proyectos, de aquello que disfrutaban y de todo lo que no les gustaba. Pero yo, basándome en las herramientas y actividades con las cuales había llegado al espacio, quería hacer teatro, quería que hiciéramos mapeos corporales, que trabajáramos por medio de la fotografía, que escribiéramos historias. Yo quería que ese espacio fuera diferente, revolucionario, transformador. Quería que las herramientas participativas fueran la base de todo el proceso; que lo lúdico fuera la norma.

Pero me di cuenta que me estaba poniendo a mi, a mis intereses y lo que quería hacer, por sobre lo que el grupo demandaba. Me estaba aferrando a esas 30 hojas de actividades que durante tanto tiempo había construido (sola), y estaba dejando de lado el potencial transformador del diálogo, de ese diálogo respetuoso, cercano, que las niñas demandaban y que se nos propone desde la Pedagogía de la Ternura. No estaba logrando entender que el diálogo también podía ser diferente y revolucionario.

Alejandro Cussiánovich, quien puede considerarse el maestro creador de esta pedagogía, plantea que

⁸ En apartados siguientes desarrollaré en profundidad los elementos que me llevaron a redefinir el trabajo con el grupo y de qué manera abordé los cambios realizados.

El propósito de la pedagogía de la ternura, es, sin desconocer las transformaciones del cambio de época, contribuir a que la esperanza de un proceso de humanización permita seguir avanzando en la búsqueda de una condición humana sellada por la dignidad, y que ello se vaya haciendo realidad desde el más temprano inicio de la vida de cada ser humano. (2010, p. 22)

Por ello, la pedagogía de la ternura se presenta como “un enfoque con una vista respetuosa e integral de la infancia, tomando en cuenta no solo la cognición de los estudiantes sino también sus experiencias diarias, sus emociones y relaciones interpersonales.” (Cussiánovich & Schmalenbach, 2017, p. 61). Y eran justamente esas experiencias diarias, lo que sentían y los vínculos entre ellas, recuperadas por medio del diálogo y de la palabra, lo que se iba volviendo la esencia del grupo.

La práctica educativa no puede entenderse si se le niega como una permanente ocasión por recuperar la propia voz, por reconocer que todos estamos llamados a tener y hacer sentir nuestra voz personal y colectiva. En un contexto como el evocado anteriormente, la sociedad, en particular aquellos sectores más directamente afectados por la realidad de anonimato y de silencio que tiende a crearse en tiempos relativamente prolongados de inseguridad y de desprotección, la pedagogía de la ternura se entendía como una restauración de la voz y del lenguaje que dieran cuenta de la propia identidad. [...] En sus orígenes, pero centralmente en el pensamiento subyacente a los primeros discursos de la pedagogía de la ternura en nuestro medio, encontramos la necesidad del retorno a la palabra que nos hacer ser, que nos permite devenir humanos. (Cussiánovich, 2010, p. 28)

Y este ‘devenir humanos’ es la esencia detrás de esta pedagogía. Un ‘devenir humanos’ que recupera el componente afectivo de la relación pedagógica, porque entiende que la pedagogía de la ternura tiene que ver con

...una capacidad de afectuosidad respetuosa, en una relación marcada por el componente emocional, afectivo, por los sentimientos, como una manera de establecer un vínculo emancipador. En materia educativa y pedagógica, si no se establece un vínculo constructivo y positivo, no hay proceso educativo. (Cussiánovich & Schmalenbach, 2017, p. 63)

Pero creo necesario complejizar un poco más la referencia al componente emocional de esta pedagogía. En más de una ocasión he escuchado referencias a la pedagogía de la ternura

desde un lugar un tanto banal. Ejercicios que se hacen evocando nuestro pasado niño, recuperando momentos tiernos en el seno de nuestras familias para “reconocer” la ternura en nuestras vidas. Y esto, a mi parecer, le quita la potencia transformadora, anulando su carácter político.

Pero para poder comprender el carácter político de esta pedagogía, es necesario tomar conciencia del contexto en el cual surgió. En relación a esto, Alejandro Cussiánovich identifica y presenta tres elementos centrales.

En primer lugar, una crisis social, económica, política y un contexto represivo derivado de años de dictadura militar en el Perú, que chocaban con la organización de sectores populares que pensaban y proponían un país diferente.

Luego de siete u ocho años de Gobierno militar, en el país se resienten los efectos de la recesión económica y en lo social y político la amenaza para los intereses de las clases dominantes, la respuesta de una oligarquía frontalmente golpeada por las reformas de los militares y por otro lado la fuerza que venían cobrando los sectores populares organizados. [...] Es en este contexto de crisis que surgen nuevas formas de pensar y analizar el país desde los sectores más golpeados por la crisis [...] Esa era la apuesta. Desde las clases populares empujar una nueva y renovada práctica social y política por la liberación, por la autodeterminación, por lo que años más tarde cobraría estatuto de categoría de análisis, desde una nueva ciudadanía social. (Cussiánovich, 2010, pp. 16 y 17)

Por otra parte, desde mediados de la década de los '70 puede identificarse en el país una niñez trabajadora organizada. Esas niñas y niños debatían y reflexionaban en torno a la violencia existente en sus entornos, rurales y urbanos, y a los efectos de la misma en sus vidas y en las vidas de sus familias. Y, como lo presenta Cussiánovich, el rol de docentes y educadores en esto fue central.

El rol de educadores y educadoras, verdaderos colaboradores en estos esfuerzos de escucha y de comprensión de la vida cotidiana de niños y familias en esas circunstancias, fue remarcable. Es en esta encrucijada que surge en la práctica lo que hoy llamamos «pedagogía de la ternura», cuya primera embrional formulación se hace con docentes maestros y maestras de la sierra central en 1990. (2010, p. 19)

La formación, obligada por la realidad que se vivía, incluía un carácter político importantísimo. La posibilidad de reflexionar y debatir acerca de la violencia existente en el

país, pero por sobre todo de escuchar lo que las niñas tenían para decir, fue parte fundamental en el desarrollo de esta pedagogía. Una pedagogía que surgía con el foco puesto en la transformación de la vida.

Cuando desde la pedagogía de la ternura se hace referencia a devolver “a la pedagogía y a la acción educativa un rostro amable, amical, cálido que sale al encuentro de rigorismos, frialdades y sometimientos que han teñido por siglos a la relación pedagógica” (Cussiánovich, 2010, p. 55), se lo hace teniendo en consideración el potencial transformador de elegir la ternura, la alegría y el gozo por sobre las relaciones violentas en los procesos con otras. La alegría, la ternura, el gozo se recuperan como elementos de resistencia y, en este sentido, la pedagogía de la ternura se recupera como una pedagogía de la alegría y del entusiasmo, como una pedagogía crítica.

La pedagogía de la ternura en cuanto pedagogía crítica está llamada a hacer del malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe, una fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas y muy en particular en cómo hacer que los seres humanos no terminen naturalizando la situación, autculpabilizándose o simplemente tornándose pasivos y aguantadores. (Cussiánovich, 2010, p. 23)

Y, como lo plantea el propio Alejandro, no podemos dotar de sentido a la vida si no basamos nuestras relaciones en el afecto, el aprecio y la valoración mutua y, claro está, propia (Cussiánovich, 2010, p. 24). Así, la pedagogía de la ternura se presenta, también, como una pedagogía de la posibilidad.

La pedagogía de la ternura desde sus orígenes, entonces, está revelando una preocupación por hacer que los sujetos involucrados en relaciones sociales que expresaban y reproducían relaciones asimétricas y hasta de injusticia y discriminación, pudieran encontrar un camino de búsqueda y de encuentro con su propia condición humana, que les permitiera asimismo sentirse parte de su sociedad y de su especie. (Cussiánovich, 2010, p. 59)

Las niñas, las Lunas Crecientes, desde el diálogo transformaban los vínculos y, a partir de esto, transformaban los espacios. El diálogo nos permitía recuperar la alegría, celebrar cumpleaños, hacer picnics en el único espacio verde que encontramos en la comunidad. El diálogo nos acercaba y nos permitía reconocer en las otras a compañeras que, sin saberlo, vivían cosas similares a las nuestras. El diálogo nos permitía reconocernos y valorarnos.

Y este diálogo respetuoso no sólo modificaba las relaciones entre ellas. Sin abstraerme de mi rol de adulta, porque no me puedo despegar del hecho de ser una mujer adulta en un contexto en el que eso me otorga ciertos privilegios, el diálogo propuesto desde los planteamientos de la pedagogía de la ternura me permitió generar vínculos intergeneracionales basados en el respeto y la confianza. Como lo expresan Morales y Magistris “Sin escucha verdadera, no hay comunicación posible. Y para ello, el absoluto respeto a les niñes es decisivo. Respetar sus sueños, sus preocupaciones, sus miedos, sus saberes, sus críticas, sus dificultades, sus propuestas, sin subestimarles.” (2021, p. 25)

En este sentido me parece importante recuperar los planteamientos realizados por Paula Shabel cuando habla de “Enchastres vinculares” (2022).

Las formas de la proximidad entre generaciones tienen impuestos guiones estrictos, que recortan los modos de ser con el resto y nos empujan hacia la repetición de un sistema que nos quiere aisladas, subsumiéndonos las unas a las otras. Cuando se trata de grupos de edades, hay algunas clasificaciones que se ponen en juego de un modo jerárquico y así se nos va instalando una distancia abismal entre infancia, adultez y vejez. Nos cuesta pensar relaciones entre estos grupos que no sean de parentesco, no porque no existan, sino porque se acallan. (Shabel, 2022, s/p)

La organización adultocéntrica del mundo y de los vínculos no espera que quienes somos adultas nos relacionemos con las niñeces de modos que vayan más allá de las lógicas familiares y/o de poder. Podemos ser docentes, madres, padres o cualquier adulta en un rol de control, pero cualquier otro vínculo es visto de manera extraña y, por tanto, se evita y busca ser desestimado constantemente.

Pero ¿qué pasa si hacemos un enchastre con esos vínculos? ¿Qué pasa si las relaciones con las niñeces no se basan en lógicas de dominación, si los vínculos van más allá de relaciones de parentesco o de control? Como dice Shabel,

Romper esas crono-expectativas es importante para repensar las relaciones entre los grupos de edad y para combatir la permanente frustración a la que nos obliga tanto mandato. [...] Además, todo el mundo podemos querernos con el resto. Abandonar los moldes vinculares no es solamente cuestionarnos con quién queremos tener sexo, sino dar vuelta todo el enjambre de relaciones que somos para volvernos hacia ellas con menos mandatos. No tengo por qué querer a nadie aunque sea de la familia, ni tengo por qué descartar de mi red afectiva a alguien por haber llegado al mundo antes

o después que yo. Estoy hablando de hacer amistades con quienes nos dijeron que no valdría la pena, erosionando los bordes de lo posible, en un contrabando de vínculos capaz de ensanchar nuestra proximidad con la alegría. (2022, s/p)

Y como parte de este encastramiento vincular que busca subvertir los roles entre mundo adulto y mundo niño, me acerqué al grupo con una petición específica: que no me llamaran maestra⁹. Y esto nada tenía que ver con un desprecio al rol docente. El no ocupar el lugar de maestra tenía, y tiene que ver, con la no reproducción de lógicas escolares que ubican a las niñas en un lugar de ignorancia, de incapacidad. No quería reforzar la división de poder que me ponía a mí como aquella que sabía algo frente a un grupo de niñas que, según los entendimientos generales, no sabían nada. No quería basar nuestro vínculo en una lógica de control, quería que “enchastráramos” nuestros vínculos. Y por eso mi propuesta inicial recurrió a actividades lúdicas y participativas que las incluyeran a ellas como co-creadoras de los procesos y que, de alguna manera, comenzaran a romper el “deber ser” en que el adultocentrismo nos ubicaba.

Como era de esperarse, en un inicio el diálogo era inexistente. Yo no era una interlocutora válida para estas niñas que recién me estaban conociendo. ¿Por qué iban a hablar conmigo? ¿De qué íbamos a hablar? Yo era una extraña que había llegado de afuera (de la organización y del país) y que se acercaba con propuestas externas sin haberles preguntado nada.

Sin embargo, poco a poco, las niñas se fueron quedando luego de los talleres para compartirme cosas de su día a día. Hablábamos de tatuajes, de piercings, de los torneos de fútbol, de las vacaciones, del regreso a clases, del barrio, del basurero. Y de no hablarme, incluso de no saludarme cuando entraban al espacio, pasamos a terminar las sesiones un poco antes para quedarnos conversando. Y a que, cuando sus familias fueran a buscarlas, les respondieran “Sí, ya voy, pero ahora estoy hablando con la maestra”. (Fragmento de conversación, diario de campo 21 de junio de 2022).

Eventualmente el espacio se convirtió en un espacio de diálogo. Los talleres que semana a semana realizábamos buscaron recuperar sus experiencias en un contexto en el que, su voz y sus necesidades eran constantemente puestas en un segundo plano y desestimadas. Ese proceso que yo quería generar, en el cual ellas se sintieran parte de ese grupo, fue posible gracias al diálogo, un diálogo que las reconocía como interlocutoras válidas porque, como lo

⁹ A las facilitadoras y facilitadores de Utopía y del Colectivo Nicté- Ha las nombran como maestras y maestros.

plantea Cussiánovich, “La conciencia de pertenencia emerge cuando uno se siente reconocido y el reconocimiento genera pertenencia.” (2010, pp. 108 y 109)

Y parte de este reconocimiento implicó entender que recuperar la palabra como eje del proceso no significaba ubicarme a mí como la poseedora de un discurso certero y válido que iba a transmitirles, sino encontrar un equilibrio entre nuestras palabras. Como lo dicen Gabriela Magistris y Santiago Morales (2021), reaprendiendo a escuchar.

[...] reaprender a escuchar es decisivo para poder entablar relaciones intergeneracionales como Freire nos invita a hacerlo: “...es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él” (Freire, 2008a: 107). (Magistris y Morales, 2021, p. 25)

En una conversación entre Alejandro Cussiánovich, educadoras y educadores de la agrupación La Miguelito Pepe y exintegrantes de movimientos sociales de NNATs¹⁰, el maestro peruano pone en el centro del debate nuestra participación como personas adultas en espacios de niñeces.

Es muy importante reflexionar en torno a cómo se va aprendiendo a articular nuestra participación como adultos, nuestro intercambio en los procesos protagonizados por los muchachos. Y todos hemos cometido errores. Por ejemplo, hemos tenido algunos colaboradores que decían ‘yo en una reunión de los muchachos no hablo’... cuestionable, para qué está entonces. (Cussiánovich, 2020, p. 201)

No se trata de no hablar, de callar, se trata de encontrar ese punto de encuentro que permite el diálogo.

Anahí¹¹ (15 años): a mí lo que me gusta es que Ayelén viene y no nos dice que hacer. Nosotras decidimos sobre qué hablar y eso hace que aprendamos a ponernos de acuerdo entre nosotras. Que podamos opinar. Eso me gusta. Como que no prepara lo que nos viene a dar, bueno, o sí lo prepara (se ríe) pero no nos impone y nos dice que las cosas van a ser como ella diga. (Fragmento de conversación, diario de campo, 18 de octubre de 2022)

¹⁰ La sigla NNATs hace referencia a Niñas, niños y adolescentes trabajadores.

¹¹ Los nombres de las niñas fueron cambiados por privacidad

Al oír esto en una de las sesiones, no pude evitar recordar un fragmento del texto de Morales y Magistris en relación a Freire, la escucha, el discurso y el ejemplo.

Y el respeto también se traduce en intentar -al decir de Freire- “corporificar las palabras en el ejemplo” (Freire, 2008a), reconocer el carácter de “discurso” que tienen nuestras acciones: “Considero el testimonio como un ‘discurso’ coherente y permanente de la educadora progresista. (...) Los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto a lo que dice” (Freire, 2009: 97-98; cursivas en el original). Ese discurso testimonial es realmente importante si reconocemos que les niños observan constante y minuciosamente la coherencia/incoherencia entre la palabra y el obrar de las personas adultas. (2021, p. 25)

Yo estaba ahí tratando de generar, por medio del diálogo respetuoso, una relación diferente con ellas, buscando cambiar patrones autoritarios de vinculación, queriendo recuperar la ternura como eje de acción política. Recuperando la alegría y el gozo como centro de los vínculos, como la base de este grupo que entre todas construíamos.

La ternura emerge en un encuentro pedagógico (Cussiánovich, 2015: 236). Y que haya encuentro significa sentirse parte de un grupo, en el cual se cree tener algo para dar, pues se confirma que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidx y reconocidx, sabiendo que “el reconocimiento es expresión y concreción de aprecio, de afecto, de valoración, es el embrión de la solidaridad” (Cussiánovich, 2010: 109). Significa que no dé lo mismo si alguien no está, porque le pudo haber pasado algo, o haberse sentido mal la reunión anterior. Significa lazo afectivo e identidad colectiva. Significa deseo de ser y estar ahí, con esxs otrxs que se vuelven nosotrxs. (Morales y Retali, 2020, p. 189)

Como nos dice Alejandro Cussiánovich, “la ternura también se aprende y constituye un aprendizaje con el otro, jamás individual, que implica la totalidad de la persona en el encuentro.” (2010, p. 46)

1.3.1. La pedagogía de la ternura, la agencia y la subjetividad política de las niñas

¿Cómo reconocer, o crear, ese punto de encuentro que permite el diálogo? Si bien no existe una receta ni un único modo de hacerlo, creo que hay algo que resulta fundamental:

reconocer en esa otra persona a una interlocutora válida. Si ese reconocimiento no existe como condición previa, la posibilidad del diálogo se esfuma.

¿cómo dialogar con lxs niñxs si el carácter adultocéntrico de la sociedad nos impone la certeza de que no son interlocutorxs válidxs? Lxs adultxs nos relacionamos con las nuevas generaciones creyéndonos sujetxs únicxs de pensamiento, y por lo tanto imponiendo nuestros criterios sobre el mundo como “lo válido”, “lo racional”, “lo justo”, “lo verdadero”. (Morales y Retali, 2020, p. 188)

En el caso específico de las niñeces, esa condición de posibilidad está dada por el reconocimiento de las niñas y niños como sujetas de derechos lo que implica, a su vez, el reconocimiento de nuestro rol y privilegios adultos (Morales y Retali, 2020).

El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos lleva a la conclusión de no enfatizar lo que los niños y niñas todavía no son capaces de hacer, sino centrarse en sus habilidades existentes o emergentes para opinar, juzgar y actuar (agencia). Por consiguiente, también es importante que los niños y niñas puedan expresar sus opiniones libremente, unirse con otros niños y niñas en su propio interés e influir en todas las decisiones que les conciernen (participación). (Liebel, 2021, p. 139)

En este sentido, el paradigma de las niñeces como sujetas de derechos entra en conflicto directo con la idea de niñez como futuro, como posibilidad y, por ende, con la lógica que entiende a las niñeces como algo que podrían llegar a ser, pero que aún no son, y que por tanto hay que proteger, cuidar y separar del mundo adulto.

[...] tanto desde las políticas públicas como desde las iniciativas de caridad provenientes de la sociedad civil, los niños han sido concebidos y tratados como sujetos de protección. Las distintas iniciativas se han enfocado en suplir necesidades y contrarrestar males, siempre desde las carencias de los niños y sin que ellos participen activamente [...]. (Corvera, 2011, p. 74)

Y si bien el reconocimiento de las niñeces como sujetas de derechos surge directamente de las concepciones generadas a partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989, la Convención posee un gran sesgo proteccionista, “es el fiel reflejo de una sociedad adultocéntrica, que se preocupa por proteger a las nuevas generaciones, excluyendo a lxs niñxs y adolescentes del debate y definición de las formas e implicancias de la protección.” (Morales y Magistris, 2020, p. 18)

La base que tiene la CDN en el Paradigma de la Protección Integral y el foco que hace en los derechos de protección¹², en claro detrimento de los derechos de participación, hacen difícil entender el carácter de sujetas de derechos de las niñas y, como lo mencionan Morales y Magistris, “el enfoque de derechos expresado en el paradigma de la protección integral resulta insuficiente per se para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de lxs niñas en cuestiones políticas y de ciudadanía.” (2020, p. 35)

la CDN no deja de tener un cierto “soplo proteccionista” (Cussianovich y Márquez, 2002), que implica un mayor acento al menos desde el marco y contexto de producción normativa (Barna, 2015), de la protección por sobre la participación y/o emancipación, dificultando una perspectiva integrada que potencie ambas cuestiones. (Morales y Magistris, 2017, p. 127)

Y me parece claro que la idea de protección que subyace al mencionado paradigma responde a las lógicas adultocéntricas que estructuran nuestras sociedades. La consideración de las niñas como futuro, como posibilidad, limita y vulnera su realidad y existencia actuales. Se niega lo que son en pos de lo que podrán llegar a ser, su subjetividad es potencial. Pero este paradigma se relaciona, a su vez, con una idea de niñez homogénea y occidentalizada que la entiende como frágil e incapaz y, por tanto, necesitada de protección adulta (Morales y Magistris, 2017).

El paradigma de la protección integral es el modo en que el mundo adulto occidental entiende a las niñas y lo que espera de ellas: que se dejen cuidar, proteger, que esperen (a ser grandes, a saber más, a poder más), y si esperan calladas, mejor. Pero como ya sabemos quienes vivimos en territorios latinoamericanos, muchas veces los “deber ser” entran en conflicto con lo que realmente es. Y las niñas latinoamericanas, que estudian pero también trabajan, que juegan pero también se reúnen para debatir los problemas que las aquejan, o que salen a marchar después de hacer la tarea, ponen en jaque este paradigma y esta idea que las entiende como futuro posible y nada más.

Y, como lo mencionan tan claramente Gabriela Magistris y Santiago Morales,

Estamos convencidos de que para acabar con la opresión por edad es necesario superar el actual “Paradigma de la Protección Integral”, y para ello, urge “despaternalizar el concepto de protección” (Liebel, 2006: 32). En otras palabras, para fortalecer los derechos de participación es necesario despaternalizar lo que

¹² La CDN se organiza en torno a tres tipos de derechos: los de Protección, Provisión y Participación

entendemos por protección para transformar el ejercicio de la participación en garantía y parte integral de la protección. (2017, p. 128)

Si bien el entendimiento de las niñeces como sujetas de derechos es central al momento de entender, cuestionar y reconstruir los vínculos intergeneracionales, algo que resulta esencial para esta investigación, creo necesario que podamos ir un poco más allá en los modos en los que entendemos a las niñeces y su existir. Y en este ir ‘más allá’ me parece importante la recuperación de dos elementos: la agencia y el carácter de sujetas políticas de las niñas.

En primer lugar, quisiera recuperar el razonamiento que realiza Manfred Liebel (2019), cuando plantea que es muy difícil encontrar una traducción al castellano del *agency* anglosajón, “Este término que juega un papel importante en los *new childhood studies*, incluye tanto la capacidad subjetiva de actuar como las oportunidades reales de adquirir y hacer uso de esas capacidades” (Liebel, 2019, p. 21).

Y aunque soy consciente de que con las traducciones no siempre se consigue obtener un fiel reflejo del significado de las palabras en su idioma original, elijo usar la palabra *agencia* con la misma intencionalidad que *agency*, recuperando su complejidad.

Sin embargo, en este punto, no quisiera dejar de lado el análisis que realiza Rocío Fatyass cuando menciona que,

los “*Childhood Studies*” pertenecientes al ámbito anglosajón, en algunos de sus puntos de análisis conceptualizan sobre una infancia universal que adopta una forma bastante homogénea de usar el tiempo y el espacio; una infancia que es independiente y autónoma, pero sin incluir en el examen de las prácticas los contextos de poder que supondría preguntarse por una infancia desigual. Muchos de los textos revisados proponen nociones de *agencia* individual, centrada en el nivel reflexivo y del *care* a *care* donde la *agencia* se remite a que niñas y niños tomen decisiones sobre realizar o no alguna actividad cotidiana, como si la *agencia* fuese un dispositivo que se pone o no en juego sin más, bajo cualquier circunstancia. [...] En definitiva, la *agencia* infantil de los “*Childhood Studies*” dialoga con la noción de *agencia* en Giddens, que refiere al registro reflexivo de la acción en la vida cotidiana, a la racionalización de la acción y a la motivación individual de la acción, cuyos ejes, aunque son válidos en la investigación sobre la *agencia* y no los descarto, no permiten vislumbrar la complejidad de las prácticas. (2020, p. 58)

Las niñeces son diversas y se construyen, y co-construyen, en relación. Por eso no se puede dejar de lado el carácter complejo de las prácticas a las cuales hace referencia Fatyass, que está dado por el hecho de que las niñeces se encuentran inmersas en lógicas de poder que habilitan o limitan el ejercicio de esta agencia. Como muchos otros, el concepto de agencia necesita ser interpretado como uno situado y, en este sentido, el carácter relacional de la misma adquiere una importancia central en el análisis.

No es sólo que una niña o un niño ‘tenga’ capacidad de agencia. Este pensamiento individual, e individualista, niega la vinculación de las niñeces con sus entornos, las relaciones que tienen con otras niñas y niños y con las personas adultas de sus vidas. Si el análisis de la agencia se resume a quienes la tienen y quienes no, el carácter situado y relacional se esfuma y las lógicas de poder que envuelven a las niñeces se invisibilizan. Hablar y entender el carácter situado y relacional de la agencia implica poder comprender

qué hacen los sujetos en las restricciones estructurales, cómo acumulan y activan capitales, desarrollan estrategias y espacios de maniobra, producen visiones y divisiones sociales, inscriben moralidades y clasificaciones en las relaciones que instauran con otros. Inclusive la agencia demanda investigar cómo los sujetos toman (más o menos reflexivamente) aspectos de la cultura dominante para criticar su propio mundo y las situaciones de dominación. [...] La agencia se precisa además según cómo los agentes formulan necesidades y deseos, planes y esquemas, formas de trabajar en y sobre el mundo, desde las coordenadas de sus experiencias culturales. (Fatyass, 2020, p. 50)

Los análisis que realiza la autora se encuentran en estrecha vinculación, no sólo con la idea de niñeces como sujetas de derechos, sino uno de los postulados iniciales de esta investigación basado en el entendimiento de las niñeces como construcciones sociales cuyas características y realidades varían de acuerdo a los lugares en los que nacen y viven.

Si sobre algo he hecho hincapié a lo largo de todo el texto, y continuaré haciéndolo, es que no hay un único modo de ser niño o niña en el mundo, no existe una única niñez sobre la cual analizar la capacidad de agencia, o la ausencia de la misma. La categoría de niñez es “construida y reconstruida por las/os niñas/os desde sus experiencias posicionadas en relación con los adultos -y a la inversa-, dándole multiplicidad a la idea de infancias” (Fatyass, 2020, p. 65). En este sentido la agencia, en tanto concepto situado y relacional, se convierte en un elemento central en el entendimiento de las niñeces como construcciones sociales y como sujetas de derechos, inmersas en contextos y realidades diversas.

Pero estos ejercicios de agencia no pueden terminar de comprenderse a menos que se incorpore otro elemento que es, a mi entender, central: el carácter de sujetas políticas de las niñas. Porque, como bien lo menciona Andrea Bonvillani, “hablar de “subjetividad política” significa desde mi perspectiva reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad.” (2012, p. 194)

En este punto me parece importante plantear un entendimiento amplio de la palabra política, no limitado a la concepción tradicional de elecciones, partidos políticos y gobierno. Como lo mencionan Martínez y Cubides,

La apuesta, como plantea Žižek, es por posicionar una comprensión de la política como una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento. [...] Dentro de esta lógica la política es concebida “no solo como el arte de lo posible, que bien podría asociarse a la *realpolitik* del liberalismo, sino que constituye el arte de lo imposible, en el que juega la imaginación, la creatividad, la sapiencia popular y la dis-utopía” (Gantiva, 2003, p. 169). Frente a la tendencia dominante a la absorción semántica del concepto de política, el sentido que aquí se quiere significar es el de la política como capacidad instituyente que instalada en el sujeto contribuye a mantener activa la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado, Lechner (1986). Postura y noción que instala al sujeto como centro de acción política porque lo hace visible como inherentemente político y porque posibilita pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva; es decir, como el arte y la disposición de construir además de lo posible, lo deseable, donde tiene cabida la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual “y” colectiva. (Martínez y Cubides, 2012, p. 173)

Y este entendimiento amplio de la política es especialmente relevante si tenemos en consideración que las niñas han sido excluidas de todos los procesos más formales y tradicionales de la política, restringiendo su ciudadanía y las posibilidades de acción en estos ámbitos. Pero esto de ninguna manera implica que no puedan ser entendidas en su carácter de sujetas políticas.

Por ello, la subjetivación (política) comprende un conjunto articulado de actos de argumentación que posibilite a aquellos que han quedado excluidos de la participación reconocida en las cuestiones públicas, la expresión de su rechazo a ser

sujetados a esa identidad de dominados, distanciamiento que supone la capacidad de enunciación desde un lugar “otro” al que los ubicó el orden policial y, con ello, el desacuerdo con el propio orden que engendró esos puntos de dominación. “Tomar la palabra” para distanciarse de una identificación opresora, es un procedimiento simbólico que se realiza a partir de la comprensión de que se pertenece a un colectivo que ha sido históricamente despojado de la posibilidad de nombrarse a sí mismo. (Bonvillani, 2012, p. 195)

Bonvillani, si bien enfoca su análisis hacia las juventudes, otorga algunas líneas de significación en torno a la subjetivación política que me parecen fundamentales para entender el carácter de sujetas políticas de las niñas¹³.

En primer lugar, la subjetivación política como “darse un nombre” (2012, p. 196). El darse un nombre se vincula con un sentido de pertenencia, con una idea del ‘ser’ pero, más importante aún, con una práctica del ser. La posibilidad de nombrarse, es parte de un reconocimiento interno y externo. Darse un nombre se vincula con la identidad.

En segundo lugar, la subjetivación política como “tomar la palabra” (2012, p. 198). Las niñas forman parte de esos grupos cuya palabra ha sido negada, invisibilizada. Su carácter subalterno las ha ubicado en ese lugar de otredad en donde nada de lo que dicen se toma en consideración o siquiera se escucha. En estos contextos, tomar la palabra adquiere un carácter revolucionario y transformador.

[...] la posibilidad de hablar y de ser escuchados, en tanto operación simbólica de alto poder de subjetivación política. [...] Para estos “invisibles sociales”, en tanto parecen privados de una palabra reconocida, que parecen ser “tenidos en cuenta” como cuerpos que hacen número solo en una movilización o en una elección, la relevancia de “tomar la palabra” es fundamental para comprender su propia constitución de subjetividad política. La oportunidad de objetivar sentimientos, pensamientos, deseos en la experiencia de encuentro con otros en el movimiento social, además de posibilitar el autoconocimiento, provee de un escenario social en el cual sentirse legitimado a expresarse, generando condiciones para una reparación psicológica frente al daño que produce a nivel de la autoestima el ser excluido del

¹³ Más adelante utilizaré estas líneas de significación para analizar la subjetividad política de las Lunas Crecientes

mercado de la palabra reconocida como legítima a lo largo de una trayectoria de vida.
(Bonvillani, 2012, p. 199)

En tercer lugar, la subjetivación política como “sentimiento de un nosotros” (2012, p. 200). La generación de un sentido de pertenencia, de ser parte de algo junto con alguien, de entendernos a nosotras, y lo que nos pasa, en relación con otras.

la subjetividad política es una fabricación colectiva que se trama en el encuentro con el otro cuando se llega a la convicción [...] de que se comparten los mismos sufrimientos y, también, los mismos sueños de transformación de la opresión. El “nosotros” como sujeto de la enunciación –que aparece como una referencia recurrente en el discurso de los jóvenes– adquiere distintos sentidos. Es un sujeto colectivo que actúa como escenario psicosocial para “juntarse a hablar de toda la problemática que tenemos y ver cómo solucionamos” (Marisa, 25. Dirigente comunitario), pero que además opera como un soporte vincular en el cual apoyarse, sostenerse, “somos todas iguales, hablando de lo mismo, tenemos los mismos problemas por el hecho de ser mujeres y pobres” (Lourdes, 19. Participante en terreno). (Bonvillani, 2012, p. 200)

Así, el darse un nombre, tomar la palabra y generar el sentimiento de un nosotros (o nosotras en el caso de esta investigación) se convierten en ejes centrales al momento de entender los procesos de subjetivación política de un grupo. Porque lo interesante del planteo de Andrea Bonvillani es el carácter colectivo que le otorga a la subjetividad política y uno de los motivos por los cuales quise recuperar su propuesta. La subjetividad política se entiende “como una apuesta colectiva, una co-construcción permanente con múltiples otros” (Bonvillani, 2012, p. 200), y no como un elemento individual.

Y esta co-construcción permanente con múltiples otras, solo es posible en tanto se incorpore la reflexividad como parte de los procesos. Como lo plantean Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz,

La construcción de subjetividades singulares y su interacción con otras subjetividades en la que se desdibujan los límites entre el yo y el otro, se da sólo en la experiencia vivida y narrada, no en los discursos vacíos de sujeto; experiencia en la que confluyen las individualidades, la sociedad y los marcos simbólicos de la cultura, experiencia que se realiza en un presente que permite integrar la visión del pasado como cosmovisión y la de futuro como mixtura de expectativas, proyecciones y horizonte

posible de obra colectiva (Zemelman, 2004), en la medida en que la experiencia pase por la *reflexividad*. (Alvarado, et al., 2008, p.31)

Es justamente la posibilidad de identificar y ser conscientes de las “prácticas de dominación que han colonizado al sujeto y el consecuente descubrimiento de lo que podría constituirse como opciones de liberación” (Duque Monsalve, et al., 2016, p. 34) lo que permite gestar procesos de subjetividad política. La reflexividad como elemento activo en el entender y entenderse y en el proponer modos otros de habitar las realidades.

Y creo que la importancia de la reflexividad radica en que, al igual que la agencia y la subjetividad política, se basa en lo colectivo. Si bien el proceso reflexivo se puede entender como algo que sucede al interior de nosotras mismas, este es posible en tanto generemos un vínculo con otras que nos haga ser conscientes de nuestras realidades, de nuestro lugar en el mundo, y de las posibilidades de transformación que existen. Las otras con quienes nos vinculamos son un espejo de quienes somos nosotras, de lo que vivimos, pero a la vez son un espacio que habilita el cuestionamiento, la crítica y esto es lo que posibilita la acción reflexiva. Como lo plantea Álvaro Díaz Gómez, “no somos solo reproductores de la realidad y por lo tanto sujetos sujetados, sino que tenemos la posibilidad de la reflexividad mediante la cual cuestionamos la realidad.” (2012, p. 14)

El darse un nombre y la generación del sentimiento de un nosotras a las que hace referencia Bonvillani como elementos centrales en la generación de subjetividad política, son posibles gracias a la reflexividad. Una reflexividad individual que se traslada al ámbito de lo colectivo y da lugar a la construcción de nuevas realidades o, al menos, al cuestionamiento de lo dado.

Y es justamente desde lo colectivo y lo relacional que se puede pensar la conjunción entre agencia y subjetividad política. Pero, además de la parte relacional y colectiva, me interesa recuperar el carácter transformador y revolucionario de ambos conceptos, especialmente cuando son aplicados a las niñas.

Entender el ejercicio de la agencia por parte de niñas y niños implica entenderlas como sujetas, de derechos y también políticas. Pero también implica entender los ámbitos en los cuales el ejercicio de esa agencia es posibilitado y facilitado y aquellos en donde no. Es ser conscientes de las relaciones de poder que atraviesan los vínculos con las niñas, para identificar nuestro rol adulto en el ejercicio de la agencia niña. Este modo de entender a las niñas, y a nosotras como adultas en relación a ellas, es revolucionario.

Y lo revolucionario también se encuentra en el entendimiento amplio de la idea de política de la que hablé en un inicio. Porque, como bien lo dicen Martínez y Cubides,

esta comprensión más amplia de la política crea la necesidad de visibilizar y agenciar modos emergentes de subjetivación. Exige indagar por: saberes, prácticas y experiencias de producción subjetiva que se visibilizan en las resistencias, las protestas, las movilizaciones, las prácticas emergentes o de frontera, que se configuran como contraculturales y contra-hegemónicas a los modos de pensar y orientar las acciones sociales y educativas en el caso que nos ocupa, que suceden en las mismas instancias y escenarios instituidos y en los que se reconocen como emergentes o instituyentes. (2012, p. 175)

La recuperación de prácticas, experiencias y saberes subalternos como parte de los ejercicios de subjetivación política no sólo permite recuperar las ‘acciones niñas’ como parte de esta subjetivación, sino que permite vincular esta práctica con los planteos feministas decoloniales que también recuperan las voces y experiencias de aquellas consideradas subalternas. “Se muestra así, el despliegue incesante de la subjetividad política como configuración de distintas dimensiones de ese modo de ser y estar en el mundo”. (Bonvillani, 2012, p. 201)

1.3.2. La pedagogía de la ternura, la participación y el co-protagonismo de las niñas

El vínculo pedagógico basado en el afecto abre las puertas a incorporar nuevos paradigmas en este análisis. En este caso, el del co-protagonismo de las niñas.

Para Alejandro Cussiánovich, la pedagogía de la ternura está íntimamente ligada a, como lo llama él, el pro/co-protagonismo,

Nosotros solemos decir que la Pedagogía de la Ternura es la pedagogía necesaria del paradigma del protagonismo. Mejor dicho, hago una precisión mayor: la pedagogía de la ternura es la pedagogía del pro/co-protagonismo. La perspectiva del pro/co-protagonismo no puede ser de ninguna forma ni una repetición de colonialidad o colonialismo en las relaciones, ni reproducir cualquier forma de subordinación de alguien a otro o a otra. El co-protagonismo justamente afirma el protagonismo de cada individualidad, pero no lo reduce a eso [...] La Pedagogía de la Ternura intenta informar un modo de vida –entrañablemente humano– de los pueblos que abraza una intergeneracionalidad emancipatoria. Desde aquí que vemos a la Pedagogía de la

Ternura como la pedagogía necesaria para el pro/co-protagonismo de la niñez.
(Morales, 2021, p. 143 y 144)

Y si bien en numerosas ocasiones sucede que hay términos que necesitan ser adaptados a las realidades de los niños y niñas latinoamericanas, porque surgieron con el foco puesto en otros grupos, contextos y latitudes, el concepto (y la práctica) del co-protagonismo de las niñeces tiene su origen en América Latina, específicamente en las realidades y prácticas de las niñas y niños trabajadores. Es un concepto surgido de la experiencia. De una experiencia que, como plantea Cussiánovich, se construye en colectivo.

Uno puede ser protagonista de su vida personal, pero lo es porque los otros le han permitido llegar a eso. Nadie de nosotros es lo que es por sí mismo, nadie. Somos gracias a los otros, y los otros también son gracias a nosotros. Es un ida y vuelta. Aunque uno no reconozca cuál es la parte en que puede influir en el otro, esa no es la preocupación. La preocupación es cómo yo contribuyo a que los demás vayan siendo ellos mismos y cómo los demás me permiten ser yo mismo. (Cussiánovich, 2020, p. 203)

Algo que me parece necesario recuperar es que el concepto de co-protagonismo ha ido variando y, dependiendo de la época y de quiénes escriben acerca del mismo, se puede hablar también de protagonismo de las niñeces. Como lo plantea Liebel (2021) la idea que subyace detrás del protagonismo de las niñeces es que niñas y niños son sujetos sociales que buscan tener un rol activo en la sociedad, influyendo en las decisiones que les afectan. Es tanto una oportunidad, un derecho, como una práctica colectiva.

En el concepto de protagonismo infantil subyace la noción de una infancia estrechamente imbricada con la vida social y que se ve a sí misma como conectada a esa vida. Esa concepción difiere de la idea burguesa occidental de que la infancia es una esfera separada del mundo de los adultos y confinada a la esfera privada. (Liebel, 2021, p. 181)

Este concepto, tanto en su carácter teórico como en la práctica, permite entender que las niñeces están vinculadas de manera activa con sus entornos. No existe esta separación, ficticia y adultocéntrica, entre el llamado “mundo real” y el mundo de las niñeces¹⁴. No es sólo hacer referencia a la autonomía o independencia de niñas y niños, sino entender la relación con el mundo que les rodea y la capacidad que tienen de incidir en él (Liebel, 2021). Y algo que

¹⁴ En apartados posteriores ahondaré más sobre la división entre el “mundo adulto” y el “mundo niño”

resulta muy interesante es que, si bien el concepto se acuñó con base a las experiencias niñas en América Latina, es un concepto que responde a lo que, desde el mundo adulto, se observaba. Como lo menciona Cussiánovich, “La expresión protagonismo comenzó a formar parte de su sentido común, aunque no obligatoriamente de su lenguaje cotidiano” (2010, p. 28).

Es a partir de los vínculos intergeneracionales que surge el concepto que, de alguna manera, se propone “explicar” la práctica. Así, la propia idea del protagonismo surge del vínculo co-protagónico: “Su historia es una historia de interacciones entre los niños y los adultos que los acompañan” (Liebel, 2021, p. 184)

El concepto de protagonismo infantil no sólo se refiere a la autonomía o a la independencia de niñas y niños, sino que se ciñe a una relación activa de ellos con el mundo que les rodea. Cuando actúan como protagonistas no quieren separarse del mundo (para entrar en un mundo infantil “propio”), sino jugar un papel activo en sus contextos, y con sus acciones, contribuir a su cambio. (Liebel y Martínez Muñoz, 2023, p. 218)

En un mundo que les excluye, que no considera su palabra, su opinión o su participación como relevantes, el paradigma del co-protagonismo permite pensar en nuevas relaciones intergeneracionales problematizando el hecho de que, como lo establecen Morales y Magistris, históricamente la afirmación de lo adulto haya implicado la negación de lo niño.

[...] lejos de proponernos aquí negar las diferencias físico-biológicas entre lxs niñxs y lxs adultxs, nos interesa problematizar el hecho de que esas diferencias justifiquen la negación del niñx como sujeto de pensamiento y co-constructor de su propia historia, permitan la imposición de la violencia como fundamento del vínculo intergeneracional, y habiliten a la disposición del cuerpo y la voluntad del otrx. La negación del otro como sujeto no es algo determinado por la biología, sino un hecho cultural de carácter opresivo que merece ser sometido a una seria crítica para su transformación. (Morales y Magistris, 2020, p. 26)

El paradigma del protagonismo de la niñez, además de considerar al/la niñx como un ser capaz y competente, plantea la necesidad de refundar la relación adultx-niñx, es decir, el modo general en que concebimos la invitación a las nuevas generaciones a la vida. (Magistris y Morales, 2020, p. 39)

El co-protagonismo nos lleva a entender los vínculos con las niñas desde un lugar mucho más igualitario, equitativo y colaborativo. Y la referencia al ‘co’, a ese prefijo tan sencillo pero tan potente, se basa justamente en los vínculos co-construidos, compartidos, en la idea del protagonismo como colectividad, en oposición al individualismo. El co-protagonismo nos invita a entendernos como parte de procesos conjuntos, rompiendo con la idea de que para que alguien sea protagonista, otras tienen que tener un rol secundario.

Yo no sé si hay que hablar de protagonismo con los chicos, lo que hay que lograr es que vivan la experiencia de ir siendo ellos mismos. Para eso hay que crear un clima de cercanía, amistad, respeto, transparencia y aprender a valorar lo que los demás hacen, aunque no sea el ideal de lo que uno considera que hay que hacer. (Morales, 2020, p. 204)

El diálogo amoroso, respetuoso y transparente propuesto desde la pedagogía de la ternura da lugar a entender las relaciones intergeneracionales desde una nueva perspectiva.

El co-protagonismo como experiencia de relacionalidad constituye un permanente llamado a hacer de la ética un cuestionamiento sobre la finalidad práctica, el sentido y la significación de lo que se va construyendo en dimensión humana. Ser seres en relación, ser constitutivamente seres de relación, biológicamente relacionales, constituye el asiento ético de nuestra vida. Pero además, para que ello no sea interrumpido, sabemos que es desde el amor y el ágape fraterno y sororial que crecemos en nuestra constitución de seres en reliance, como recuerda R. Castel. El co-protagonismo se puede entender asimismo como una necesaria relación pedagógica, educativa. Y no se instaura una relación que devenga encuentro y comunión sino gracias a la amorosidad [...] Por ello es que la pedagogía del protagonismo, y a fortiori la del co-protagonismo debe ser [...] una pedagogía insoslayablemente anclada en el afecto, que en nuestro país se bautizó como pedagogía de la ternura. (Cussiánovich, 2010, p. 73)

Las niñas no son ya objetos a controlar y dominar, cuya palabra se invalida y se niega. Y es por ello que el paradigma del co-protagonismo de la niñez representa un contraste a los paradigmas proteccionistas que entienden a niños y niñas como seres pasivos, necesitados de cuidados y protección. Es un enfoque en el que “la participación aloja en sí un salto cualitativo al incidir en el proceso del ejercicio del conjunto de los derechos, colocando a las niñas como actores sociales, y no meros ejecutores o consentidores de algo.” (Morales y Magistris, 2020, p. 24)

El paradigma del co-protagonismo, al partir del hecho de que las niñas son sujetas sociales y políticas, plantea nuevos vínculos y relaciones entre el mundo adulto y el mundo niño. A su vez, los vínculos promovidos desde la pedagogía de la ternura abren la posibilidad a una participación diferente de las niñas y, por tanto, a nuevos modos de entenderlas y relacionarnos con ellas desde nuestra adultez.

Ambos enfoques se complementan y retroalimentan para romper, o al menos intentar romper, el cerco adultocéntrico que ha negado y cuestionado la participación de niñas y niños, limitándola y retrotrayéndola a ámbitos alejados del “mundo adulto”.

La participación activa, consciente y libre es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Podríamos decir que es interés del niño y de la sociedad, pues la participación es, con las características reseñadas, un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad, interés y derecho. La participación es un principio, una práctica y un proceso es por ello que la formación a la participación como concreción de protagonismo llega a ser una necesidad y una urgencia. En el fondo es formar a la vivencia personal y a la convivencia en dignidad y solidaridad. [...] De allí que la formación a la participación como ejercicio de protagonismo no apunta sólo a la concientización sino a la construcción de actores sociales. (Cussiánovich, 2003, pp. 90 y 91)

Y, como bien dice Alejandro Cussiánovich, a participar se aprende participando. Y sólo se puede ejercer el pleno derecho a la participación cuando se nos considera actoras e interlocutoras válidas en los procesos. El diálogo propuesto desde la pedagogía de la ternura constituye una base para esto, para entender los vínculos desde un lugar más igualitario, más humano, menos violento y menos adultocéntrico. Para comprender la participación como un ejercicio de actoría social y política, parte esencial del co-protagonismo.

Yo creo que trabajar en proyectos de participación va mucho en la idea de volver a ser utópicos, de invitarnos nuevamente a soñar, a pasar de la desesperanza a la esperanza, dándonos cuenta que somos capaces de crear un mundo nuevo construyendo en nuestro entorno cotidiano relaciones menos impositivas, más horizontales y de mayor diálogo, hasta que esto se vaya dando en todos los escenarios. Decir participación con protagonismo no es otra cosa que apuntar al desarrollo de un proyecto personal de vida; con significación e impacto social también. [...] De allí que la formación a la participación como ejercicio de protagonismo no apunta sólo a la concientización sino a la construcción de actores sociales. (Cussiánovich, 2003. P. 91)

1.3.3. Pedagogía de la ternura y violencia adultista

Como lo resume Santiago Morales de manera concisa y más que clara, “Las relaciones sociales intergeneracionales no son inocuas, están basadas en lógicas de poder y dominación que benefician a las personas adultas, quienes sólo por tener mayor edad podemos hacer uso de un conjunto de privilegios que las niñeces no.” (2022, p. 135)

Los términos adultocentrismo y adultismo derivan de la palabra latina *adultus*. El sufijo *-ismo* suele referirse a un sistema de creencias (filosóficas o religiosas) o a una relación social. La edad adulta se basa en asimetrías de poder fundamentales entre los supuestos “seres humanos plenos” (adultos), por un lado, y los “seres humanos en desarrollo” (niños, niñas, adolescentes, jóvenes), por otro. A menudo surge en el contexto de la superioridad, el privilegio, la conveniencia y las suposiciones generalizadas sobre el hecho de ser una persona joven. Se expresa en comportamientos dominantes y degradantes hacia los más jóvenes, se solidifica en normas, valores y tradiciones, pero también se inscribe en las estructuras sociales, jurídicas e institucionales. (Liebel & Meade, 2023, p. 177)

El adultocentrismo como sistema de dominación¹⁵ establece jerarquías. Las personas adultas, por el solo hecho de ser adultas, tenemos privilegios. La edad nos ubica en una posición de poder respecto a las niñeces que son, a los ojos de este sistema, subalternas y jerárquicamente inferiores. Y el adultocentrismo, como sistema, alberga violencias adultistas, así como el patriarcado alberga violencias machistas o el colonialismo violencias racistas.

Son las expresiones de violencia y poder de los sistemas de dominio, los modos en que estos sistemas someten, oprimen y controlan.

El adultismo es un tipo de discriminación por edad (llamada genéricamente “etarismo” o “edadismo”) se define como la discriminación llevada a cabo por lxs adultxs contra lxs jóvenes. El adultocentrismo es el sistema en el que se encuadra la lógica del adultismo. Es decir, es la construcción jerárquica mediante la cual, lxs adultxs (y, más en concreto, lxs adultxs de entre 30 y 50 años) son el centro de la sociedad, la cual está construida en base a sus términos, ideas, prejuicios y tópicos (Alexgaias, 2014, p. 7 en Morales, 2022, p. 146).

¹⁵ El entendimiento del adultocentrismo como sistema de dominación será abordado en profundidad más adelante

De este modo, como lo expresa Morales, “el adultismo refiere a la forma concreta en que se expresa la violencia propia de la relación desigual de poder del adultocentrismo: es la concretización del carácter adultocéntrico de nuestra sociedad en prácticas, espacialidades y lenguajes” (2022, p. 147). Esto permite entender a esta violencia como parte de un sistema y no como hechos aislados.

El adultocentrismo, como sistema, rige los vínculos que las personas adultas generamos con las niñeces. Y estos vínculos, basados en jerarquías, se sostienen en la violencia. Como lo plantea Morales (2022), podemos identificar diferentes intensidades de la violencia adultista, que nada tienen que ver con los efectos que estas violencias generan en las vidas de las niñeces. Los maltratos físicos o psicológicos, los insultos, las amenazas, los castigos, el silenciamiento, el descrédito, el menosprecio a la palabra y opiniones de niñas y niños, son parte de las violencias adultistas. Parte de un sistema que se vale de estas herramientas violentas para sostener jerarquías y subalternidades.

Y quizás una de las cosas más llamativas de la violencia adultista sea lo naturalizada y aceptada que está. Me atrevería a decir que es la violencia más normalizada y justificada en nuestras sociedades. Que un padre o una madre le pegue o le grite a un niño, niña, niñe que esté llorando o gritando, es una escena que a nadie resultará extraña. Resulta más incómodo ese niño gritando o esa niña llorando desconsolada que el golpe o el grito que busca “corregir” ese comportamiento.

Y si bien, como mencioné, la violencia adultista encuentra sus bases y sus justificantes en el sistema adultocéntrico, quisiera recuperar los planteos de Cussiánovich sobre las culturas de infancia (2003) para profundizar aún más en las bases de esta violencia que se sustenta, además, en la lógica establecida por el proyecto colonial moderno.

En primer lugar, y creo que es uno de los justificantes más poderosos de la violencia adultista, está el imaginario de que las niñeces son propiedad de sus padres y madres. Esta idea de propiedad no sólo encierra el planteo de que “mi hijo es mío y hago lo que quiera” o, “el padre soy yo y yo sé qué es lo mejor para mi hija”, sino que encubre la idea de las niñeces como objetos, como cosas que se pueden controlar, manejar. Niñas y niños no sólo no tienen entidad en sí mismas (son hijas, hijos de), sino que son una especie de objeto inanimado que se ajusta a las necesidades de las personas adultas que se encuentran en sus vidas. Y como son “de” alguien, ese alguien tiene habilitado los maltratos, los gritos, los golpes, las violencias como modo de guiar o corregir el camino. Y quienes observan de afuera, justifican estos tratos con base en esta lógica de propiedad.

Si bien este enfoque es el que, a mi entender, justifica de manera clara las violencias físicas, hay violencias de menor intensidad que encuentran su justificante en otras culturas de infancia. Y en relación a esto quisiera recuperar dos: el enfoque de privatización y el de prescindibilidad de las niñeces (Cussiánovich, 2003).

Bajo la lógica de la privatización, se justifica “su ocultamiento social como actor individual y colectivo, su desaparición y negación a su participación activa en la escena política” (Cussiánovich, 2003, p. 87). La negación de la actoría social y política de las niñeces, su retrotraimiento al ámbito de lo privado y su ocultamiento y alejamiento de lo público, son ejemplos de la violencia adultista. Hay espacios y actividades que se les niegan bajo la lógica de que “no son indicadas para las niñeces” o, mucho más frecuentemente, planteando que “no están preparadas para esto”.

Ya sea por la incapacidad de niñas y niños a desempeñarse en ciertos ámbitos y espacios, o por lo poco apto de esos espacios para que las niñeces formen parte de ellos, el mundo niño es el mundo de lo privado. El mundo adulto, el mundo público y, en definitiva, el mundo “real”, no es parte de los espacios que se habilitan a las niñeces. Son “para después”, para cuando crezcan.

Y en estrecha vinculación con este enfoque se encuentra el de prescindibilidad: no es necesario que las niñeces ocupen ciertos espacios porque no tienen un rol relevante, su presencia no es importante.

Este enfoque de la prescindibilidad suele ser racionalizado desde dos vertientes. Desde una visión colonizadora en que se puede prescindir porque los "grandes" deciden para beneficio de los demás y además porque éstos deben sentir no sólo que tienen tutores o apoderados, sino que además los representan y encarnan los intereses de sus representados. (Cussiánovich, 2003, p. 87).

Este enfoque niega a las niñeces en tanto subjetividades, reforzando la idea de que las niñas y niños no son parte del “mundo real”, del mundo adulto. Las culturas de infancia ligadas a la idea de propiedad, privatización y prescindibilidad son parte constitutiva de un sistema que encuentra sus justificantes en los modos que tiene el mundo adulto de entender a las niñeces¹⁶.

¹⁶ En apartados posteriores desarrollaré de qué modo el sistema adultocéntrico se interrelaciona con otros sistemas de poder y control para crear un ideal de niñeces que justifica las violencias adultistas.

Y frente a esto la pedagogía de la ternura ofrece alternativas concretas.

En nuestro contexto histórico enfrentamos una permanente dificultad, ya que la sociedad en relación a los niños y niñas, a los adolescentes y jóvenes, y diría también a los ancianos, no los considera –en el esquema más dominante y occidental– como interlocutores válidos. Es decir, nuestras sociedades no ven la necesidad de contar con su participación, presencia, voz, sugerencias, discrepancias, críticas, pensamiento divergente (si lo tuvieran eventualmente). La Pedagogía de la Ternura es, entonces, una pedagogía del diálogo, no solamente en respeto, no sólo en simpatía, sino que mueve lo más profundo del ser humano: qué es, cómo se mira, cómo se siente en relación con los demás. (Morales, 2022, p. 143 y 144)

El gran reto es lograr que la sociedad y el Estado aprendan a escuchar la opinión de los niños y a reconocer el peso social que tiene. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación. (Cussiánovich, 2003, p. 89)

Como lo vengo planteando a lo largo de este apartado, la pedagogía de la ternura basa su razón de ser en la consideración de que las niñas y los niños son personas con las cuales se puede (y se debe) generar un diálogo activo y respetuoso. Y este diálogo es el que nos va a permitir, como bien lo menciona Alejandro Cussiánovich, en conversaciones con Santiago Morales (2022), desnaturalizar todo aquello que nos dice que las niñeces son menos.

Un elemento transversal e imprescindible es la calidad y la calidez del vínculo que se establece entre el mundo adulto y el mundo de las nuevas generaciones en el contexto de nuestras organizaciones. Porque es importante recordar que no queremos salir del adultocentrismo para ir hacia una especie de paidocentrismo. No se trata de que la tortilla se vuelva y los adultos se vayan pa'l diablo y “ahora gobernamos los niños”. (Morales, 2022, p. 129)

Por eso los planteos originados desde la pedagogía de la ternura resultan tan relevantes y valiosos. Porque promueven un vínculo intergeneracional basado en el respeto, en la idea de igualdad, en la consideración de las niñeces como personas con derechos y capacidades, rompiendo con los postulados que dan lugar y justifican las violencias.

1.4. Superando al anti-adultismo: una perspectiva niña dentro de los feminismos

Los posicionamientos que tenemos y los planteamientos que realizamos quienes nos consideramos feministas, no se basan únicamente en perspectivas anti patriarcales. Trabajar desde perspectivas feministas implica utilizar epistemologías feministas, teorías feministas, herramientas metodológicas feministas. Mirar y cuestionar la realidad y proponer alternativas de acción y de vida desde posiciones feministas va mucho más allá de presentar planteamientos antipatriarcales.

En esta misma línea de pensamiento, el equipo de investigación- acción “Toda niñez es política”, integrado por Gabriela Magistris, Paula Shabel, Laura Macri, Manuel Sapia y Santiago Morales, comenzó a esbozar un nuevo modo de nombrar al enfoque antiadultista desde una perspectiva positiva, no centrada en lo anti, y la llamaron perspectiva niña. Y esta perspectiva niña no significa únicamente investigar o co-producir saberes desde posiciones no adultocéntricas, sino que, y por sobre todo, busca recuperar la curiosidad, la alegría, la pregunta y el deseo por crear y transformar las realidades. La perspectiva niña implica transformar la racionalidad adulta, desarticulando la asimetría de poder que generan los vínculos intergeneracionales adultocéntricos. Y también supone entender a las niñeces como sujetas sociales y políticas¹⁷.

Asumir como personas adultas una perspectiva niña a la hora de interpretar la realidad e intervenir en ella implica hacerlo con una actitud centrada en la curiosidad, en la alegría, en el gusto por la pregunta, en la inquietud, en el deseo de saber, crear y transformar. A su vez, incorporar una perspectiva niña lleva implícita la búsqueda por desasociar a la infancia de representaciones que la ligan a lo pequeño o a aquello con menos valor; y supone fundirla en lo inacabado, en aquello que se halla en proceso de transformación permanente. (Morales, 2023, p. 81)

Trabajar desde esta perspectiva implica recuperar esas cualidades que, desde tiempos inmemoriales, se asociaron con algo poco serio, no académico, no apto para ciertos espacios. Es redefinir y reinterpretar la curiosidad, la risa, el juego, la pregunta y volverlas parte esencial de los procesos de conocimiento. Es reapropiarse de esas cualidades niñas, tan dejadas de lado, y revalorizarlas. Es, en palabras de Morales, “[...] una apuesta por transformar nuestra

¹⁷ Parte de estas reflexiones pueden encontrarse en <https://www.instagram.com/p/Ci8fSySuh-v/>

racionalidad (adulta) incorporando la sensibilidad, creatividad y afectividad infantil, de modo que podamos fecundar cuerpo y mente, razón y relación, pensamiento y sentimiento, afectividad y efectividad.” (Morales, 2023, p. 81)

Adjetivar algo de “niño”, entonces, desde esta perspectiva, implica asociarlo a la curiosidad, a la búsqueda, a la pregunta, al deseo de saber y crear; no a lo “nuevo” o “pequeño”, sino a lo inacabado, a aquello que se halla en proceso de crecimiento, desafiado a transformarse permanentemente. Reconocer una cualidad niña es, quizás, uno de los halagos más grandes con los que se puede honrar cualquier cosa. (Morales y Magistris, 2021, p. 20)

La parte niña de esta perspectiva es una cualidad, un modo de mirar, entender, interpretar y comunicar la vida, la realidad que nos rodea. Y también, como lo dijo Gabriela Magistris, el llamarla perspectiva “niña” tiene un poco que ver con la justicia epistémica, con nombrar y renombrar las cosas desde posicionamientos que consideren a quienes históricamente han sido dejadas de lado. Esta perspectiva busca, como lo plantea Santiago Morales, “personas adultas antiadultistas” (2023, p. 81) pero también plantea la necesidad de que las niñas se erijan en voceras de sus propios intereses y necesidades.

Claramente, la perspectiva niña es mucho más que un enfoque anti. ¿Pero cómo incorporar esta perspectiva dentro de los feminismos? ¿Cómo pensar a las niñas desde los feminismos y a los feminismos desde la perspectiva niña? Si bien no creo que haya una respuesta simple a esto, considero que hay un paso fundamental si queremos co-producir saberes desde una perspectiva niña e incorporar análisis feministas a las investigaciones sobre niñas: trabajar la interseccionalidad entre dos sistemas de dominación que condicionan la existencia niña: el adultocentrismo y el patriarcado¹⁸.

Esta interseccionalidad es necesaria porque las niñas desarrollan su existencia bajo dos sistemas de dominación que las atraviesan, limitan y cuestionan. Por un lado el orden patriarcal, que les impone un modo de ser mujeres alejado de los espacios de participación y las prepara, desde corta edad, para el mundo de cuidados y del hogar, el mundo de lo privado. Por otro, el orden adultocéntrico, que las coloca en un lugar de ignorancia e incapacidad, y las obliga a estar sometidas a instituciones reguladoras, tales como la escuela y la familia, que marcan la pauta de su accionar.

¹⁸ La existencia niña está atravesada por otros sistemas de dominación (capitalismo, racismo, colonialismo, entre otros) pero en esta investigación me enfocaré en estos dos.

Pavez Soto (2012, p. 89) citada en Magistris y Morales (2020, p. 25) realiza un planteamiento interesante en relación a la necesidad de analizar, de modo más profundo, las implicaciones que el orden etario y los estereotipos generacionales tienen sobre las personas.

[...] del mismo modo que los estudios feministas ofrecen una reflexión sobre los estereotipos de género, al deconstruir las exigencias y los mandatos que recaen normativamente sobre las mujeres y los hombres por su condición de género, debemos estudiar para analizar los estereotipos generacionales atribuidos normativa y arbitrariamente a las personas en función de su edad.

Si bien la propuesta de la autora resulta necesaria, al menos para quienes trabajamos con niñas y buscamos desmontar el adultocentrismo, esta se plantea siguiendo una lógica compartimentada de las realidades. Considerar que los estereotipos generacionales, o las opresiones etarias, existen independientemente de los estereotipos de género o de las opresiones machistas y patriarcales es problemático. Porque la vida de las niñas no puede entenderse sin analizar el efecto que el adultocentrismo y el patriarcado tienen, de manera imbricada, sobre sus realidades.

En lo que respecta a los estudios de la niñez, el haber considerado que el sistema adultocéntrico afecta a las niñas de manera universal y homogénea, e independiente de otros sistemas de opresión, ha provocado que las niñas, sus vidas, sus realidades y sus problemáticas, hayan quedado subsumidas y ocultas dentro del mundo niño. Y ser niña, en un mundo que además de adultocéntrico es patriarcal, no es lo mismo que ser niño.

Y por el lado de los estudios feministas, quizás por la invisibilización de las niñas como sujetas políticas, o por el no reconocimiento del adultocentrismo como un sistema de dominación, es que los análisis interseccionales han fallado en abordar de qué manera el adultocentrismo y el patriarcado se imbrican. Porque ser niña, en un mundo que además de patriarcal es adultocéntrico, no es lo mismo que ser una mujer adulta.

Y partiendo de una perspectiva niña que recupere las vivencias y prácticas de las niñas de la comunidad de Escalerillas en Chimalhuacán, Estado de México, es que buscaré abonar a este vacío.

Para esto, recuperaré a Klaudio Duarte Quapper y su entendimiento del adultocentrismo.

Asumo al adultocentrismo como una categoría de análisis que expresa simultáneamente al sistema de dominio que organiza de modo asimétrico y desigual las relaciones entre generaciones, a un paradigma en las ciencias sociales que ha

predominado en los imaginarios investigativos de lo juvenil en Chile, y a un eje analítico, que complementa la complejidad que requiere el análisis de pluridominio en la contemporaneidad (junto a género, clase, raza, territorio y otros). (2015, p. 313)

Si bien este trabajo se centra en las niñas, y no en las juventudes, el adultocentrismo como categoría de análisis entendido, de manera simultánea, como sistema de dominio, como paradigma en las ciencias sociales y como eje analítico resulta fundamental. Y entendido como sistema de dominio es que puedo explorar la interseccionalidad con otros órdenes de dominación existentes, en este caso en especial, con el patriarcado.

Pero además del análisis interseccional, tan necesario y olvidado cuando de las niñas se habla, entender a los feminismos desde la perspectiva niña implica recuperar la curiosidad, la pregunta y el deseo por transformar las realidades, propias y ajenas. Es reconocer, y promover, la alegría en los procesos que desarrollamos. Como dijo Emma Goldman, “Si no puedo bailar, tu revolución no me interesa”.

Y también es reconocer, seguramente con molestia, dolor y hasta vergüenza, que nuestro feminismo ha encubierto violencias adultistas, que lo feministas no nos ha quitado lo adultocéntricas. Entender y proponer un feminismo desde la perspectiva niña es romper con las lógicas de poder existentes en nuestras relaciones intergeneracionales. Es reconocer a las niñas en su calidad de sujetas políticas, con capacidad de agencia y potencia transformadora. Es recuperar y promover el vínculo co-protagónico entre nosotras, adultas, y ellas.

Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos (Cussiánovich, 2010b). En este marco, la relación niño-adulte exige simultáneamente la afirmación del protagonismo de los niños sin que por ello los adultos renuncien a su propio protagonismo. Así, no puede concebirse la relación como unos sobre otros, sino como juntas; y a partir de lo que cada cual es, asumir la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto. Una relación que promueva el desarrollo y ejercicio del protagonismo integral de todes, es decir el co-protagonismo. Una relación donde se reconoce tanto a los niños como a los adultos como co-constructores de la vida humana, es decir, seres que actúan, interpretan e interpelan, y que cumplen roles específicos, imprescindibles e indelegables dentro de la comunidad. (Morales y Magistris, 2021, p. 24)

Un feminismo co-construido y co-protagonizado. Un feminismo desde una perspectiva niña.

II. Segunda parte. Herramientas y metodología

2. Metodología de trabajo

Los postulados teóricos que desarrollé hasta el momento fueron, como mencioné, una de las bases sobre las cuales me apoyé para la realización de las actividades con las niñas. El otro pilar fueron ellas, sus deseos y necesidades.

Por medio de las negociaciones generadas con el grupo, fui desarrollando cartas descriptivas con acciones que implementé a lo largo del año de trabajo con las Lunas Crecientes. Sin embargo, he de decir que muchas de las sesiones no tuvieron cartas descriptivas. O sí las tuvieron en un inicio, pero, una vez en el espacio con las niñas, las cosas variaban y las proyecciones de lo que íbamos a hacer se dejaban de lado. A veces sólo cambiábamos los planes para compartir algo que les había sucedido en la semana, otras porque querían aprovechar el día para ir a la canchita a jugar al fútbol. Había días en que algo las preocupaba y no querían ocupar el espacio en otra cosa que no fuera hablar y en ocasiones elegíamos ver una película, o hacer dibujos, o pintarnos las uñas.

El espacio, con el pasar del tiempo, se fue co-construyendo entre todas¹⁹ y en este apartado comparto algunas de las actividades desarrolladas junto con el grupo. Pero también me parece importante poder compartir qué cosas no hice con el grupo y por qué.

En estos años de investigación he leído y recuperado una gran cantidad de trabajos y de investigaciones participativas, tanto con niñas como con otros colectivos, y realmente no recuerdo ninguna que hablara de las cosas que no funcionaron. Los procesos se muestran siempre como algo fluido, como si la planificación de actividades y lo que finalmente se llevó a cabo hubiera seguido un camino uniforme, sin ningún tipo de sobresaltos o modificaciones. En lo personal, en los espacios en los cuales he compartido mi proceso de investigación nunca he dejado de lado que, la gran mayoría de las cosas proyectadas en un inicio, no funcionaron. Y fue ahí, en esos espacios, en donde logré conocer que esos otros procesos

¹⁹ En apartados posteriores desarrollo más profundamente cómo fue el proceso de co-construcción del espacio

que se presentaban como fluidos, también habían sufrido altibajos, que no todo había sido tan simple como lo contaban en los escritos.

Fue en esos espacios, a veces académicos pero muchas otras veces no, en donde pude reconocer y amigarme con la idea de que las cosas rara vez salen como una las planifica. Y cuando reconocí eso, tomé la decisión de incorporar en esta tesis un apartado contando todo aquello que no funcionó. Quizás para que otras personas que están en este camino no sientan que su investigación y su proceso fallan cuando lo que pensaron en un inicio no pudo llevarse a cabo. Y quizás también para quitar un poco este velo que cubre a la academia, en donde lo malo no se comparte y queda escondido y negado.

Reconocer que hay cosas que no funcionaron es parte de entenderme sujeta de esta investigación, es parte de entender la humanidad de quien planifica las actividades, de quien escribe (y borra) cientos de veces un mismo párrafo que no termina de tener sentido. Y es parte de cuestionar ese entendimiento de la ciencia como objetiva, desprendida y automatizada.

2.1. Todo lo que no fue

Si bien, aunque de manera escueta, cuando compartí las dificultades de encontrar un grupo con el cual trabajar, pude hacer mención a lo complejo de trabajar con las herramientas y actividades que había planificado en un inicio, creo necesario explicar al respecto. Sobre todo para explicar el camino que me llevó a elegir otras herramientas y generar otros acercamientos con las niñas.

En primer lugar, como ya mencioné, el problema central fue el haber desarrollado las herramientas y actividades sin haber conocido al grupo con el cual iba a trabajar. Y esto refuerza los planteamientos teóricos a los que suscribo, y que desarrollaré en profundidad a lo largo de esta investigación: las niñeces son construcciones sociales cuyas características varían de acuerdo a los contextos geográficos, sociales, económicos, históricos y políticos en los que se encuentren.

La realidad de Código F, el grupo de niñas de San Cristóbal, Chiapas, que habían sido la base para el desarrollo de las herramientas y actividades, no tenía nada que ver con la realidad de Las Lunas Crecientes, en Chimalhuacán, Estado de México. Ni los contextos geográficos en los cuales los grupos existían, ni sus historias individuales, ni la historia del grupo eran similares. Tampoco se parecían en nada las organizaciones que, de alguna manera, albergaban en sus instalaciones a estos grupos de niñas.

La primera herramienta con la que me propuse trabajar fue el Teatro de las Oprimidas y, de hecho, fue la primera de las cosas que les propuse a las compañeras del Colectivo Nicté- Ha.

[...] todo el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del ser humano y el teatro es una de ellas. Quienes intentan separarlo de la política tratan de inducirnos a un error, y esta es una actitud política. En este libro pretendo, además, ofrecer algunas pruebas de que el teatro es un arma. Un arma muy útil y eficiente. Por eso, hay que pelear por él. Por eso, las clases dominantes intentan, en forma permanente y global, adueñarse del teatro y utilizarlo como instrumento de dominación. Al hacerlo, cambia el concepto mismo de lo que es «teatro». Pero este puede, igualmente, ser un arma de liberación. Para eso es necesario crear las formas teatrales correspondientes. Hay que cambiar. (Boal, 2013, p.17)

De esta manera Augusto Boal, sistematizador y principal teórico del Teatro de las Personas Oprimidas (T.O.), intenta acercarnos a esta forma revolucionaria de hacer arte. Pero, como muchas otras cosas, es difícil explicar y entender el T.O., porque el teatro se vive y se experimenta. Pero sí podemos hacer algunas preguntas que nos permitan entenderlo un poco más. ¿Por qué hablamos de personas oprimidas? ¿Por qué se nos presenta como un arma de liberación?

Lo que hay que comprender como primer punto es que el Teatro de las Personas Oprimidas es una metodología, una herramienta, pero también una práctica pedagógica, artística y política participativa y comunitaria. En el T.O. no se representan grandes obras escritas por dramaturgas famosas, sino que, lo que queremos actuar, lo que actuamos, es el reflejo de nuestras propias realidades, de nuestras propias opresiones. Porque si hablamos de una herramienta política y liberadora lo lógico es que nos liberemos de aquello que nos limita, cuestiona y niega a nosotras.

Como consecuencia es el propio grupo el que elige, a partir de experiencias y vivencias propias, de qué va a tratar la obra. Las opresiones, las injusticias, los sufrimientos no son ajenos, sino que son parte de la realidad cotidiana de quienes constituyen el grupo. Y, como consecuencia, lo que se representa varía de acuerdo a quienes conformen ese grupo. Incluso un mismo equipo puede elegir representar diversas realidades a lo largo del tiempo.

Pero además de esta particularidad, el Teatro de las Personas Oprimidas suma una característica más (entre tantas) que rompe con la lógica tradicional de hacer teatro: la división entre actrices y espectadoras se elimina, se rompe. En una obra de T.O. quienes se

encuentran entre el público pueden pasar al escenario y proponer acciones diferentes para las actrices, ensayando estrategias de acción diversas para conocer el impacto que tiene hacer las cosas de otro modo. Nadie es espectadora pasiva en el Teatro de las Personas Oprimidas porque todas somos responsables de propiciar y promover los cambios sociales que queremos ver en la sociedad.

Y esta ruptura actriz/espectadora es posible porque las realidades que se representan en las obras responden a opresiones sociales con las cuales las personas se sienten identificadas. No se habla desde lo abstracto, no se cuentan historias ficticias o realidades que nos son ajenas. El Teatro de las Personas Oprimidas es un ensayo de la realidad.

Pero, algo que no debemos pasar por alto es que el Teatro de las Personas Oprimidas surgió como Teatro del Oprimido, en grupos en donde hombres y mujeres representaban, de manera conjunta, opresiones y realidades que querían cambiar. Por ello, y con el fin de que las vivencias de las mujeres no quedaran solapadas o en un segundo plano, es que surgió el Teatro de las Oprimidas.

El Teatro de las Oprimidas surge como respuesta a la urgencia de construir formas de representación teatral que no culpabilizasen a las oprimidas por las opresiones que enfrentaban y de superar el individualismo del abordaje escénico de los conflictos. [...] El Teatro de las Oprimidas promueve la investigación estética de las injusticias directamente vinculadas a la intersección entre género, raza y clase. El Teatro de las Oprimidas se centra en los modos de socialización y la construcción del concepto de género como procesos para definir los roles sociales, con el objetivo de analizar los mecanismos de opresión que sostienen al patriarcado y buscar alternativas para transformar esta realidad. El Teatro de las Oprimidas no es el femenino plural del Teatro del Oprimido, sino una metodología con propuestas específicas para hacer teatro. Metodología disponible para todas aquellas personas comprometidas con la superación del patriarcado, con la posibilidad de otros modos de existir y con la construcción de un proyecto de transformación social que incluya sujetxs múltiples. (Red Ma(g)dalena Internacional, s/f)

Resulta más que relevante la aclaración que la Red Ma(g)dalena realiza: el Teatro de las Oprimidas no es el femenino del Teatro del Oprimido, sino que busca poner como eje central, al patriarcado y a la interseccionalidad de opresiones, con el objetivo de reivindicar otras formas de (re)existir. Así, las estéticas utilizadas en el Teatro de las Oprimidas son

estéticas feministas que buscan cuestionar las estructuras patriarcales y, en el caso particular de esta investigación, los posicionamientos y estructuras adultocéntricas.

Por todos estos motivos es que consideré más que relevante el trabajar desde el Teatro de las Oprimidas. Para ello propuse actividades que permitieran que las niñas fueran apropiándose del espacio, conociéndose entre ellas, conociéndome a mi. Estas actividades incluían trabajar mucho con el cuerpo, para ir soltándose y perdiendo la vergüenza, y para ir generando un ambiente de confianza.

Sin embargo, existían varias dificultades en relación a esto. En primer lugar, las niñas no me conocían y tampoco existía un sentido de unión y grupalidad entre ellas que les permitiera “soltarse” y trabajar libremente con sus cuerpos. La otra dificultad, quizás la más importante de todas, es que en el Teatro de las Oprimidas se trabaja en base a opresiones identificadas de manera clara y compartida por el grupo. Esta era la primera actividad con la que yo quería acercarme a las niñas, una propuesta que implicaba ser conscientes de opresiones que, hasta el momento, nunca habían discutido ni identificado de manera colectiva. Una propuesta que les empujaba a abrirse, en cuerpo y alma, en un espacio nuevo y desconocido, que les pedía contar las violencias que identificaban y experimentaban en su día a día. Sin haber mediado comunicación previa, sin haber realizado un proceso paulatino con ellas, yo pretendía que un grupo de niñas hablara del modo en que el mundo, y sus entornos familiares y comunitarios, las oprimía y violentaba.

Y si bien el proceso era paulatino, el objetivo último era el de crear una obra de teatro para compartir públicamente todo aquello que estaban viviendo. Porque yo, en mi infinita ignorancia, me acerqué creyendo que el mejor modo de conocerlas, de conocer lo que les pasaba, lo que vivían, era haciendo Teatro de las Oprimidas.

Como una especie de “segundo momento”, quise trabajar cartografías emocionales con el grupo. Y fue aquí cuando logré identificar que todas las actividades que había planificado con las niñas se desprendían de esa obra de teatro que nunca iba a suceder.

Estas cartografías emocionales buscaban recuperar cómo se habían sentido creando las obras, qué les había pasado al reconocer esas violencias y opresiones que las atravesaban, cómo había sido el compartir eso con otras personas. Pero nada de eso había pasado y, nuevamente, la confianza entre ellas y conmigo era escasa, sino nula. ¿Por qué compartirían de manera gráfica, con colores y glitter, cómo se sentían? ¿Por qué se abrirían, compartiendo su vulnerabilidad frente a una extraña?

La idea de la cartografía emocional me parecía hermosa, me sigue pareciendo hermosa, pero viendo las cosas en retrospectiva me es evidente el nivel de ingenuidad con el cual comencé el proceso, inclusive me animaría a decir que, en cierta medida, fue irresponsable y hasta irrespetuoso con el grupo. Yo creía que mi sola presencia iba a activar procesos y reflexiones, pero las niñas me demostraron que los procesos se trabajan, y llevan tiempo.

Algo que me parece necesario mencionar es que, en las reuniones previas que tuve con el colectivo Nicté- Ha, fui compartiendo las diferentes actividades planificadas para tener la retroalimentación de quienes acompañaban a las niñas en su día a día. En ese intercambio, las compañeras fueron comentándome las dificultades que podía encontrar al querer ejecutar algunas de las propuestas que estaba presentando y, en base a esos comentarios, ajusté muchas de las actividades.

La última actividad que tenía proyectada con el grupo vinculaba dos propuestas: la fotografía y el S.M.A.T.²⁰ La idea era que las niñas, luego de identificar cuáles eran sus sueños, miedos, alegrías y tristezas, pudieran fotografiar, en su día a día, qué personas y en qué momentos surgían estas emociones. Y acá las dificultades fueron múltiples.

La mayoría de las niñas no contaba ni con cámaras de fotos ni con celulares que permitieran realizar la actividad, y conseguir que alguien nos prestara una cantidad tan grande de teléfonos²¹ era prácticamente imposible. Además, la actividad implicaba seleccionar y compartir las fotos que el grupo hubiera tomado durante el tiempo en que duraba la actividad (que inicialmente era un mes), pero en el centro comunitario no había luz, ni computadoras, ni internet para que ellas pudieran ir guardando las imágenes. Y en sus casas tampoco.

Varias de estas actividades había podido realizarlas con el grupo de niñas de San Cristóbal, con Código F, pero, como mencioné, ellas tenían un grupo consolidado desde hacía varios años, y las condiciones del espacio en el que se reunían eran muy diferentes, así como sus intereses y deseos.

Todo esto me obligó a replantear el modo en que pretendía trabajar, para incluirlas a ellas, a las niñas, como parte central de este proceso.

²⁰ Las siglas S.M.A.T. hacen referencia a Sueños, Miedos, Alegrías y Tristezas y es una técnica que busca identificar estas emociones. Como lo menciona Marta Martínez Muñoz, es una especie de FODA amigable.

²¹ Si bien el número de niñas que integraban el grupo fue variando, tendríamos que haber calculado aproximadamente 15 teléfonos o cámaras digitales para llevar a cabo la actividad.

2.2. Y lo que sí

De los errores se aprende. Y frente a tantos errores el aprendizaje fue, como decimos en Argentina, “sobre la marcha”. Las decisiones acerca de cómo trabajar las fuimos definiendo de manera colectiva, las niñas, las compañeras del colectivo Nicté- Ha y yo a medida que nos íbamos conociendo, a medida que íbamos compartiendo el espacio, los días y los intereses.

Quizás el mayor aprendizaje fue que necesitábamos un grupo y, para crear un grupo, hacía falta confianza. No por “habilitar” un espacio de reunión, y entiéndase el habilitar con todas las comillas existentes, los procesos se iban a activar automáticamente. Necesitábamos, todas, entender por qué queríamos estar ahí, qué queríamos hacer con ese espacio que habíamos logrado tener, con muchísimo esfuerzo, una vez a la semana.

Habiendo tomado conciencia de que nada de lo que había planteado en un inicio iba a funcionar, tuve que pensar qué propuestas acercaba al grupo. Porque si bien las conversaciones con las niñas eran constantes y a través de ellas buscaba recuperar intereses y modos de trabajar con los cuales se sintieran cómodas, me parecía importante tomar sus planteos y transformarlos en cosas concretas, recuperando el carácter intergeneracional de la iniciativa.

Y, si bien, en el capítulo 5 retomo de manera específica cómo reestructuramos el espacio, los desafíos que enfrentamos y de qué manera fuimos avanzando como grupo, considero importante compartir cómo se fueron constituyendo las bases del trabajo que realizamos. Trabajo que tuvo dos ejes centrales y un objetivo: conocer a las niñas y sus entornos y conformar un grupo, con todo lo que conformar un grupo implicaba. Todo esto mientras incorporábamos debates sobre violencias, derechos, relaciones de poder, género y adultocentrismo²².

Lo interesante fue que los procesos se dieron en simultáneo. El conocer dónde, con quiénes y cómo vivían; el poder discutir acerca de las problemáticas existentes en sus vidas y sus entornos; el debatir temáticas que ellas consideraban relevantes fue lo que posibilitó la construcción del grupo y lo que, en una especie de círculo virtuoso, generó la tan ansiada y esperada confianza para que los debates fueran cada vez más profundos.

²² Aunque quizás no nombradas de esa manera en específico, todas estas temáticas fueron atravesando las sesiones

La primera cosa que hice fue presentarme, compartir quién era yo, qué estaba haciendo ahí y preguntarles si les hacía sentido que construyéramos un espacio colectivo para compartir lo que estaban viviendo y atravesando en sus vidas. Esto para mí fue central porque no sólo era parte de una ética de trabajo, sino que necesitaba saber, de primera mano, si realmente ellas querían ese espacio²³.

A partir de esto comencé a desarrollar las cartas descriptivas de las sesiones, semana a semana. Tenía que ir viendo qué les gustaba, qué no, qué les hacía sentido, qué las aburría, con qué cosas se emocionaban y qué, de todas estas cosas, se podía vincular con la investigación que estaba realizando. Y eso iba modificándose sesión a sesión. Porque, además, era muy difícil planificar las sesiones a largo plazo debido a que constantemente existían condicionamientos externos que limitaban las posibilidades de trabajo. Por eso la proyección era a corto plazo y, martes a martes, iba viendo en qué y cómo podíamos trabajar.

Algo que pude observar con el pasar de los días fue que a las niñas les gustaba el deporte, estar afuera, ir a la canchita de fútbol. Por eso, si teníamos la oportunidad salíamos, aunque fuera un rato. Traté de ir incorporando juegos y actividades lúdicas en las cuales incorporáramos el cuerpo, en donde nos moviéramos. Y este elemento en particular abrió la posibilidad de comenzar a trabajar en lo que me gusta llamar negociaciones intergeneracionales.

Si por ellas hubiera sido, las sesiones del “grupo de niñas” hubieran consistido únicamente en tardes de fútbol en la cancha del barrio y no mucho más. Pero tuvimos que negociar y llegar a acuerdos. Ellas ya tenían sus días dedicados exclusivamente al deporte, y el espacio que estábamos construyendo se había armado como respuesta a una petición específica suya. Podíamos salir a veces a jugar afuera, otras veces podíamos dedicar la sesión entera a tener un partido (o varios), pero tuvimos que llegar a acuerdos.

Y estos acuerdos con las niñas se lograron habilitando algo esencial: el diálogo. Esta fue la herramienta más importante que generamos durante este proceso. Un diálogo intergeneracional, respetuoso y, como ya mencioné, basado en la pedagogía de la ternura. Pero el diálogo sólo pudo habilitarse por medio de la escucha de lo que las niñas estaban demandando.

²³ Las compañeras del Colectivo Nicté- Ha habían estado realizando sesiones de trabajo y talleres con madres de la comunidad y las niñas, viendo la existencia de ese espacio, preguntaron si podían tener uno propio. Sin embargo, esto había sido algo que me habían compartido por las mujeres del Colectivo y no había tenido la posibilidad de hablarlo con las niñas previo al inicio de las actividades y me pareció importante ratificarlo.

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. [...] Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Sin embargo, es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única que tiene algo que decir. Aún más, que lo que tiene que decir no es necesariamente, por más importante que sea, la verdad auspiciosa esperada por todos. Es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin duda alguna, que, sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado. (Freire, 2014, p. 107 y 110)

Por medio del diálogo pude darme cuenta de que las sesiones “teóricas” en las que yo buscaba hablar con ellas, de manera más formal, sobre alguna temática en específico, no les interesaban. Se aburrían, se dispersaban rápido, se ponían a hacer otra cosa y era en ese momento en donde surgía nuevamente la pregunta, “Maestra, ¿podemos ir a jugar a la canchita?” Y tampoco les interesaban las sesiones en las cuales pasábamos mucho tiempo haciendo una misma actividad²⁴. En esas sesiones escuchaba constantemente frases como “me aburro”, “me canso”, “¿podemos hacer otra cosa?”

Su capacidad de agencia y el margen de maniobra que tenían, se expresaba por medio de estas estrategias de acción. El hacerme notar que se aburrían, el preguntar si podían hacer otra cosa o, directamente, abandonar la actividad para ponerse a jugar con una pelota o pedirme salir para comprar algo, eran ejercicios de agencia. Porque, como bien lo dice Liebel, “la agencia no puede medirse y evaluarse según un criterio dado, sino que debe entenderse a partir de la situación. La agencia no es un hecho que existe o no existe [...] sino que surge y siempre cambia...” (2019, p. 45) Y, sobre todo, entenderse como un elemento relacional²⁵.

²⁴ En una de las sesiones dibujamos dos siluetas, una de un niño y otra de una niña, para trabajar estereotipos y debatir acerca de ellos. Durante toda la sesión las niñas se dispersaron, se pusieron a jugar con pelotas adentro del espacio, me avisaban que iban a la tienda a buscar algo. Cuando les pedí que primero termináramos con la actividad su respuesta fue que estaban cansadas de dibujar y que se aburrían, que querían hacer algo más.

²⁵ A lo largo de la investigación se hará evidente de qué manera el ejercicio de la agencia por parte de las niñas variaba de acuerdo al espacio en el que se encontraban y a las personas con las cuales se vinculaban. En este sentido, la agencia puede entenderse como posibilidad, vinculada a procesos en los cuales se cuestionan las lógicas asimétricas de poder intergeneracionales.

Muchos de los textos revisados proponen nociones de agencia individual, centrada en el nivel reflexivo y del cara a cara donde la agencia se remite a que niñas y niños tomen decisiones sobre realizar o no alguna actividad cotidiana, como si la agencia fuese un dispositivo que se pone o no en juego sin más, bajo cualquier circunstancia. (Fatyass, 2020, p. 58)

El impacto de sus acciones, es decir, el ejercicio de la agencia por parte de las niñas me permitió darme cuenta de que ellas querían ser parte constitutiva de las cosas que hacíamos en el espacio y fue así que decidí preguntarles, de manera directa, qué temas querían trabajar y cómo. Y en este contexto el cómo era más importante que el qué, porque abría la puerta a que ellas se involucraran en el desarrollo de las sesiones de manera activa, generando este vínculo dialógico tan necesario en el cual todas teníamos algo para decir y algo para aprender. Como bien dice Paulo Freire,

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debamos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. (2014, pp. 81 y 82)

Así, existieron momentos en los cuales comencé hablando acerca del adultocentrismo, de la orientación sexual, de las maternidades, de los estereotipos, entre muchas otras conversaciones que tuvimos, pero siempre incorporando su experiencia en el proceso. En cada una de esas conversaciones ellas compartían vivencias, sentires; cuestionaban cosas, preguntaban y analizaban sus entornos y las diferencias con ese espacio que construíamos. Todo esto tenía sentido porque era parte de un diálogo intergeneracional surgido de las negociaciones que teníamos todas las semanas, porque eran temas que ellas proponían y que formaban parte de experiencias personales y colectivas que buscaban compartir.

Además, los ejercicios que realizábamos, muchos de los cuales formaban parte de la propuesta de teatro de las oprimidas que había pensado inicialmente, nos iban permitiendo

entender, y construir, al espacio y al grupo como algo relajado, en donde podíamos reírnos y debatir acerca de nuestras realidades al mismo tiempo. Y, a su vez, esos ejercicios permitieron que nos conociéramos y que reconociéramos en la otra, en las otras, a personas que tenían vivencias y problemáticas similares a las nuestras.

2.3. La investigación militante como método

Si bien ya hice referencia a la investigación militante (IM) como parte constitutiva de los postulados teóricos que dan base a este trabajo, creo que es fundamental recuperar su carácter en tanto práctica y método. Porque si el postulado central de la IM es la construcción colectiva de conocimientos surgidos de la propia experiencia y modos de ver el mundo de las comunidades y grupos con quienes trabajamos, necesitamos metodologías que acompañen estos procesos.

La metodología se construye en encuentros, agendas y compromisos como pactos de creación de escenarios lo suficientemente convocantes para los diferentes grupos participantes los cuales parten de la libertad para encontrarnos desde aquello que nos produce un sentido como un proceso de enamoramiento de lado y lado que abre espacios específicos en los cuales todos/as tenemos la oportunidad de ir aportando desde los propios lugares de acción, los sentidos y planes de vida en comunidad como autores de la propia existencia. Contrario a la metodología como herramienta previa para respetar en agenda y rigurosidad de instrumentos que buscan no contaminar la información, la metodología se construye por la necesidad de re-encontrarnos [...] (Botero, 2012, p.39)

Y me parece hermosa la idea de construir una metodología para re-encontrarnos. No sólo físicamente, sino un reencuentro en donde podamos coincidir en prácticas, en modos de entender e interpretar la vida. Re-encontrar nuestros saberes y nuestros “haceres”. Porque, como bien lo enuncia Patricia Botero, “la militancia en la investigación significa construir conocimiento desde lo colectivo para ampliar los sentidos colectivos asumiendo la teoría como contra-poder que re-cuenta versiones plurales de mundos políticos, económicos, sociales, culturales, históricos, ambientales, etc.” (2012, p. 37). Procesos de investigación que recuperan pluralidades.

La investigación militante se encuentra atravesada por la construcción de memorias y narrativas colectivas en contextos próximos a quienes se articulan a la práctica de reflexión-participación-creación-acción. Ésta parte de la pregunta “porqué y para qué

del conocimiento” y desde donde se hace teoría señalando las implicaciones políticas, históricas, ecológicas y culturales como condición de identidad en el pensamiento latinoamericano. Así mismo, indica pensar “en y desde” la situación, particularmente, pensar y actuar con quienes estamos afectados, comunidades autoras y co-actuales hacia un tipo de práctica investigativa capaz de articular implicancia, pensamiento, afectación y acción. (Botero, 2012, 36)

Pero, además de lo planteado, me resultan muy interesantes los presupuestos establecidos por Bonilla, Castillo, Fals Borda y Libreros en su obra “Causa Popular, Ciencia Popular” (1972), que orientan el accionar de quienes abrazamos este tipo de intervenciones y que plantean:

1. Que la metodología y el investigador no son dos cosas separadas. Así la metodología de acercamiento no se puede ser utilizada o manipulada hasta sus últimas consecuencias por un investigador no militante, porque solo este último puede derivarla de la teoría y de su propia práctica, aplicarla, criticarla y cerciorarse de su validez o no; de su eficacia o no para los fines perseguidos; de su adecuación para tal zona, o tales circunstancias. [...]
2. Que la metodología es inseparable de los grupos sociales con los cuales el investigador trabaja. [...]
3. Que la metodología varía, evoluciona, se modifica según las condiciones [...] (pp. 37 y 38)

La investigación militante permite adaptar la investigación al grupo y no obliga al camino inverso en el cual las personas con la cuales trabajamos deben adaptarse a lo que queremos hacer. La metodología planteada desde este acercamiento no sólo es respetuosa con la gente, sino que, además, permite mantener la coherencia con las teorías críticas y decoloniales que abrazo en este proceso.

Y la relevancia de la IM como método y práctica en esta investigación/ intervención radica justamente en esa capacidad de adaptación que posee. No es algo que pueda pensarse o construirse desde afuera y de manera previa al contacto con el grupo, sino que responde de manera directa a la realidad de las personas con las cuales se trabaja, y de allí su importancia.

A su vez, la recuperación de la investigación militante como método permite romper con el cerco de la otredad, con esa separación entre quien investiga y quien es investigada, con la separación entre sujeto y objeto de investigación. No es simple unir teoría y práctica, no es

nada fácil encontrar modos de trabajar que respeten los postulados teóricos en los que se busca romper con las formas tradicionales de hacer ciencia, pero la investigación militante otorga esa posibilidad, reconociendo que el fin último del conocimiento es la transformación social y no la investigación en sí.

Y quizás lo más importante que tiene la investigación militante es el hincapié que se hace en la devolución del conocimiento a las personas con las cuales trabajamos, como parte del respeto que les debemos a ellas y al proceso que realizamos en conjunto (Bonilla et al, 1972, p. 61). La investigación militante no es individual y, por lo tanto, los resultados o las cosas de las cuales fuimos tomando conciencia, deben colectivizarse. Además, es parte del proceso de vincular teoría y práctica y de entender que, muchas veces, la teoría se construye a partir de las vivencias y las experiencias.

III. Tercera Parte. Contextualizando la realidad niña

3. Acercamientos teóricos a las concepciones de niñez

3.1. De la homogeneidad a la multiplicidad: las niñeces²⁶ como construcciones sociales

Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.

Eduardo Galeano, *El derecho a la niñez*.

Eduardo Galeano me gusta por su simpleza, por su capacidad única de transmitir ideas complejas de un modo sencillo. Siempre tuve fascinación por esas personas que hacen que lo complicado se entienda de modo fácil.

Y con toda esta admiración que le tengo, me hubiera gustado preguntarle qué habrá querido decir con la frase final de su escrito: “Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños”. ¿De qué niños hablaría Eduardo? ¿De los niños de Montevideo,

²⁶ La utilización del término niñeces es una apuesta personal, teórica y política, por renombrar las cosas. Infancia, etimológicamente hablando, hace referencia a quienes ‘no tienen voz’, un planteo que trato de refutar durante toda esta investigación. Como lo plantea Santiago Morales, “Ante todo, niñeces es el plural de niñez. A lo largo del artículo, por niñeces entenderemos, por un lado, a las personas menores de 18 años, en sintonía con la definición de “niño” de la Convención de los Derechos del Niño. Por otro lado, el término niñeces refiere a niñas, niños y también niñas, en tanto agrupamiento de identidades que no forman parte del esquema binario hegemónico niñaniño. Y, por último, nos permite escribir en femenino (“las” niñeces) y salirnos así de la pauta hegemónica que nos conmina a redactar de modo androcéntrico.” (2022, p. 135)

Uruguay, o de los de la sierra Tarahumara, en México? ¿De los niños de la Villa 31, en Buenos Aires, o de los niños Aymara en Bolivia? ¿Esos niños de los que habla, también incluirían a las niñas? Aunque creo que la charla más interesante hubiera sido en torno a esa “esencia” que algunos niños, ya sea por magia o por suerte, consiguen, ¿en qué consistiría ese “derecho a ser niños”?

Porque referirse a niños que consiguen ser niños implica la existencia de niñeces que no lo logran y, en este sentido, el análisis de Manfred Liebel me parece necesario:

La fórmula “niños sin niñez” recurre a una forma histórica específica de niñez como parámetro para evaluar formas de vida de niñas y niños que le son extrañas. Pese a las mejores intenciones de ofrecer a estos niños una mejor vida, sus formas de vida son menospreciadas, tildadas de deficientes o subdesarrolladas. (2016, p. 246)

O quizás la pregunta para hacer sería aún más simple: ¿qué es la niñez? Aunque pensándolo bien, ¿sería más simple? Desde que comencé con la investigación esta pregunta ha sido una de las que más ha rondado mi cabeza. ¿Qué pasaría si le hiciera esta misma pregunta a un grupo de gente? Porque, como lo menciona Walter Kohan,

En la vida cotidiana, palabras como "niño" o "adulto" se presentan como comunes, normales, simples. Parece obvio que algunas personas son niños y otras son adultos; se muestra como natural que algunas actividades y modos de relacionarse con el mundo son propios de niños y no de adultos. "Son cosas de niños", se dice. De modo inverso, existe lo que se prohíbe a los niños con el argumento de que pertenece exclusivamente al universo adulto. "Esas son cosas de grandes", se dice. (1998, p. 21)

Indudablemente en este grupo habría una innumerable cantidad y diversidad de respuestas. Habría quienes dijeran que las niñas y niños son aquellas personas menores de 18 años, así de simple y directo. Otras que respondieran que son el ejemplo de pureza e inocencia en la humanidad y, seguramente, no faltaría quien dijera que son el futuro. Sin embargo, la pregunta que subyace a estas posibles respuestas es si, con esos acercamientos a lo que es la niñez, es suficiente para entender a que nos referimos.

El extracto de Eduardo Galeano con el que comencé pareciera presentar a los niños, en masculino, como un grupo sin demasiados matices. Un grupo con ciertas características en común, diferenciado únicamente por la condición socioeconómica de sus integrantes. Hay niños ricos, niños pobres y niños de clase media y, dentro de esos subgrupos están quienes, a pesar de todo, logran “ser niños”. Sea lo que eso signifique.

Y vuelvo al escrito de Galeano porque este modo de entender a las niñeces, lejos de ser una excepción, ha sido algo en gran medida generalizado en las investigaciones y análisis sociales. La homogeneidad, la existencia de cualidades positivas ancladas a su existencia, la referencia constante a ese “derecho a ser niños”, se repiten incansablemente.

Pero ¿alcanza con decir que las niñas y niños son aquellas personas menores de 18 años? ¿Se explica realmente algo con esa afirmación? ¿Qué pasa con aquellos grupos o sociedades en donde la mayoría de edad se establece a los 21 años, o antes de los 18? ¿Qué es lo que hace que una persona de 17 años, 11 meses y 31 días no sea considerada adulta, pero una de 18 años sí? ¿En qué radica el carácter adulto de una persona? ¿Las niñas y niños son realmente sinónimo de inocencia? ¿En qué consiste el derecho a ser niños? Si son el futuro, ¿tienen algún rol en las sociedades hoy? ¿Es posible hablar de niñez en singular?

Quizás estas preguntas parezcan demasiadas, pero la complejidad del análisis amerita comenzar a interrogarnos de manera más profunda sobre la realidad de las niñeces. No basta con suponer cosas sobre ellas, necesitamos cuestionar y, principalmente, cuestionarnos como personas adultas que somos, de qué modo las entendemos.

Todas estas interrogantes, y muchas otras, nos obligan a analizar a las niñeces desde una perspectiva que las comprenda no en su individualidad, sino en vinculación con los entornos sociales, históricos, culturales, políticos y económicos de los cuales son, y han sido, parte. Acercarnos al estudio de las niñeces desde una perspectiva sociohistórica implica entenderlas como construcciones sociales, lo cual nos permite dejar de lado explicaciones de corte biologicista que analizan sus vidas y sus capacidades en base a rangos de edad establecidos de manera arbitraria. Porque determinar qué es lo que pueden, o no, hacer las personas de acuerdo a la edad que ostentan, es parte de la mirada adultocéntrica existente en nuestras sociedades y, tal y como lo manifiesta Manfred Liebel (2016), representa una forma contemporánea de colonialidad.

Por ello, comprender a las niñeces como construcciones sociales afectadas por las estructuras, las relaciones y los contextos en los que nacen y viven es un paso fundamental para entender, como lo postula Liebel (2019), la existencia no de una, sino de múltiples niñeces. Porque, en palabras de Walter Kohan, es necesario

reconocer, comprender y cuestionar los valores, saberes y creencias que subyacen y sustentan la productividad social de la idea de "niñez": cuáles son sus condiciones de

posibilidad, cuáles son las prácticas en las que se despliega, cuál es su productividad y cuáles sus efectos en la vida social de nuestro tiempo. (1998, p.21)

Esto nos va a permitir, a su vez, dejar de verlas y de analizarlas como algo fijo, inmutable, que ha seguido siempre una lógica determinada, renunciando a la idea de que existe una “esencia” inherente a estos grupos. Como comparten Inés Dussel y Myriam Southwell, haciendo referencia a la ya mítica historieta creada por Quino,

En la banda de amigos de Mafalda hay modos muy distintos de ser niño o niña. Manolito, el niño trabajador, es quien más manifiesta su condición de descendiente de inmigrantes -y esto le juega en contra-; Mafalda impugna a los adultos que han hecho del mundo un lugar injusto, desigual y violento desde un lugar de niñez lúcida y crítica; Miguelito, el infante inocente, permanece protegido de los desvelos de una vida adulta en un tiempo de juego; Susanita aparece como el prototipo de una concepción conservadora y pueril de ser mujer; Libertad enuncia la politización de una generación que pronto decidiría intervenir activamente en los asuntos públicos. Mafalda nos ayuda a entender que hay modos distintos de experimentar la niñez. La pluralidad de infancias es un elemento a destacar, en contra de una visión escolar que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un armazón rígido que excluyó formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros. (2008, s/p)

Tal como ha sucedido históricamente con las mujeres, a las cuales se nos han asignado características y modos de ser “propios de nuestra biología”, a las niñas se les asignan cualidades consideradas “propias de su edad”. Como consecuencia, la inocencia, la pureza y la ternura han sido, para un gran número de análisis e interpretaciones realizadas desde el ámbito social, características innatas e inherentes a niñas y niños.

Como lo mencionan Morales y Magistris,

(hay) dos definiciones adultistas de infancia: una que podríamos llamar romántica y otra negativa. Si la primera entiende a la infancia como un estadio ligado a la pureza, a la bondad, a la inocencia propia de aquello que desconoce la maldad; la segunda, entonces, la ve como instancia humana de la carencia, de la irracionalidad e irresponsabilidad y, por ende, como tabla rasa, todavía -no. Ambas concepciones de la matriz adultista consideran que la infancia es una etapa de paso, que necesita superarse con la adultez. De aquí que dicha concepción sea cancelatoria. Es decir, aunque resulte paradójico, desde esa perspectiva la infancia se realiza cuando se

acaba. Por eso para el adultismo el mejor modo de ser infancia es ya no serlo, es haberlo sido. (2021, p. 18)

Esto, a mi entender, tiene dos consecuencias directas que se retroalimentan. La primera es el mantenimiento de una visión esencialista de las niñeces y la segunda es, como lo menciona Carlos Cisternas Casabonne, la constitución de “prácticas sociales y discursivas que sustentan la exclusión de los niños de la participación social.” (2016, p.74) Es decir, la creencia en estas cualidades como parte constitutiva e inseparable del ser niña, niño, niñe, justifica su exclusión de los espacios públicos y de participación y, al mismo tiempo, la exclusión de estos espacios refuerza la supuesta posición irracional e irresponsable de las niñeces en relación al mundo que les rodea.

Sin embargo, y como sucede con otros grupos sociales, considerar que existen características biológicas explicativas del accionar de niñas y niños (o de la falta del mismo) no sólo es una falacia, sino que, en términos políticos y sociales, resulta peligroso porque no sólo homogeneiza, sino que esencializa las realidades de personas que, en la práctica, poseen características, modos de ser y modos de actuar diversos. Por ello, “cuestionar la inocencia como estado natural (significa) impedir que esta sea la excusa para sustraerlos de su lugar en la sociedad en la medida que se los circunscribe en un mundo tan ideal como irreal.” (Casabonne, 2016, p.78)

Como lo menciona Casas,

[...] cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente que es infancia, cuáles son sus características, y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye...sin que ello signifique que es menos importante, la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal período...El concepto de infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal. (1998, p. 118)

El entender a las niñeces no sólo como construcciones sino como consensos sociales, implica entender la existencia de reglas (implícitas o explícitas) e instituciones encargadas de respetar, y hacer respetar, estos acuerdos, tomando en consideración las relaciones de poder que se generan en la reproducción de estos consensos. Desde esta perspectiva sociohistórica es posible entender a las niñeces, además, como subjetividades imaginadas y creadas, portadoras

de ideologías y significados que no sólo han sido construidas, sino representadas de diferentes formas.

Así, las niñas y niños pueden ser entendidas como “producto de relaciones sociales y por ello también sujetos de relaciones sociales” (Sánchez, 2003, p. 111) por lo que, el concepto de niñez sólo adquiere significado en los contextos en los cuales ha sido concebido. Fuera de ellos, carece de validez explicativa y, por ende, no puede ser utilizado para generalizar vivencias o modos de ser. En palabras de Casas (2006, p. 29) “La infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia.”

Entonces, ¿existen en realidad estas niñas y niños desinteresadas y desconectadas de sus entornos, o son ideales sociales que chocan con una realidad mucho más compleja y diversa? Si la idea de lo que son las niñeces varía de acuerdo a los contextos socio-históricos, sería un fenómeno bastante curioso estar frente a grupos sociales que, a lo largo del tiempo, no han modificado sus maneras de ser, de actuar y de vincularse y que mantienen esta inocencia, ternura y pasividad como características inherentes a sus realidades, independientemente del tiempo y espacio en el cual nos encontremos.

El problema fundamental es que los ideales de niñez, tengan o no asidero en la realidad, construyen realidades porque determinan modos de vincularse, deberes y obligaciones (tanto de las niñeces como de la sociedad para con ellas) y establecen jerarquías entre las niñas y niños consideradas “ejemplares” y aquellas que, por sus realidades y modos de ser y de actuar, no lo son.

Como consecuencia, a lo largo del tiempo, podemos encontrar representaciones positivas o representaciones negativas de las niñeces (Casas, 2006) que determinan cuáles han sido los acercamientos sociales que se han tenido en torno a estos grupos.

3.1.1. Las niñeces como ¿sujetas? de estudio

Al avanzar en el proceso de análisis de autoras, autores y documentos de investigación en los cuales se trabajan temáticas relativas a las niñeces, no pude pasar por alto el hecho de que, en la gran mayoría de los casos, los trabajos hablan sobre ellas. Esto implica que las investigaciones no se han hecho con ellas, o siquiera tomando sus realidades en consideración, sino que se han trabajado en base a esta idea que como sociedad tenemos de lo que es ser niña o niño.

Para tener una mejor comprensión de esto resulta interesante el análisis realizado por Leonor Jaramillo que en su texto “Concepciones de Infancia” (2007), recurre al trabajo de José

Puerto Santos y presenta un resumen que, aunque escueto, nos permite tener un acercamiento general de la evolución de las categorías de niñez a lo largo del tiempo.

[...] hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. (p.111)

Si nos basamos en el recorrido histórico mostrado queda en evidencia que las explicaciones esencialistas, totalitarias (y totalizantes) y homogeneizantes han primado en los análisis acerca de la niñez. Y uso aquí el singular porque claramente las definiciones utilizadas hasta el Siglo XX no comprenden a las niñeces como grupos diversos. Asimismo, las concepciones de niñez han sido desarrolladas en base a diversos enfoques entre los cuales destacan el histórico, el psicopedagógico, el psicosocial, el jurídico y el político-social (Alzate Piedrahita, 2002). Y, como lo plantea Ernesto Strauch, lo que sucede es que

Todas estas disciplinas proponen una especie de niño universal, herencia del niño ideal del romanticismo, abstracción independizada de las diferentes condiciones sociales y culturales. Constituyen ellas el sustento de un discurso político moderno regulatorio sobre la infancia, que está legitimado desde el conocimiento científico y basado en el cual se expiden normas y se deciden intervenciones sociales. A partir de los discursos de estas disciplinas, legitimados como válidos, científicos y objetivos, se produce lo que Cunningham llama ‘sacramentalización’ y ‘sentimentalización’ de la infancia, surgiendo la ‘ideología de la infancia’, que la ve por un lado como un producto inacabado, frágil, vulnerable y por tanto objeto de protección y cuidado y por otro lado como maleable y educable, lo que la hace objeto de una intensa intervención pedagógica y moralizante. (2016, p.51)

Frente a esto cabe preguntarse cuántas de las investigaciones realizadas han tenido a las niñas como sujetas y cuántos de estos estudios han surgido desde sus propias realidades.

Zoila Santiago Antonio en su texto “Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de las infancias” (2007) retoma los planteos realizados por Beatriz Alcubierre en relación al modo en el que se han abordado los estudios sobre niñas.

Para Beatriz Alcubierre lo que se ha hecho ha sido resultado de una “observación de observaciones”, es decir, la visión y representación que los adultos hacen de los niños, y por lo tanto lo que se ha realizado es una historia de las “representaciones en torno a los niños”. Se parte de la idea del niño como una construcción histórica de significados. No se estudia al niño como tal, como un sujeto, sino a través de los discursos, de las imágenes que han surgido alrededor de él. (p.37)

Es decir que los estudios y análisis se han realizado de acuerdo a las percepciones que las personas adultas tenemos de lo que son las niñas, y esas percepciones están influenciadas no sólo por el contexto socioeconómico y político en el que nos encontremos inmersas, sino por la perspectiva y el enfoque que utilicemos para los análisis. No será igual la concepción de niñez que podamos encontrar en un texto médico, basado en entendimientos biologicistas sobre qué es la niñez como etapa de vida, que en un documento histórico sobre las niñas.

La categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. (Alzate Piedrahita, 2002, p.4)

Lo que presenta Beatriz Alcubierre dota de un nuevo sentido al entendimiento de cómo se han abordado los estudios sobre las niñas, porque nos permite cuestionar no sólo el hecho de que las investigaciones han sido sobre niñas y niños, pero no con ellas, sino la lógica misma de que las niñas han sido consideradas siquiera sujetas de estudio. Si las investigaciones sobre las niñas se basan en la idea que como sociedad tenemos de ellas, si lo que se ha desarrollado es una descripción de las representaciones sociales de la niñez, la propia noción de las niñas y niños como parte de las investigaciones se pone en

cuestionamiento. Y allí radica la importancia de ubicarlas como sujetas centrales en los procesos.

3.1.2. Construcción socio- histórica de las niñeces en América Latina

Una de las mayores dificultades al momento de conceptualizar a las niñeces latinoamericanas radica en su carácter diverso y heterogéneo. ¿Cómo podemos definir o explicar lo que es ser niña, niño, niñe en nuestros territorios, sabiendo la multiplicidad de realidades y contextos existentes? Como lo esboza claramente Manfred Liebel, “[...] los niños y las infancias no pueden ser considerados como hechos naturales, sino que están afectados significativamente tanto por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que están nacidos y viviendo.” (2019, p. 17)

Algo que ha caracterizado al modo en que se han abordado las niñeces de América Latina es su carácter de otredades. No sólo, como abordaré más adelante, las niñeces han sido entendidas y tratadas como otredades dentro de los discursos y análisis sociales que entienden la adultez como la etapa de vida superior, sino que, las niñeces latinoamericanas han sido ubicadas en un lugar de subalternidad con respecto al ideal occidental de niñeces.

Demasiadas veces los niños latinoamericanos no son vistos en lo que son sino en la distancia que los separa de un modelo supuestamente universal y que sin embargo les es ajeno y que les impone una heterodirección en muchos casos devastadora. [...] Las múltiples infancias latinoamericanas no se pueden perfilar si las dejamos flotar en el aire rarefacto de una descontextualización que las aleje de su propia realidad. (Schibotto, 2015, pp. 59 y 60)

La construcción socio- histórica de lo que es ser niña, niño, niñe en nuestro continente ha estado signada por la negatividad. No sólo las niñeces son las aún no del mundo adulto, sino que las niñeces latinoamericanas son las aún no de las niñeces occidentales. En este sentido, el pretendido ideal de niñez universal, en singular (aunque pretenda hacer referencia a las niñeces del mundo), marca más un deber ser que una realidad. Como lo explicitan Bordonaro y Payne,

La noción de una “infancia global” se basa en una distinción supuestamente universal entre niños y adultos. Se originó en el marco de conceptos del mundo occidentales y se extendió por todo el mundo a través de procesos de colonización, las fuerzas de la globalización, las organizaciones internacionales de desarrollo y la Convención de

las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Mientras esto siga siendo así, la comprensión y la concepción de la infancia seguirán siendo limitadas. Ellos, sin embargo, se han convertido en un ideal al que todas las infancias habrán de medir. (2012, p. 371 como se citó en Liebel, 2019, p. 34)

El problema es que, como lo plantea Marre (2013, p. 11), ha sido muy complejo diferenciar la idea de niñez de las niñeces como seres sociales. Y más complejo aún comprender que hablamos de dos cosas diferentes que, en la mayoría de los casos, chocan entre sí.

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, si bien representa un hito al reconocer derechos específicos para aquellas personas menores de 18 años (la edad es la única característica utilizada por la Convención para identificar quién entra en la categoría de niña, niño, niñe) ha sido, también, el ejemplo más claro cuando hablamos de homogeneización.

[...] la idea de infancia reflejada en la Convención privilegia la educación sobre el trabajo, la familia sobre la vida en otros grupos sociales y el consumo sobre la producción. Se trata de una concepción de la niñez social y culturalmente construida, es decir, que responde a una época, un espacio y un sistema socioeconómico particular [...] (Marre, 2013, p. 17)

Sin embargo, aunque social y culturalmente construido, el ideal de niñez establecido en la Convención es el que ha primado y el que ha buscado implementarse y reproducirse sobre las niñas y niños del mundo, independientemente de dónde se encuentren y de sus realidades más inmediatas. Es entonces bajo las concepciones establecidas en la mencionada Convención que las realidades de las niñeces latinoamericanas se han, no sólo interpretado, sino construido. Y es desde esta mirada occidentalizada que las niñeces de nuestros territorios han sido entendidas desde la idea de otredad.

[...] empezar a ver a los niños de América Latina desde un ángulo de mirada que no sea lo de una negación de la identidad de estos niños en función de otro modelo de infancia llegado desde afuera. Y es que demasiadas veces seguimos viendo a estos niños como los que no deberían ser y por ende se rechaza reconocerlos en “sus propias circunstancias”, se rompe el nexo con la realidad de estos sujetos y se impide que se active un proceso de descubrimiento de un presente potencial, simplemente porque el presente es olvidado, negado, borrado en nombre de una supuesta inadecuación a un modelo ideal de realidad, a un modelo ideal de ser infancia. (Schibotto, 2015, p. 64)

Como lo plantean Cregan y Cuthbert (2014, citados en Liebel, 2019) el hecho de que el poder geopolítico, las políticas, los procedimientos y las instituciones globales del siglo XX se hayan establecido desde el punto de vista e influencia de los países del llamado “Norte Global”, generó que las ideas predominantes de niñez chocaran, en múltiples ocasiones, con las realidades de las niñeces del sur.

Entonces, volvemos a la pregunta del inicio,

“¿Qué significa ser niño hoy en América Latina?” Pregunta proteiforme que nos obliga a demorarnos en la respuesta, en favor de una saludable suspicacia que no ceda a un apresurado esquematismo de significación. Pues se trata no tanto de ‘explicar’ esta subjetividad emergente que se llama infancia, sino interrogarla y dejar que, mientras nos acercamos a ella, ella se acerque a nosotros. De esta manera en lugar de una dogmática construcción teórica podremos tejer progresivamente una trama de itinerarios de acercamiento que nos ponga en diálogo polifacético con los niños latinoamericanos, ya no encapsulados en una máscara de hierro (hierro además oxidado por el tiempo) sino capaces de manifestarse en todos los complejos tratos de sus rostros. (Schibotto, 2015, pp. 62 y 63)

El objetivo de este proceso no es encontrar una respuesta que explique qué es ser niña o niño en América Latina, sino generar un diálogo que permita ubicar a las niñeces en un contexto socio- histórico determinado, teniendo en consideración sus realidades específicas y poniendo el foco en los modos en los cuales construyen ese ser niñas o niños desde las realidades que habitan.

3.2. Niñeces, colonialidad y dominación

3.2.1. Los saberes “universales” y los genocidios epistémicos

Adentrarnos en el estudio de las niñeces nos permite tomar conciencia acerca del rol, o de la falta del mismo, de las niñas y niños dentro de las investigaciones. Y este primer paso es quizás el más importante: cuestionar los procesos de generación de conocimiento al mismo tiempo que tomamos conciencia de los privilegios epistémicos adultos que tenemos.

Hablar de privilegios epistémicos implica reconocer inferioridades epistémicas. Hay personas y grupos con autoridad para conocer, para enseñar, para generar saberes y otras que no tienen habilitados ni autorizados esos procesos.

¿Cómo es posible que el canon de pensamiento en todas las disciplinas de las ciencias humanas (ciencias sociales y humanidades) en la universidad occidentalizada (Grosfoguel, 2012) se base en el conocimiento producido por unos cuantos hombres de cinco países de Europa occidental (Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y los EE.UU.)? ¿Cómo es posible que los hombres de estos cinco países alcanzaran tal privilegio epistémico hasta el punto de que hoy en día se considere su conocimiento superior al del resto del mundo? ¿Cómo lograron monopolizar la autoridad del conocimiento en el mundo? ¿Por qué lo que hoy conocemos como teoría social, histórica, filosófica o crítica se basa en la experiencia socio-histórica y la visión del mundo de hombres de estos cinco países? (Grosfoguel 2013, p. 34)

Este conocimiento “universal”, superior, autorizado y válido se ha constituido de este modo como consecuencia de la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas, lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) ha denominado epistemicidio. Para Grosfoguel estos epistemicidios se vinculan con lo que él denomina “los cuatro genocidios del siglo XVI” (2013, p. 34): la conquista del continente americano, la conquista de Al- Andalus, la esclavización de personas africanas en América y la quema de mujeres en Europa, más conocida como “caza de brujas”.

Estos genocidios/ epistemicidios han sido condición de posibilidad de la constitución de los saberes de hombres blancos europeos como universales. Saberes que han adoptado la filosofía cartesiana del Pienso, luego existo como base, lo que ha implicado que cualquier conocimiento que no se ubicara dentro de esta lógica cartesiana haya sido considerado inferior, secundario o inexistente. El conocimiento cartesiano se ha presentado como un conocimiento verdadero, universal y neutral y, por tanto, objetivo. Es un conocimiento no situado, un punto de vista que en palabras de Santiago Castro-Gómez (2003) no se asume a sí mismo como punto de vista. Así, estos genocidios epistémicos han constituido la base de las estructuras epistémicas racistas y sexistas que han caracterizado los procesos de generación de saberes, estructurando la base de la colonialidad del ser: no pienso, luego no existo (Maldonado Torres, 2008). A los efectos de esta investigación quisiera recuperar dos de los genocidios presentados por Grosfoguel y sus consecuencias epistémicas: la conquista y colonización de América y la quema de mujeres en Europa.

En el caso de la conquista de América, el exterminio de pueblos se dio de la mano de la destrucción del conocimiento de esos pueblos. Los códices, asociados con la religión y el culto de las civilizaciones Mayas y Aztecas, y los quipus, registros de información del

Tahuantisuyo, fueron destruidos masivamente. De este modo, la conquista estableció qué saberes y creencias eran las aceptadas, transformando los conocimientos de las civilizaciones prehispánicas en algo secundario, y sus creencias y religiones en meras supersticiones que debían ser controladas y eliminadas.

Frente a esto Ramón Grosfoguel plantea que,

Si los métodos de conquista militares y evangelizadores usados en Al-Andalus para lograr el genocidio y el epistemicidio se extrapolaron a la conquista de los pueblos indígenas en el continente americano, la conquista del continente americano también creó un imaginario racial y una jerarquía racial nuevos. (2013, p. 43)

La idea de raza en este contexto estaba relacionada con aspectos religiosos. Aquellas personas sin Dios (o con el Dios incorrecto) eran personas sin alma, seres que difícilmente podían considerarse humanos, estableciendo jerarquías claras entre conquistadores y conquistados. Este racismo religioso se complementó, y profundizó, con la esclavización de africanos en América, incluyendo aspectos “biológicos” para justificar el sometimiento de ciertas personas (Grosfoguel, 2013).

A partir de estos procesos es que podemos entender el concepto de racismo epistémico: la raza como eje central en las estructuras de conocimiento. La raza como divisora de los conocimientos considerados válidos de aquellos que no lo son. La raza como justificativo de la inferioridad epistémica de algunas personas. Y sumada a la idea de racismo epistémico encontramos, como complemento, la idea de sexismo epistémico derivado, según el análisis realizado por Grosfoguel, de la quema de mujeres en la Europa de los siglos XVI y XVII.

Millones de mujeres fueron quemadas vivas bajo acusaciones de brujería en el periodo moderno inicial. Debido a su autoridad y liderazgo, el ataque contra estas mujeres era una estrategia para consolidar el patriarcado cristiano-céntrico y para destruir las formas comunales de propiedad de la tierra. (Grosfoguel, 2013, pp. 50 y 51)

Para comprender un poco más este proceso, los análisis que Silvia Federici ha realizado (2016, 2021) resultan fundamentales. Federici (2021) plantea que el triunfo del capitalismo implicó una nueva forma de entender el rol de los cuerpos en las sociedades, destruyendo cualquier concepción de los mismos que no pudiera ser explotada. Las concepciones mágicas del cuerpo, que prevalecieron durante la Edad Media, no eran útiles para los procesos de

reproducción de la mano de obra que el capitalismo necesitaba y, para la autora, esto es clave para entender el ataque hacia las “brujas”.

A causa de su relación singular con la reproducción, en muchas sociedades precapitalistas se atribuía a las mujeres una comprensión especial de los secretos de la naturaleza, que supuestamente les permitía dispensar la vida y la muerte, y descubrir las propiedades ocultas de las cosas. La práctica de la magia (como curanderas y sanadoras, herboristas, matronas o elaboradoras de filtros amorosos) también era una fuente de empleo para muchas mujeres e, indudablemente, una fuente de poder [...] Esta es una de las razones por la que las mujeres se convirtieron en el objetivo principal de la tentativa capitalista de instituir una concepción del mundo más mecanizada. La «racionalización» del mundo natural —la precondition de una disciplina de trabajo más reglamentada y de la revolución científica— pasaba por la destrucción de la «bruja». Hasta las inenarrables torturas a las que fueron sometidas las brujas adquieren un significado distinto cuando las concebimos como una forma de exorcismo contra sus poderes. (Federici, 2021, p.50)

De este modo, la eliminación de los saberes se realizó por medio de la eliminación de los cuerpos de quienes poseían esos saberes. Lo que sucedió fue un epistemicidio derivado de un genocidio y no dos acciones separadas. Las mujeres eran los conocimientos y, al eliminarlas, se buscó eliminar esos saberes que no resultaban funcionales al capitalismo patriarcal naciente.

Estos dos genocidios/ epistemicidios resultan de gran relevancia para comprender los procesos por los cuales los saberes del sur global y los saberes feminizados han sido constituidos como subalternos. Y este carácter subalterno se mantiene hasta hoy. Las herencias de la colonia forman parte del aquí y del ahora, manteniendo a las personas colonizadas en una situación de inferioridad en relación a las colonizadoras (Melgarejo & Da Costa, 2016).

La colonialidad del género (Lugones, 2008), del poder (Quijano, 2000), del ser (Maldonado Torres, 2007) y del saber (Lander, 2000) han implicado la existencia de patrones eurocéntricos del deber ser, estar y hacer y, como menciona Lugones, “las necesidades cognitivas del capitalismo y la naturalización de las identidades, y las relaciones de colonialidad, y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial han guiado la producción de esta forma de conocer” (2008, p. 80).

Estos genocidios/ epistemicidios provocaron la división del mundo en dos grupos: Europa y sus prácticas y saberes como lo civilizado, lo superior y el resto como lo primitivo, lo inferior. Los saberes de quienes habitaban ese resto del mundo, los subalternos, fueron establecidos como saberes “otros”, conocimiento marginal y residual, no útil y, por ende, no válido.

La colonialidad no sólo ha instituido formas de relacionamiento plagadas de asimetrías, de injusticias, de explotación y dominación, sino que también ha instaurado regímenes de pensamiento, vías inalterables para conocer, legitimando y validando únicamente los conocimientos eurocéntricos, es decir la adición de la colonialidad del poder con la del saber ha impactado la experiencia, la mente, el lenguaje, la cultura toda de los sujetos subalternos; en otras palabras esa conjugación ha engendrado la colonialidad del ser. (Rincón, Millán & Rincón, 2015, p. 85)

3.2.2. Las niñeces en un mundo colonial

Frente a la vastedad de los estudios sobre colonialidad, ¿cuál ha sido el lugar de los análisis sobre niñeces dentro de los mismos? Gianni Schibotto esboza una respuesta a esto,

Si recurriéramos toda la conspicua literatura acumulada sobre el pensamiento descolonizador no encontraríamos una sola o muy contadas referencias a la infancia, con salvedad de aquellos escritos que tratan específicamente el tema de lo pedagógico y de lo didáctico desde una mirada descolonizadora, como si el sujeto infancia no hubiera sido práctica y teóricamente sumiso por siglos a un proceso duramente y programáticamente colonizador. (Schibotto, 2015, p. 56)

Sin embargo, considero que las reflexiones ya realizadas en torno a los procesos de colonialidad nos otorgan herramientas para analizar el modo en el que la colonialidad del poder (Quijano, 2000), la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007) y la colonialidad del saber (Lander, 2000) han impactado la vida de las niñeces, negando su carácter de sujetas de derechos y de conocimiento.

[...] si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (Maldonado Torres, 2007, p. 130)

3.2.3. Las niñeces y la colonialidad del poder

Aníbal Quijano ubica el surgimiento de la colonialidad del poder en las discusiones generadas en torno a la presencia o no del alma en las poblaciones indígenas de América Latina, es decir, en el debate acerca de la humanidad o no de ciertos grupos (Maldonado Torres, 2007). Estos debates dieron lugar a procesos de organización social jerárquicos en los cuales se estableció que hay ciertas personas que, por las características biológicas que ostentan, merecen ubicarse en estratos superiores y de poder.

Y si bien la colonialidad del poder se ha entendido en base a jerarquías raciales, la organización social que ubica a las personas adultas en un lugar de superioridad en relación a las niñeces, y basada en cuestiones puramente biológicas, podría ubicarse como parte de esta colonialidad. Como lo plantea Manfred Liebel (2016)

De manera similar a la relación entre colonizadores y colonizados, se introduce una estricta separación entre adultos y niños, institucionalizándose la relación entre ambos en forma de una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preeminencias del más fuerte. (p. 256)

Esto puede ubicarse bajo la lógica de lo que Nelson Maldonado Torres denomina “escepticismo misantrópico”:

El escepticismo misantrópico expresa dudas sobre lo más obvio. Aseveraciones como “eres humano” toman la forma de preguntas retóricas cínicas, como: “¿eres en realidad humano?” “Tienes derechos” se transforma en “¿por qué piensas que tienes derechos?” De la misma manera, expresiones como “eres un ser racional” se convierte en la pregunta “¿eres en realidad racional?” (2007, p. 136)

El entendimiento que se tiene sobre las niñas y los niños como seres irracionales, seres necesitados de control, seres que deben ser sometidos a los designios de personas adultas, esconde este escepticismo misantrópico en el que, como última instancia, lo que se pone en duda es su carácter de sujetas de derechos. En relación a esto, los análisis realizados por Cannella y Viruru (2004) permiten comprender de manera clara el concepto de colonialidad trasladado a las niñeces.

Las reflexiones de Cannella y Viruru parten de que los patrones de infancia predominantes en el Occidente reproducen las jerarquizaciones y divisiones que la perspectiva poscolonial le toma a mal a la Ilustración y Modernidad europeas y su pretensión de ser universales. Para las autoras, estos patrones de infancia son el

producto paralelo de la misma ideología a la que se recurría para justificar la expansión y las conquistas coloniales, lo cual se manifiesta sobre todo en la visión de un desarrollo que va de niveles inferiores hacia superiores de perfección. Tanto la niñez como las regiones no europeas del mundo y sus habitantes se localizan en el extremo inferior de la escala, pues las personas colonizadas son consideradas equivalente a niños a los que hay que desarrollar. (Liebel, 2016, p. 255)

El entendimiento de las niñeces como personas que aún no son adultas y su posicionamiento en el lado más débil de una escala de poder, cuyo extremo opuesto está ocupado por el hombre blanco adulto y heterosexual, nos permite extrapolar la noción de colonialidad del poder al vínculo entre personas adultas y niñeces. Aunque, como plantearé más adelante, esta colonialidad puede ser entendida desde una nueva perspectiva y comenzar a ser nombrada como colonialidad de la edad.

La colonialidad del poder en relación a las niñeces se sostiene con base en la superioridad y el privilegio adultos y, en este sentido, está estrechamente vinculada con las violencias adultistas de las cuales hablé anteriormente.

Esta idea de que la característica principal de las niñeces es que aún no son (adultas, capaces, preparadas, útiles, necesarias) refuerza la dicotomía entre el mundo adulto y el mundo niño, justificando la exclusión y los malos tratos en base a lógicas desarrollistas. Las violencias adultistas que establecen que niñas y niños aún no están preparadas para la vida “real”, o que consideran irrelevante su opinión y participación, basan su razón de ser en esta colonialidad.

3.2.4. Violencia epistémica y colonialidad del saber

Hablar de colonialidad del saber, como lo establece Nelson Maldonado Torres (2007), implica analizar la epistemología y los procesos de construcción de conocimiento en las sociedades contemporáneas.

Los tres genocidios analizados por Grosfoguel tuvieron dos consecuencias directas en lo que refiere a la producción y validación de los saberes. En primer lugar, la constitución del hombre blanco de los centros urbanos de occidente como el sujeto universal de conocimiento y, en segundo lugar, la consideración de la racionalidad científica como un modelo global, objetivo y totalitario de conocimiento. Esto provocó que todos los saberes que no siguieran los principios epistemológicos racionales fueran considerados no válidos, derivando en el acallamiento de todas las voces disidentes. De este modo, en palabras de

Catherine Walsh (2004, p. 333) el conocimiento se constituyó (y constituye) como algo que tiene valor, color y lugar de origen.

Como consecuencia, se establecieron modos válidos de conocer y de transmitir conocimientos y otros que no lo eran, y continúan sin serlo. En este sentido, como lo menciona Genara Pulido Tirado (2009), la violencia epistémica niega la subjetividad de los otros, las otras, le otros, perpetuando la opresión de sus saberes y justificando su dominación.

[...] la violencia epistémica se relaciona, desde Foucault y sus imprescindibles estudios sobre la relación saber-poder (v. Foucault, 1965), con los temas relativos a la producción y a la manera que tiene el poder de apropiarse y condicionar esa forma de conocimiento. Se trata, en la mayor parte de los casos, como se ha demostrado a lo largo de la historia, de aniquilar otras formas de saber que se consideran salvajes, primitivas o femeninas. (Pulido Tirado, 2009, pp. 175 y 176)

En el caso de las niñas esta violencia epistémica se evidencia de manera clara. No sólo los discursos cultural y socialmente extendidos las muestran como ignorantes, sino que sus aportes, en los escasos espacios en los cuales surgen, son constantemente desestimados por su carácter infantil. La propia utilización de la palabra infantil como sinónimo de poco serio, irrelevante o de poco valor es parte de la violencia epistémica hacia las niñas. Lo mismo sucede con la referencia a niños y niñas como seres irracionales, en un sistema mundo en el cual la racionalidad científica es la norma.

Los niños se encuentran en una situación contradictoria. Hoy en día se espera que hablen y participen, pero lo que dicen y hacen se toma poco en serio o se considera inapropiado. Y por lo general viven en condiciones que les impiden hablar o les hacen decir sólo lo que se espera de ellos. Se les acusa de no tener todavía la competencia necesaria o de no ser lo suficientemente maduros para expresarse de manera competente y racional. Se basa en un patrón de racionalidad que se orienta hacia los hábitos de pensamiento y lenguaje de los adultos que se entienden exclusivamente como maduros y desarrollados. El pensamiento y el habla racionales están estrictamente separados según este patrón de las emociones y expresiones de la vida, que no se consideran elaboradas o comprensibles. Los adultos aún se reservan el derecho de interpretar. (Liebel, 2019, p.133)

Un aspecto interesante para comprender la violencia epistémica hacia las niñas es el concepto de racionalidad instrumental esbozado por Liebel (2019), una racionalidad que

“mide al ser humano sola y exclusivamente en su utilidad funcional en el sistema social y económico capitalista en el que actualmente vivimos” (p. 144). Esto implica que la medición de las experiencias y capacidades de las niñas se realiza según parámetros que, desde el mundo adulto, se consideran normales. Y la normalidad significa modos de ser, de pensar y de estar en el mundo entendidos como maduros y desarrollados, es decir, racionales.

Y la violencia epistémica se profundiza aún más cuando se establecen el habla y la lectura de textos escritos como los únicos modos de comunicación válidos y reconocidos (Liebel, 2019). Todo aquello que no pueda ser entendido desde la lógica de la racionalidad, que no pueda ser explicado, medido y/o encasillado en lo que, desde el mundo adulto se considere adecuado, se desestima y, peor aún, se ridiculiza. Y eso es lo que sucede con los saberes y las maneras que tienen las niñas y los niños de acercarse y de apropiarse del mundo y de la realidad que les rodea.

Pero, además de lo expuesto, la marginación de las niñas de los procesos de generación de conocimiento, la consideración de sus saberes como “saberes otros” y su identificación como grupos subalternos implica su subordinación a procesos de control, dominación y seguimiento, con el fin de asegurar su correcto desarrollo. Esto se complementa y retroalimenta con la idea que sostiene que las niñas no son parte constitutiva de la sociedad, sino una etapa previa de preparación para la vida adulta. Esta inexperiencia e incapacidad que demuestran, según las lógicas racionales adultas, es motivo suficiente para excluirles de los espacios de participación. Y lo que sucede es que esta incapacidad y esta vida separada del mundo adulto justifica las intervenciones adultocéntricas que las mantienen alejadas del mundo de lo público, mientras que las mantienen en este estatus de inferioridad.

Ya sea porque se las considera incapaces o porque se las entiende como irracionales y cambiantes, la lógica adulta encuentra modos de justificar la exclusión de las niñas de los procesos de generación de conocimiento.

3.2.5. La colonialidad del ser y la subalternidad de las niñas

Si con la colonialidad del saber se ponen en cuestionamiento los saberes y los modos de producción de conocimiento de aquellos grupos poblacionales marginados y considerados “no racionales”, con la colonialidad del ser lo que se pone en tela de juicio es, directamente, la validez y utilidad de ciertas formas de vida.

La colonialidad no sólo ha instituido formas de relacionamiento plagadas de asimetrías, de injusticias, de explotación y dominación, sino que también ha

instaurado regímenes de pensamiento, vías inalterables para conocer, legitimando y validando únicamente los conocimientos eurocéntricos, es decir la adición de la colonialidad del poder con la del saber ha impactado la experiencia, la mente, el lenguaje, la cultura toda de los sujetos subalternos; en otras palabras esa conjugación ha engendrado la colonialidad del ser. (Rincón, Millán & Rincón, 2015, p. 85)

La premisa cartesiana Pienso, luego existo (o soy) que dio origen a la lógica racional moderna tiene, en palabras de Nelson Maldonado Torres (2007), dos implicancias o dimensiones no evidentes.

Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (p. 144)

La presentación de los hombres blancos adultos como ejemplos supremos de racionalidad y sapiencia ha implicado la negación de los saberes niños. Pero detrás de esta negación epistemológica se esconde una negación ontológica: la negación de las niñeces como sujetas. No sólo sus conocimientos se invalidan, sino que su propia existencia como personas es puesta en cuestionamiento. Siguiendo a Gayatri Spivak (1988) me pregunto, ¿cómo son representadas las niñeces en los discursos hegemónicos? ¿Qué se dice de las niñas y los niños cuando se las nombra? ¿Quiénes las nombran? Los discursos sociales presentan a las niñeces como otredades, como subalternidades que necesitan ser dominadas. De hecho, la referencia constante a la adultez como una etapa de vida superior, como el objetivo a alcanzar frente a unas niñeces cuya característica principal es el aún no ser, es parte constitutiva de numerosos análisis que entienden a las niñas y niños como seres incompletos.

En general, la visión predominante considera al niño como objeto social. Bajo la figura de “ciudadano del futuro”, es asumido socialmente sin presente. Es decir, como objeto pasivo de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas dirigidos “hacia él”, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano. (Pérez, 1998, p. 45)

El mirar a las niñeces desde su condición de posibilidad y no de realidad, es decir, en tanto seres que eventualmente llegarán a ser personas adultas, pero cuya existencia actual es irrelevante e intrascendente, es parte de la negación ontológica y un ejemplo claro de la colonialidad del ser aplicada a estos grupos. Como lo menciona Maldonado Torres,

En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. (2017, p. 145)

Como en el caso de los subalternos de Spivak, los discursos sobre las niñeces están diseñados para perpetuar su dominación y subalternidad.

3.2.6. La colonialidad de la edad y el adultocentrismo epistémico

Si bien los análisis que presenté permiten visualizar de qué modo la colonialidad del ser, del saber y del poder han impactado y formado las vidas y realidades de las niñeces, la lógica en la que se sustentan estas diversas colonialidades no nos otorga herramientas para comprender por qué niñas y niños han sido ubicadas en un lugar de inferioridad y han sido sujetas de control y dominación. Esto se debe a que, si bien las y los teóricos del grupo Modernidad/Colonialidad han incorporado las categorías de raza y género (el análisis de la colonialidad de género lo voy a abordar en el apartado siguiente) como parte constitutiva de los procesos de colonialidad, la categoría edad, como un eje de dominación y organización social, no ha sido considerada en los razonamientos.

Pero, ¿puede la edad considerarse un eje de organización social y dominación? ¿La edad realmente constituye subalternidades? Para responder a esto y continuar con el debate, considero fundamental recurrir al análisis gramsciano de lo subalterno.

El concepto de subalternidad se construye por ende tratando de entender tanto una subjetividad determinada como su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política. En relación a ello, existe una frase que puede ser considerada fundacional: “las clases subalternas sufren siempre la iniciativa de la clase dominante, aun cuando se rebelan”. Se asienta aquí el piso firme de la experiencia subalterna: la imposición no violenta y la asimilación de la subordinación, es decir, la internalización de los valores propuestos por los que dominan o conducen moral e intelectualmente el proceso histórico. (Modonesi, 2012, p. 5)

La internalización que han realizado las niñas y niños acerca de su lugar en el mundo, de lo que pueden o no puede hacer en base a su edad, es consecuencia de procesos que activamente las han ubicado en ese lugar de subalternidad. Los discursos del mundo adulto que establecen un deber ser de acuerdo a la edad; los roles asignados a las niñeces; las posibilidades de acción, y las obligaciones en torno a la inacción, que desde la adultez se establecen son parte de esto.

Al igual que ocurre con el género, la clase social o la pertenencia étnica, la edad es una categoría social en nuestra sociedad que implica una determinada categorización etaria con derechos y deberes que van más allá de las leyes vigentes, porque forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación. (Pávez Soto, 2012, pp. 88 y 89)

Por ende, la edad sí construye subalternidades ya que la experiencia y la realidad niña asimilan la subordinación e internalizan los valores establecidos por el mundo adulto. Como lo explicita Manfred Liebel (2016, p. 256) “Cannella y Viruru exponen que esto se traduce ya desde el término niño, al que se relaciona con un estado de imperfección, de necesidad de educación y de subordinación.”

Lo que creo necesario comprender es que la consideración de la edad como eje de dominación constitutivo del adultocentrismo, y la jerarquía del mundo adulto por sobre el mundo de las niñeces, se deriva de modos europeos de entender a la niñez que fueron extendidos como consecuencia de la conquista (Liebel, 2019).

Shulamith Firestone en su libro “La Dialéctica de sexo” (1976) hace referencia a lo que ella denomina “el mito de la niñez”, arguyendo que previo a la modernidad y a la creación de la familia burguesa, no existía en Europa esta idea de niñez que se instauró a partir de la Edad Moderna. Para Firestone en la Edad Media,

La concepción que de los niños se tenía entonces difería diametralmente de la nuestra. No se trata únicamente de que no estuviera «estructurada en torno al niño», sino de que no se tenía conciencia de los niños como seres distintos a los adultos. [...] Los niños se diferenciaban tan poco de los adultos, que no existía un vocabulario específico para su descripción. [...] Terminado el siglo XIV y gracias al desarrollo de la burguesía y de la ciencia empírica, dicha situación empezó a evolucionar paulatinamente. El concepto de infancia se desarrolló como elemento anejo a la familia moderna. Empezó a tomar cuerpo un vocabulario especializado en la

descripción de los niños y la niñez (como, por ejemplo, en francés, le bebe), así como una terminología característica para dirigirse a ellos [...] (1976, p. 66 y 68)

Estas lógicas modernas eurocéntricas fueron las que ubicaron a las niñeces en un lugar de otredad, y fueron, según los análisis de Firestone (1976, p. 71), los pedagogos del siglo XVII quienes introdujeron las ideas de inocencia y debilidad de la niñez, predicando la separación del mundo adulto del mundo niño, marginando sus existencias por considerarlas algo fuera de lo normal, menospreciando las capacidades niñas (Firestone, 1976) y “convirtiéndolas en algo exótico, depreciado, y en objeto de todo tipo de medidas de normalización y control” (Liebel, 2016, p. 250).

Said's initiation of postcolonial studies through the book *Orientalism* (1978) provides a lens through which childhood can be examined as colonizing construct. Said used Foucauldian conceptualizations of discourse and power to illustrate the ways in which colonizing European discourses created orientalism as a phenomena. [...] While different locations labeled as the orient physically existed, beliefs about this “orient” were European inventions, visions that imposed constructions of the “other” as exotic and romantic. In this same sense, literature on the child has proliferated, using Western, Euro-American, and scientific visions. Just as physically there are countries labeled as the orient, those who are younger do physically exist and are smaller than those who are older. (Cannella y Viruru, 2004, p. 64)

Por ende, las lógicas de progreso y racionalidad aplicadas a los pueblos conquistados fueron utilizadas para justificar la sumisión y la posición inferior de las niñeces en los territorios colonizados.

The assumptions of progress that have placed younger human beings at lower hierarchical levels than those who are labeled adult reinforces Enlightenment/modernist beliefs in the superiority of Western constructions of truth, science, and ways of interpreting the world. This position creates an environment of injustice and the legitimation of control over those labeled as children and also over groups of adults who do not fit or agree with the position. (Cannella y Viruru, 2004, p.69)

Esto implicó la invisibilización de todas aquellas niñeces que no respondieran al ideal europeo, mientras que sus realidades eran moldeadas para encajar en esta idea de niñez impuesta desde la colonia en la cual, el rol pasivo y sumiso era la norma (Liebel, 2019).

Los análisis de Cannella y Viruru en su libro “Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice” (2004) resultan fundamentales para comprender esta construcción colonial de las niñeces y la utilización de la edad como elemento formador de subalternidades. Si entendemos al adultocentrismo como un sistema de dominación, es necesario que la edad sea establecida como un eje de análisis central dentro de este sistema. Y esta inclusión me permite comenzar a explorar la existencia de lo que quisiera denominar colonialidad de la edad.

Si la colonialidad del ser, del saber, del poder y del género nos otorgan las bases para comprender de qué modo, a partir de la conquista de los territorios latinoamericanos, la raza y el género se establecieron como ejes de organización social, cultural y política, la colonialidad de la edad nos sirve para entender de qué manera la edad se constituyó e implementó, a partir de la conquista, como uno más de los elementos organizadores de las relaciones sociales, estableciendo jerarquías entre personas adultas y niñeces.

En este sentido, Manfred Liebel (2017) plantea que una de las mayores molestias de los colonizadores fue que, en las sociedades conquistadas, no existía la clasificación de las niñeces en base a los conceptos occidentales que tenían a la edad como eje de los vínculos y las relaciones.

Los colonizadores no creían capaces ni permitían a los pueblos avasallados criar a sus propios hijos. Les costaba comprender y no estaban dispuestos a aceptar que manejaran a sus hijos de manera autónoma. Lo que más les molestaba era que los pueblos indígenas no clasificaban a los niños de acuerdo a los conceptos de infancia occidentales, según los cuales, estos eran seres irracionales, con escasas capacidades mentales, a los que aún les faltaba evolucionar para convertirse en adultos (supuestamente racionales) y que, hasta entonces, tenían que estar separados y subordinados a los adultos. Es más, los indígenas ni siquiera distinguían a sus niños y niñas por edad cronológica sino por sus fuerzas físicas de modo que, de acuerdo a su tamaño y otras características físicas, los niños asumían ciertas tareas en la comunidad. (Liebel, 2017, p. 22)

Y así como podemos rastrear e identificar los efectos de la colonialidad del ser, del poder, del saber y del género hasta nuestros días, las consecuencias de la colonialidad de la edad, y de la organización social jerárquica en base a la misma, pueden ser identificadas claramente hoy. Quizás, la consecuencia más directa y visible de esta colonialidad de la edad sea la

referencia a la niñez como algo homogéneo, de escaso valor, cuya característica central, y podría decirse única, es la de ser menor de 18 años.

Y esto es evidente cuando analizamos documentos tales como la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989, referencia cuasi obligada cuando se quiere hacer mención a los derechos de las niñeces, que en su Artículo primero establece: “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.”

Sin más preámbulos ni consideraciones socioculturales, niñas y niños son un grupo que comparte un rango de edad. Eso es lo que las une, la característica fundamental de la cual se derivan todos los entendimientos subsiguientes y las políticas aplicables. Y un rango de edad que, como elemento fundamental, las convierte en un grupo separado y jerárquicamente inferior que el grupo que constituye el mundo adulto. Y así como sucede con el Artículo 1 de la CDN, acercamientos similares se dan en otros organismos internacionales tales como UNICEF, que en su Estado mundial de la infancia de 2005 establece que,

[...] a pesar de numerosos debates intelectuales sobre la definición de la infancia y sobre las diferencias culturales acerca de lo que se debe ofrecer a los niños y lo que se debe esperar de ellos, siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse. (UNICEF, 2004)

Sin embargo, en ningún momento se explicita quiénes establecieron ese criterio compartido que entiende a las niñeces como un espacio separado de la edad adulta, de dónde surgió ese consenso, qué procesos llevaron a determinar que las niñeces cuentan, o deben contar, con un espacio delimitado, propio y alejado del mundo adulto.

Este tipo de afirmaciones son las que permiten evidenciar los impactos de la colonialidad de la edad en nuestras sociedades y la existencia y persistencia del adultocentrismo como sistema de dominación. Y dado que es innegable la presencia de esta lógica adultocéntrica que establece jerarquías del ser, del saber y del estar, al racismo y sexismo epistémicos presentados por Ramón Grosfoguel considero relevante sumar una nueva categoría, la de adultocentrismo epistémico.

La autoridad epistémica del hombre blanco, adulto, de los centros urbanos de occidente, justificada desde el pretendido carácter racional, objetivo y universal de la ciencia moderna,

implicó la anulación de todos aquellos saberes considerados diversos, es decir, todos los saberes que no siguieran los principios epistemológicos establecidos por la ciencia racional y objetiva. Así la ciencia moderna hizo uso del método científico para ubicar en un lugar diferente, y jerárquicamente menor, a todos los procesos de conocimiento, todas las voces y todas las subjetividades consideradas disidentes.

Esto tuvo un impacto directo sobre los saberes y formas de conocer de las niñas. Si tomamos en consideración, como planteé anteriormente, que el adultocentrismo ubica a las niñas y niños en un lugar de subalternidad y que la edad establece jerarquías, no es extraño determinar que la autoridad epistémica del hombre adulto tuvo efectos directos sobre aquellos grupos de personas consideradas no adultas.

Del mismo modo que el racismo epistémico invalida los conocimientos de las personas racializadas y el sexismo epistémico rechaza los saberes de los cuerpos feminizados, las estructuras del adultocentrismo epistémico, en sinergia con las estructuras de la colonialidad de la edad, trabajan excluyendo los saberes niños.

3.3. La colonialidad del género y las niñas como subalternidades dentro de lo subalterno.

Los teóricos de la colonialidad nos han presentado a la raza como un constructo social. Esto ha permitido realizar análisis profundos sobre los impactos que la organización racial de las sociedades tuvo, y tiene, sobre las civilizaciones de Abya Yala, pudiendo identificar las consecuencias de la colonialidad del ser, del saber y del poder sobre las poblaciones conquistadas.

Sin embargo, resulta llamativo (aunque, siendo sincera, de llamativo tiene poco) que la división sexo-genérica de las sociedades haya sido considerada la norma general en las civilizaciones conquistadas y que el género, y la construcción social del mismo, no hayan formado parte de los análisis sobre la colonialidad en un inicio. La posibilidad de que el género, y la división y organización social derivadas de esta categoría, pudieran haber sido consecuencia del proceso de colonización, como sucedió con la categoría de raza, no fue tomada en consideración inicialmente por los teóricos de la colonialidad.

Sin embargo, el análisis realizado por María Lugones (2008) nos permite comprender que el género fue también una imposición colonial que se combinó con la colonialidad del poder

para someter y violentar a las mujeres de los territorios coloniales constituyéndose, de este modo, un sistema moderno colonial de género mediante el cual,

el colonizador produce e impone a los pueblos colonizados, al mismo tiempo y sin disociación, un régimen epistémico de diferenciación dicotómica jerárquica que distingue inicial y fundamentalmente entre lo humano y lo no humano y del cual se desprenden las categorías de clasificación social de raza-género. (Espinosa Miñoso, 2022, p. 35)

Para Aura Cumes, investigadora Maya- Kaqchikel de Guatemala, “los colonizadores traían ya una forma de patriarcado y un ensayo de capitalismo” (2021, p. 20) que se aplicó a las sociedades colonizadas y sometidas, reivindicando en nuestros territorios el rol legítimo del hombre (sujeto masculino) para someter a otras, otros y otras.

La colonización trae consigo una forma de patriarcado forjado en las sociedades Europeas a través de una extrema violencia hacia a las mujeres, los campesinos y “la naturaleza” misma. El patriarca colonial es aquí la encarnación de “lo humano=hombre” que se construye a sí mismo en el despojo y la degradación de los despojados. (Cumes, 2020, p. 9)

Sin embargo, no debemos perder de vista el hecho de que el colonialismo, como lo plantea Lugones, impuso un nuevo sistema de género que estableció un orden para los hombres y mujeres colonizadas, diferente al de los colonizadores blanco burgueses.

[...] did not impose precolonial, European arrangements on the colonized. It imposed a new gender system that created very different arrangements for colonized males and females than for white bourgeois colonizers. Thus, it introduced many genders and gender itself as a colonial concept and mode of organization of relations of production, relations, of cosmologies and ways of knowing. (Lugones, 2007, p. 186)

Por eso comprender la interrelación entre colonialidad del género y colonialidad del poder resulta fundamental. Como lo menciona María Rodó Zárata, “Esta noción de fusión entre el género y el colonialismo hace indisociables los dos ejes, los fusiona, de manera que no se pueden entender el uno sin el otro, ni tampoco fuera de los procesos históricos de su configuración” (2021, p. 37)

Un análisis similar realiza la académica feminista nigeriana Oyèrónké Oyèwùmi. En su libro “La invención de las mujeres” (2017), Oyèwùmi desarrolla una tesis a partir de la cual plantea

que la idea de mujer no existía en las sociedades yoruba con anterioridad a la colonización británica de Nigeria, vinculando el surgimiento de la categoría mujer al proceso colonizador.

[...] me di cuenta que la categoría fundamental “mujer” –elemental en los discursos occidentales de género– simplemente no existía antes de que la tierra Yorùbá sostuviera contacto con Occidente. No había semejante grupo preexistente caracterizado por intereses, deseos o posiciones sociales compartidas. La lógica cultural de las categorías sociales de Occidente está basada en una ideología del determinismo biológico: la idea de que la biología provee la base para la organización del mundo social. Así, en realidad, esta lógica cultural es una “bio-lógica”. La categoría social “mujer” se basa en el tipo de cuerpo y está elaborada en relación y oposición con otra categoría: hombre; en ese sentido, la presencia o ausencia de ciertos órganos determina la posición social. (Oyèwùmi, 2017, pp. 25 y 26)

Los análisis de estas teóricas permiten reconocer de qué manera la idea de género, tal y como ha sido entendida desde concepciones patriarcales occidentales, se cimentó en los territorios de Abya Yala (y en otros territorios colonizados) como parte del proceso de conquista y dominación comenzado en el siglo XV.

Sin embargo, algo que no se debe perder de vista es el hecho de que esta construcción de la mujer como sujeta subalterna estaba planteada desde la lógica de la adultez. Es decir, la colonialidad del género nos permite analizar el rol social que se atribuyó, como consecuencia de la conquista, a las mujeres adultas de los territorios colonizados. Sin embargo, los alcances e impactos de la colonialidad del género se han extendido a las realidades de las niñas, moldeando su existencia y su “deber ser”.

Pero, así como podemos hablar de la invención del género o, en el caso de Oyèrónké Oyèwùmi, de la invención de la mujer, debemos encontrar un punto en el que seamos capaces de identificar cuándo fue “inventada” la niña.

Si bien la sujeción, la docilidad, el control y el rol subalterno de las mujeres en las sociedades era algo aplicado al género femenino desde temprana edad, mientras el mito de la niñez se expandía y los niños (varones) comenzaban a habitar una realidad separada a la de las personas adultas,

...el concepto de infancia no se aplicaba a las mujeres. La niña trocaba directamente sus pañales por el vestido de mujer adulta. No asistía a la escuela, institución que, como veremos, estructuraba el tiempo de infancia. A los nueve o diez años actuaba

realmente como una «señorita»; su actividad no se diferenciaba de la de las mujeres adultas. Tan pronto como alcanzaba la pubertad, hacia los diez o doce años, se la casaba con un varón mucho mayor que ella. (Firestone, 1976, p 70)

Es decir que lo que conocemos como el proceso de construcción de la niñez sólo se aplicaba a los niños, varones y, además, estaba reservado sólo a las clases burguesas y nobles.

El sentimiento de infancia, o sea la particularización de la niñez, en principio sólo beneficia a los varones; las niñas persistirán mucho más tiempo en el modo de vida tradicional que las confundía con las mujeres. [...] la particularización de la infancia, largo tiempo limitada a los varones, estuvo reservada, en un principio, solamente a aquellos de familias burguesas y nobles. Los niños del pueblo y las niñas de toda condición social conservaban el antiguo género de vida que no separaba los niños de los adultos ni por la moda, ni por el trabajo, ni por el juego, ni por una educación propia. (Fernández, 2004, p. 28)

La nueva organización familiar, mucho más pequeña y nuclear, junto con el surgimiento de la escuela como institución, son dos elementos centrales en este proceso de construcción de la niñez. Sin embargo, como lo plantea Fernández (1993, p. 24) hay una distancia de 200 años en el ingreso de las niñas a la escolarización y doce siglos para su ingreso al ámbito universitario. La idea de la inferioridad biológica de las niñas las convertía en sujetas no aptas para el proceso escolar, por ende, toda su formación debía orientarse a exaltar los valores necesarios para convertirlas en mujeres inocentes orientadas al hogar y la maternidad.

Si recurrimos, por ejemplo, a los planteamientos realizados por Rousseau en su reconocido “Emilio, o de la Educación” (1762/ 1965), esto es claro.

Justificad siempre las tareas que impongáis a las niñas, pero imponédselas continuamente. Los dos defectos más peligrosos para ellas, y de que menos sanan cuando una vez los han contraído, son la ociosidad y la indocilidad. Las doncellas deben ser vigilantes y laboriosas; no basta con ello; deben estar sujetas desde muy niñas. Toda la vida han de ser esclavas de la más continua y severa sujeción, que es la del bien parecer. Es preciso acostumarlas cuanto antes a la sujeción para que nunca les sea violenta; a resistir todos sus antojos, para someterlas a las voluntades ajenas. (Rousseau, 1762/ 1965, p.255)

Lo que resulta evidente, tomando los análisis de Fernández y recurriendo a este extracto de Rousseau, es que es difícil reconocer la existencia de la niña, o las niñas, como un grupo

social. En la Europa Moderna, el surgimiento de este ideal de niñez fue concebido desde la óptica del varón. La niña, por su parte, continuó formando parte de este mundo adulto, siendo entendida como una mujer pequeña, cuyo rol era el de prepararse para la vida materna y del hogar.

Esta masculinización que se evidencia hoy, en documentos oficiales, en discursos sociales y en investigaciones y análisis existentes, tiene un muy fuerte asidero en los modos en los cuales el ideal de niñez se estableció en un inicio. Lo que me lleva a preguntarme si existió algún momento en que la niña, como sujeta social y política, con capacidad de agencia y actoría social, haya sido caracterizada o siquiera considerada en su individualidad y especificidad dentro de los estudios sobre niñeces.

3.3.1. Colonialidad del género y colonialidad de la edad: un vínculo pendiente

Como lo expresa Mara Viveros Vigoya, “Desde hace algunos años, la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder.” (2016, p. 2)

Históricamente hablando, fue Kimberlé Crenshaw quien, en 1989, acuñó el término interseccionalidad. Este surgió en un contexto y en una situación en específico, vinculado a un proceso legal que buscaba evidenciar las opresiones múltiples y diversas vividas por las trabajadoras negras de la empresa General Motors, en Estados Unidos. Sin embargo, su utilización se extendió a muchos otros ámbitos y realidades que superaron ampliamente lo legal.

Es así que la interseccionalidad ha sido utilizada por los feminismos para dar cuenta del entrecruzamiento de opresiones y sistemas de poder y su impacto en la vida de las mujeres, evidenciando que no todas somos oprimidas de la misma manera, porque nuestras realidades e identidades son diversas.

Según la filósofa Elsa Dorlin (2009), las teorías de la interseccionalidad se han movido entre dos aproximaciones a la dominación: una analítica y una fenomenológica. Desde la primera perspectiva, toda dominación es, por definición, una dominación de clase, de sexo y de raza, y en este sentido es en sí misma interseccional, ya que el género no puede disociarse coherentemente de la raza y de la clase. Para la segunda perspectiva, lo que es interseccional es la experiencia de la

dominación, como en el caso de la compañía General Motors analizado por Crenshaw a propósito de la violencia ejercida contra las mujeres racializadas o de los empleos de los que quedan excluidas. (Viveros Vigoya, 2016, pp. 7 y 8)

Los planteos de Dorlin resultan extremadamente interesantes para el análisis y abren la puerta a múltiples cuestionamientos en relación a cómo ha sido entendido el carácter interseccional de las opresiones. Hay quienes ponen el foco de análisis en la dominación, y en el modo en el cual es ejercida, y quienes se centran en analizar la experiencia de dominación.

Sin embargo, me parece necesario preguntar, y preguntarme, si hablar de interseccionalidad es la mejor manera de comprender las opresiones múltiples y diversas en la vida de las niñas o si, desde mi posición feminista decolonial, el análisis debe ser diferente. Y en el marco de esta pregunta es que quiero recuperar lo que plantea la feminista decolonial Ochy Curiel,

La interseccionalidad pregunta muy poco por la producción de estas diferencias contenidas en las experiencias de muchas mujeres, fundamentalmente racializadas y pobres. Por tanto, tiende a un multiculturalismo liberal que pretende reconocer las diferencias, incluyéndolas en un modelo diverso, pero que no cuestiona las razones que provocan la necesidad de esa inclusión. En otras palabras, es definida desde el paradigma moderno occidental eurocéntrico. Una posición decolonial feminista implica entender que tanto la raza como el género han sido constitutivas de la episteme moderna colonial; no son simples ejes de diferencias, sino que son diferenciaciones producidas por las opresiones que, a su vez, produjo el colonialismo, y que continúa produciendo en la colonialidad contemporánea. (2015, p. 55)

Lo que presenta Curiel en este extracto es clave. Si bien se puede entender que la vida de las mujeres está intersectada por una multiplicidad de sistemas de opresión, no debemos perder de vista que esos sistemas de opresión derivan de procesos colonizadores y colonialistas y que los análisis sólo tienen sentido en tanto el poder, y las relaciones que de él se derivan, se incluya como una categoría central. Porque como lo expresa María Rodo Zárate,

Más allá de los debates específicos sobre cómo se tendría que definir, autoras como Kathy Davis (2008) defienden que la interseccionalidad es un proceso de descubrimiento que muestra que la realidad es mucho más compleja y contradictoria de lo que parece y que, en lugar de ofrecer una guía clara sobre cómo investigar, lo que hace la interseccionalidad es estimular la creatividad para acercarse a los temas de estudio de formas novedosas y heterodoxas. En esta línea, autoras como Sumi

Cho, Kimberlé Crenshaw y Leslie McCall (2013) defienden que la interseccionalidad es una sensibilidad analítica, una manera de pensar y de analizar. En base a esta premisa, las autoras defienden que un análisis interseccional no se da por el hecho de utilizar la palabra «interseccionalidad» en un texto, sino que es una manera de pensar sobre la semejanza, (sameness), la diferencia y su relación con el poder. (2021, pp. 31 y 32)

Con la incorporación de la categoría de colonialidad de la edad justamente lo que busco es poner el foco en el hecho de que la edad, como eje de diferenciación social, ha sido una consecuencia directa de la conquista y de los procesos coloniales vividos por nuestra región. Por ende, el adultocentrismo como sistema no puede, y por sobre todas las cosas no debe, entenderse por separado de las diversas colonialidades que ya he mencionado. Porque como nos dice Mara Viveros Vigoya, “la dominación es una formación histórica.” (2016, p. 11)

Con todo esto en mente, considero que el trasladar la categoría de género, o realizar un análisis sobre la colonialidad del género en relación a las niñas, sin tener en consideración que su realidad y la realidad de las mujeres adultas no son comparables es, por decirlo de algún modo, académica y éticamente deshonesto.

Y para explicar un poco a qué me refiero, voy a recurrir al razonamiento desarrollado por María Lugones cuando nos dice que “En la intersección entre «mujer» y «negro» hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni «mujer» ni «negro» la incluyen.” (2008, p. 82). Y esta afirmación realizada por Lugones, tan reveladora y necesaria, puede ser modificada y aplicada también a la realidad de las niñas, estableciendo que *en la intersección entre mujer y niño hay una ausencia donde debería estar la niña, porque ni mujer ni niño la incluyen.*

Así como ha sucedido con la utilización del masculino ‘hombre’ para hacer referencia a la humanidad, la utilización del masculino ‘niño’ como referencia universal y eje de los análisis, ha invisibilizado la multiplicidad de niñeces existentes, ocultando el hecho que ser niño es diferente a ser niña en un mundo que, además de adultocéntrico, es patriarcal. Y lo mismo ocurre cuando intentamos analizar la realidad de niñas desde las perspectivas teóricas y políticas feministas que nos han permitido comprender las vidas de mujeres adultas. Porque ser mujer adulta es diferente a ser niña en un mundo que, además de patriarcal, es adultocéntrico.

Pero si bien ambos sistemas, el adultocéntrico y el patriarcal, impactan la vida de las niñas, no debemos caer en la trampa de mirar las opresiones como compartimentos estancos y separados. Comprender la imbricación de opresiones en las vidas de niñas nos obliga a trabajar desde el concepto de inseparabilidad.

Como señalaba la misma Crenshaw (1991: 1244), «la intersección del racismo y el sexismo en la vida de las mujeres Negras tiene un impacto que no se puede comprender del todo si se miran las dimensiones de la raza y del género en sus experiencias de manera separada». La cuestión de la inseparabilidad es un factor clave en la interseccionalidad, sobre todo en el ámbito de la experiencia, ya que lo que se pretende poner sobre la mesa es justamente que una experiencia de discriminación no se puede concebir si no se mira la interrelación entre diferentes causas de discriminación. (Rodó Zárate, 2021, p. 34)

Es decir que, en el análisis de las opresiones sobre las niñas, es necesario indagar en el modo en que el adultocentrismo y el patriarcado se intersectan para afectar sus vidas, evitando los análisis aditivos que entienden la imbricación como una suma de opresiones. Así como sucedió con la fusión entre colonialidad del género y colonialidad del poder, que ubicó en un lugar diferente a las mujeres conquistadas y a las mujeres de los conquistadores, con el vínculo entre la colonialidad del género y la que he denominado colonialidad de la edad, las niñas son ubicadas en un lugar diferente, y jerárquicamente inferior, a los niños pero, también, en un lugar diferente y jerárquicamente menor al de las mujeres adultas.

[...] el sexismo se configura de maneras concretas según la edad –y según la etnicidad, la religión, la diversidad funcional o la clase social, entre otras–. Por tanto, no hay formas neutras de sufrir sexismo, ya que este siempre estará configurado por otros ejes de discriminación. «Mujer», por tanto, no existe sin estar siempre constituida por una edad, por una etnicidad y por una clase social, aunque estas puedan cambiar, transformarse o hasta no ser relevantes en un momento determinado. La experiencia de toda mujer que podamos identificar o imaginar siempre estará constituida por sus otras posiciones. (Rodó Zárate, 2021, p. 39)

Y el poder comprender la intersección entre colonialidad del género y colonialidad de la edad, es entender al patriarcado y al adultocentrismo como procesos simultáneos de diferenciación y desigualdad social, que se retroalimentan e impactan en la vida de las niñas. En este sentido, el concepto de intersección será utilizado para desafiar el modelo hegemónico de “la mujer”,

pero incorporando la categoría etaria en el análisis. Y, al mismo tiempo, permitirá desafiar el modelo hegemónico de “el niño”, incorporando la categoría de género en el mismo.

Sin embargo creo que lo más honesto, teóricamente hablando, sería incorporar un concepto diferente para analizar el vínculo entre colonialidad del género y colonialidad de la edad, entre adultocentrismo y patriarcado, el de imbricación de opresiones. Y para entender el porqué es necesario ir a lo que se considera una de las bases fundacionales de la imbricación: el Manifiesto de la Colectiva del Río Combahee.

La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual, y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crea las condiciones de nuestras vidas. (Manifiesto de la Colectiva del Río Combahee, 1977)

Y en este manifiesto se presentan dos de los elementos que considero centrales para entender la relevancia de la imbricación de opresiones en esta investigación, en contraposición al concepto de interseccionalidad. El primero de ellos es la referencia al eslabonamiento de los sistemas de opresión y el segundo al modo en que este eslabonamiento crea las condiciones de vida de las sujetas. Y la relevancia de esto radica en el carácter sistémico de las opresiones. Como lo expresa Marcela Fernández Camacho,

(son) formaciones sociales que requieren de lucha organizada para cambiarse, es decir, mi indagación de esa imbricación apuntó a algo más allá de su expresión en relaciones interpersonales, reveló un problema social del que todas y todos debemos hacernos cargo. (Fernández Camacho, 2021, p. 20)

La referencia al carácter sistémico de las opresiones es extremadamente relevante si las entendemos, como en esta investigación, como elementos derivados de la conquista y colonización de los territorios latinoamericanos. No es posible pensarlas fuera de la organización social, cultural, económica y política de nuestros territorios, porque son consecuencia directa de los procesos de dominio que comenzaron en 1492. Por ende, la lucha contra las opresiones debe ser también de carácter sistémico y conjunto, porque no es posible pensar el fin de un sistema de dominio sin pensar el fin de todos. En palabras de Jules Falquet,

En su análisis, habla de cuatro sistemas de opresión imbricados que hay que combatir con la misma intensidad y conjuntamente, porque se refuerzan mutuamente. De hecho, el trabajo del Combahee no solo es precursor de lo que hoy se llama la interseccionalidad, sino que ofrece, a mi modo de ver, una base de análisis más sólida porque está anclada en una militancia colectiva y en una perspectiva estructural y de transformación radical que a veces le hace falta a la interseccionalidad. (Falquet, 2023, p. 178)

Como lo plantean desde la Colectiva del Río Combahee, lo que nos afecta es la síntesis de esos sistemas que se eslabonan. No es posible desglosarlos y ver en qué momento a las niñas se las oprime por no ser adultas y en qué momento se las oprime por no ser hombres. La vida de las niñas se desarrolla como una síntesis entre adultocentrismo y patriarcado, entre colonialidad de la edad y colonialidad de género y, por lo tanto, para terminar con las opresiones de las niñas es necesario terminar con ambos sistemas, desde una lógica colectiva y estructural. Como lo expresa Inés Argueta Pérez- Coronado,

Entender las diferentes opresiones de manera imbricada y simultánea, como lo proponen las mencionadas autoras, obliga a no pensarlas como si fueran acumulativas o como si pudieran sumarse. Esto supone entender que los diferentes tipos de opresión deben tratarse de manera estructural, histórica y socialmente situadas y no han de basarse en un análisis puramente individual de estas experiencias. (2020, p.146)

Y aquí se suma un nuevo elemento al análisis, el carácter situado de las opresiones. Si bien es sabido que no todas las mujeres experimentamos las mismas opresiones, porque no todas somos oprimidas por los mismos sistemas, el carácter situado recupera la importancia de los contextos. El situarnos socialmente cuando analizamos las opresiones permite entender el componente sistémico de las estructuras de dominio y, más importante aún, no esencializa a las sujetas, sino que abre la posibilidad a la incorporación de nuevas estructuras de dominación en el análisis, lo cual se vuelve de extrema relevancia para pensar al adultocentrismo, tan invisibilizado, como parte de estos sistemas.

IV. Cuarta parte. Contextualizando el entorno

4. Estado de México, Municipio de Chimalhuacán, Comunidad de Escalerillas

4.1. Un recorrido por el contexto

El entendimiento de las niñeces como construcciones sociales, cuyas características varían de acuerdo a los contextos socio históricos y culturales en los cuales se encuentren, constituye una de las bases de esta investigación. Por lo tanto la edad, si bien es un dato que innegablemente forma parte de la realidad, no es ni será utilizada como una categoría explicativa de comportamientos, modos de ser o expectativas.

Sin embargo, los datos estadísticos que pueden obtenerse en relación a las niñeces, provenientes de organismos gubernamentales nacionales, organizaciones no gubernamentales e instituciones internacionales, están divididos por grupos etarios, lo cual me pone frente a una contradicción insalvable. Si bien mi propuesta central se basa en separarme de la lógica etaria, los datos a los cuales debo recurrir para contextualizar la realidad de las niñas de México, específicamente las niñas del barrio de Escalerillas, Municipio de Chimalhuacán, se basan en ella.

Mi posicionamiento por entender y presentar a las niñeces como algo más, mucho más, que grupos de personas que comparten edades desaparece, en contra de mi voluntad, en este apartado. ¿Cómo defender a las niñeces como construcciones sociales si la información se presenta compartimentada por grupos de edad? ¿De qué manera trascender la lógica etaria si los datos a los cuales recurro se sustentan en la edad y en el sexo como ejes centrales de los análisis?

Quizás se podría pensar que dividir por grupos de edades a las niñas, niños y adolescentes tiene como finalidad el presentar datos certeros y objetivos que puedan cruzarse y contrastarse entre sí. Sin embargo, no existe siquiera un acuerdo tácito entre instituciones que permita esto.

Por ejemplo, la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de México, LGDNNA, (2014), establece en su Artículo 5 que,

Son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad. Para efectos de los tratados internacionales y la mayoría de edad, son niños los menores de dieciocho años de edad.

En un mismo párrafo presentan dos definiciones de niñez diferentes, y ambas están basadas en la edad.

La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (1999/2022), por su parte, establece que joven es aquella persona cuya edad queda comprendida entre los 12 y 29 años, tal y como se infiere a partir de lo establecido en su Artículo 2,

Por su importancia estratégica para el desarrollo del país, la población cuya edad quede comprendida entre los 12 y 29 años, será objeto de las políticas, programas, servicios y acciones que el Instituto lleve a cabo, sin distinción de origen étnico o nacional, género, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra.

Aquí se complejiza aún más esta división etaria. Según los tratados internacionales firmados por el Estado mexicano, la niñez comprende a todas aquellas personas menores de 18 años. Pero según la LGDNNA sólo son niñas y niños quienes tengan menos de 12. Para esta ley, las personas que se encuentran en el período de vida que va de los 12 a los 18 años se consideran adolescentes, pero el Instituto Mexicano de la Juventud estableció que quienes tengan entre 12 y 29 son jóvenes.

Como se puede observar a partir de estos breves extractos, las diferencias entre niñez, adolescencia y juventud no son claras, y los límites entre una etapa y otra se entrecruzan y se vuelven difusos. Por este motivo, gran parte de la información socio demográfica que se presenta a continuación incluye tanto a niñas como a adolescentes y jóvenes (por las edades a las cuales los datos hacen referencia), buscando compartir un panorama más acabado de su realidad.

Con el fin de obtener una perspectiva amplia de la vida de las niñas con las cuales desarrollé esta investigación, este capítulo se estructura de lo general a lo particular. Así, comienzo analizando datos sociodemográficos del Estado de México para luego pasar a datos correspondientes al Municipio de Chimalhuacán, terminando con información relativa a la comunidad de Escalerillas. En relación a esto considero necesario aclarar que el grado de desagregación de datos, por la información disponible en relación a cada una de las instancias mencionadas, no será igual para los tres espacios.

Asimismo, incorporaré datos específicos a las mujeres de las entidades y, cuando esté disponible y sea posible, se sumará información relativa a las niñas.

Sin embargo, antes de adentrarme en datos estadísticos y números que permitan (al menos de algún modo) entender cómo viven las niñas y niños en el EDOMÉX, en Chimalhuacán y en Escalerillas, quisiera comenzar analizando el vínculo de las niñas con los espacios urbanos, para comprender de qué manera habitan las ciudades y los entornos en los cuales se encuentran.

4.2. La ciudad y las niñas

Las ciudades, como el mundo, han sido creadas a imagen y semejanza del hombre productivo adulto. Sus realidades, necesidades e intereses han sido las que han trazado las calles, ordenado los parques, iluminado (y oscurecido) los caminos. Como consecuencia, las realidades de las personas que habitamos los espacios urbanos sin ser hombres productivos adultos se han invisibilizado, y nuestra existencia ha tenido que adaptarse a estas ciudades que no nos tienen en cuenta.

Y si bien habitamos un mundo cada vez más urbano, la concepción de las niñas y niños como sujetas con derecho a la ciudad es un planteo que comenzó hace muy poco tiempo.

Según el Estado de la Infancia del año 2012 más de 1.000 millones de niñas y niños del mundo viven en ciudades (UNICEF, 2012). En América Latina, la segunda región más urbanizada a nivel mundial, hay 193 millones de niñas y niños de los cuales el 80% habita zonas urbanas (UNICEF, 2012). Sin embargo, las ciudades están cada vez más lejos de ser espacios que tengan en consideración, no sólo las necesidades, sino las realidades de las diversas niñas del continente porque, como menciona Valdivia, existen “normas implícitas y explícitas que establecen cuáles son los cuerpos que pueden acceder a ciertos espacios y cómo se relacionan entre sí” (2018, p. 70).

De la mano de la consideración de las niñas y niños como sujetos de derecho, se encuentra la concepción de las niñas y niños como sujetas con derecho a la ciudad.

Si las mujeres apenas son un nuevo tema de preocupación en la concepción de las ciudades, los niños también han sido históricamente invisibles para el diseño de la vida urbana. Bajo la concepción de las ciudades para el automóvil, los niños son excluidos cada vez más. Los espacios protegidos pero que a la vez les brinden autonomía son escasos, y su vivencia de la ciudad queda restringida a espacios de juegos estrictamente controlados (Borja, 2003, p. 244).

Sin embargo, como lo plantean Chawla y Van Vliet, citadas en Gülgönen, (2016a), es necesario diferenciar entre el derecho a la ciudad y los derechos en la ciudad. Cuando se habla de los derechos en la ciudad, se hace mención al derecho a la salud, a la educación, a la vivienda, entre otros, es decir, a los derechos económicos sociales y culturales. Cuando se habla del derecho a la ciudad se hace referencia a las características físicas del espacio en relación con las niñeces, incluyendo también aquí el derecho a la participación. Esto último se vincula de manera estrecha con la consideración de niñas y niños como actores sociales sujetos de derechos.

Con la proliferación de los procesos de urbanización contemporáneos, a las niñas y niños se los ha “empujado” a ocupar espacios cada vez más limitados y predeterminados. Así, la calle como espacio de encuentro, de juego y de libertad dio paso a los parques junto a las autopistas o a los juegos mecánicos y electrónicos ubicados dentro de los centros comerciales. Los entornos urbanos se han convertido en espacios hostiles para las niñeces (Gülgönen, 2016a).

Cada vez más a las niñas y niños se les retrotrae a los espacios privados y, cuando ocupan espacios públicos, sobre ellas imperan dos lógicas. La primera es la lógica de la protección que los piensa como subjetividades a cuidar, personas que necesitan ser custodiadas porque habitan entornos agresivos que las ponen en peligro de manera constante: tráfico incesante, contaminación, posibilidades de secuestro, acoso, entre otras innumerables amenazas. Por ello, cuando las niñeces ocupan espacios públicos deben estar acompañadas necesariamente por personas adultas, lo cual limita su autonomía y su capacidad de descubrir y redescubrir los espacios de acuerdo a sus intereses y necesidades individuales y colectivas.

La segunda de estas lógicas es la del peligro, pero no en relación al entorno, sino en relación a ellas mismas. Las niñeces son las peligrosas. Pero no todas, sino que, como plantea Wridt (2010), la exclusión de las niñeces del espacio público urbano se vincula con el temor a una

cierta niñez. Esta lógica, por lo general, impera sobre las niñeces pobres y marginadas de las ciudades, consideradas una molestia y una amenaza para el correcto funcionamiento de los espacios urbanos. De este modo, la lógica de las niñeces peligrosas continúa abonando a los procesos de criminalización de la pobreza.

Fuera del hogar o de espacios pensados para ellos, los niños se encuentran en peligro o, al contrario, su comportamiento fuera de control amenaza el espacio público de los adultos. Si bien son en algún sentido contradictorias, ambas tendencias llevan a la conclusión que el lugar del niño está en espacios privados, y sobre todo en la casa. Las respuestas a estas dos tendencias refuerzan, en ambos casos, el control de los adultos sobre el espacio “público”, que tiende a excluir a los niños del mismo (Gülgönen, 2016b, p. 418).

Y en relación a esto es que toma relevancia la geografía de la infancia. Una disciplina que, en palabras de Phillips, 2001, citado en Ortiz Guitart (2007, p. 204), “estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades.”

Porque si entendemos a las niñeces como construcciones sociales, es necesario incorporar el carácter espacial en esta construcción. Los modos de ser niña, niño en el mundo están determinados por las relaciones que, en un determinado espacio, se producen, tanto entre niñeces como entre ellas y el mundo adulto.

Considerar el espacio y a las relaciones que allí se producen como constructores de una multiplicidad de maneras de experimentar la infancia resulta un planteamiento muy potente, pues desmitifica la universalidad que la modernidad le atribuyó a la infancia y amplía las posibilidades para su comprensión. (Gamboa Arévalo, 2022, p. 47)

Inclusive, como lo he expresado a lo largo del texto, el ideal de niñez moderno se constituyó en base a la identificación de las niñas y los niños con el espacio privado, casa y escuela, en contraposición con los espacios públicos ocupados por las personas adultas. Por ello me resulta tan interesante y relevante el poder indagar en los modos en los cuales las niñeces se vinculan con los espacios, teniendo en consideración la hostilidad de los espacios para con las niñeces porque, como lo plantean Moreira y Vasconcellos, citados en Gamboa Arévalo, (2022, p. 55) “la relación con el espacio y el territorio está marcada por el significado real y afectivo que cada grupo confiere y delimita en su espacio de vida”.

Y, aunque me gustaría poder indagar y analizar la relación de las niñas con los entornos urbanos que habitan tanto a nivel estatal, como municipal y comunitario, los límites temporales y de capacidades físicas y teóricas de esta investigación sólo me permitieron conocer cómo habitan el barrio de Escalerillas las niñas con las cuales realicé este proceso.

Por ello en el apartado correspondiente al barrio, exploro los modos en los cuales ellas habitan e interpretan el espacio comunitario, recuperando no solo sus vivencias sino sus posibilidades.

4.3. Características demográficas y socio económicas del Estado de México

Siendo extranjera, aún con varios años habitando México, aún me cuesta dimensionar el nivel de población que tiene el país. Yo vengo de la capital de una Provincia chica en Argentina que, desde que tengo memoria, pareciera siempre tener la misma cantidad de habitantes, nunca más de 140.000. Cuando me mudé a Capital Federal, la capital del país, me encontré viviendo en la ciudad más poblada de Argentina, que tiene hoy aproximadamente 3 millones de habitantes.

La primera vez que viajé a México llegué de noche y todavía me acuerdo del impacto que me generó ver la Ciudad de México iluminada. Sólo podía pensar en una cosa: no terminaba más. Las luces seguían apareciendo y, aunque trataba de mirar a lo lejos, no tenían fin. Era, como muchas personas me habían dicho, un “monstruo”.

Cuando me vine a vivir al país me fui al sur, a Chiapas, a San Cristóbal. Una ciudad mucho más parecida, al menos en cuanto a número de personas, a la ciudad en la que había vivido los primeros 18 años de mi vida.

Ya instalada acá, tuve la fortuna de conocer varios Estados mexicanos. Algunos siempre había querido visitarlos, y otros fueron recomendaciones de personas que fui conociendo, personas que fueron compartiéndome la magia de México. La gente tenía historias, anécdotas en cada lugar que me recomendaba visitar y siempre había algo maravilloso en las ciudades y pueblos del país.

Pero nunca nadie me decía nada del Estado de México. Todo lo que sabía me lo enteraba a través de las noticias. Noticias que siempre comunicaban alguna tragedia o peligro. Cada vez que hablaba con alguien parecía que la referencia obligada era hacer mención a que ahí desaparecían mujeres y era peligroso. Muy peligroso.

Peligro. Femicidios. Desapariciones. Asesinatos. Y mucha gente. Era todo lo que lograba saber, muy superficialmente, de ese lugar que se presentaba como un misterio al cual era mejor no acercarse.

Cuando comencé a indagar de manera profunda en la realidad del Estado, ya en el Doctorado y haciendo trabajo de campo, empecé a entender un poco más las características y realidades del espacio y de quienes en él habitaban.

Lo primero acerca de lo que tomé conciencia fue del nivel poblacional de la entidad. En una superficie de un poco más de 22.000 km² habitan casi 17 millones de personas, lo que lo convierte en el Estado más poblado del país. Casi el 14% de todos los habitantes de México vive en EDOMÉX.

Tabla 1- Población Estado de México

Nombre	Superficie	Población	% Mujeres	% Hombres
Estado de México	22.351	16.992.418	51,4	48,6

Fuente: elaboración propia en base al Censo de Población y Vivienda 2020

Si desgloso aún más la estructura poblacional y pongo el foco en los grupos de edad, puedo ver que la mayor cantidad de habitantes del Estado, el 33,8%, se ubica en el rango de 10 a 29 años. En el Estado de México, el 50% de las personas tiene 30 años o menos y el 33% 19 años o menos (Ver Tabla 2).

Tabla 2- Población por grupos de edad

Edad	0-4	5-9	10-14	15-19	Total
	7,5%	8,1%	8,7%	8,7%	33%

Fuente: elaboración propia en base al Censo de Población y Vivienda 2020

Son 17 millones de personas que rodean el margen norte, este y oeste de la Ciudad de México, los suburbios, la periferia de esta gran urbe central.

Si la referencia a la periferia expresaba desde un inicio la falta de calidad, luego esto se profundiza cuando la periferia comienza a ser vista como el espacio de la miseria: la idea de miseria integra el vocabulario cotidiano para describir esa parte de la ciudad. [...] Estas visiones de la periferia, como espacio de la miseria, se adicionaron con otros complementos: la periferia como el espacio de la marginalidad, es decir,

como el territorio donde reside el trabajador que "no trabaja" o que resuelve su subsistencia a partir de pequeñas tareas informales. La periferia es el espacio de la reserva de fuerza de trabajo, la morada de quienes forman parte del ejército industrial de reserva, los marginales, la sobrepoblación. Así, la periferia es la parte excedente de la urbe, o sus habitantes son lo que "sobra" de la ciudad. (Hiernaux y Lindón, 2004, p. 113)

Como lo dice Grecia Monroy Sánchez, "las periferias [...] constituyen la paradójica condición de la existencia y perpetuación misma de la ciudad." (2018, pp. 68) Eso que está "del otro lado", eso que se niega y se excluye, es lo que sostiene a la ciudad.

la línea que divide lo central de lo periférico importa tanto por la manifiesta exclusión que provoca, como por el hecho de que puede llegar a olvidarse que existe una línea y, entonces, lo que está del otro lado simplemente no tiene existencia. [...] las periferias están, a la vez, cerca y lejos de lo que se considera "central": lo suficientemente lejos para ser consideradas otra cosa que no-es-la-ciudad-central y ser, entonces, eludidas e invisibilizadas, pero están lo suficientemente cerca — tanto geográficamente como en cuanto a las interacciones que los sujetos tienen entre sí por relaciones laborales, comerciales, familiares incluso— como para poder volverse los receptáculos de estereotipos y de representaciones generalizantes, enunciadas en gran medida desde una visión unilateral de lo que debe ser la ciudad y que las periferias no son. (Monroy Sánchez, 2018, p. 70)

Así, se construyen imaginarios en relación a lo que estos territorios periféricos son y no son y, también, a lo que deben ser y no ser. Pero estas generalizaciones, como todas quizás, esconden la heterogeneidad de realidades existentes, en este caso, en el Estado de México. Un Estado con 125 Municipios, 16 regiones y con la densidad poblacional más grande de todo el país: 756 habitantes por km², doce veces más que el promedio nacional. En espacios así, la heterogeneidad es la norma.

El Estado de México cuenta con 125 municipios divididos en 16 regiones, siendo unos de los 6 Estados con más municipios del país. De las 16 regiones del EDOMÉX, Ecatepec y Chimalhuacán son las dos regiones más pobladas, agrupando a más del 23% de los habitantes del Estado (2.192.855 de personas, el 12,89%, y 1.752.242 de personas, el 10,31%, respectivamente). Por su parte, los 5 municipios más poblados son Ecatepec, con 1.645.352 habitantes, seguido por Nezahualcóyotl con 1.077.208 personas. Le siguen Toluca, con

910.608, Naucalpan de Juárez con 834.434 y Chimalhuacán, con 705.193 habitantes. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020)

Y si bien no es el objetivo de este trabajo, ni de este apartado, cuestionar o desmentir los supuestos que existen en torno a las realidades de las periferias, específicamente del Estado de México, sí me parece importante la mención a ciertos aspectos con el fin de presentar un panorama, aunque sumamente superficial, que permita comprender a la entidad en la cual realicé este trabajo de investigación.

En este sentido, y recuperando esta idea en torno a que las periferias están compuestas por quienes “no trabajan”, me parece importante mencionar que el EDOMÉX tiene un Producto Bruto Interno de 2.131.430 millones de pesos, equivalente al 9,2% del valor total de la producción nacional. Con este aporte, es la segunda entidad que más aporta al PBI de la República, ubicándose después de la CDMX. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

Sin embargo, y a pesar del gran aporte del Estado al PBI nacional, el 50,8% de la población del Estado de México se encuentra en situación de pobreza y el 8,3% en situación de pobreza extrema, además de los altos niveles de carencias sociales que pueden observarse (Ver tabla 3).

Tabla 3- Carencias sociales en el Estado de México

Rezago educativo	Carencia en el acceso a los servicios de salud	Carencia en el acceso a los servicios de seguridad social	Carencias relacionadas con la calidad y el espacio de las viviendas	Carencias relacionadas con el acceso a los servicios básicos en la vivienda	Carencias relacionadas al acceso a la alimentación nutritiva y de calidad
11,3%	34,2%	59,9%	7,2%	9,9%	21,4%

Fuente: elaboración propia en base al Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023

A su vez, los datos del INEGI evidencian que cerca del 64% de la población de 12 a 29 años, tiene un ingreso inferior a la línea de pobreza, casi un 4% más que el identificado a nivel general para el Estado, y la media de ingreso nominal reportado para el grupo poblacional de 15 a 29 años, fue de \$5.160 (aproximadamente USD 258 mensuales).

Por último, considero importante mencionar que, cuando me adentro en los datos laborales de la población del EDOMÉX, evidencio que el 3,4% de la población de 15 años y más se encuentra desocupada. Sin embargo, los datos más crudos se presentan cuando analizo la informalidad laboral.

En los últimos 35 años en México se reduce y deteriora el empleo formal y se incrementa el trabajo precario (informal, temporal, sin contrato y sin seguridad social) como un mecanismo compensatorio frente a la reducción de puestos de trabajo formal. Si bien esta precarización laboral permite a las personas y a las familias obtener ingresos económicos para contender con sus necesidades más urgentes e incluso puede funcionar como un ingreso complementario, en el país predomina como la principal fuente de recursos y la población ocupada en esta situación corresponde al 60 por ciento del total de la población trabajadora. En particular, la participación de las mujeres y jóvenes dentro del sector informal resulta ser un mecanismo compensatorio de la disminución del poder adquisitivo de las familias y el incremento en las tasas de desempleo [...] (Medina Gómez, López Arellano, 2019, p. 2584)

En el Estado de México, el 56,3% de las personas de 15 años y más se encuentran en situación de informalidad laboral. En el caso de los hombres este porcentaje se ubica en el 55,9%, y para las mujeres de 15 años y más, el porcentaje asciende al 56,9%. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023)

4.3.1. Las mujeres en el Estado de México

En el Estado de México habitan más de 8 millones y medio de mujeres y aproximadamente un millón y medio tiene menos de 29 años.

Si cuando comencé a indagar acerca de la realidad del EDOMÉX, lo único que lograba que me transmitieran las personas con las cuales hablaba eran los peligros que entrañaba esta entidad, cuando el foco de la conversación se centraba en las mujeres el panorama empeoraba aún más.

Ser mujer en México era peligroso, pero serlo en el Estado de México era prácticamente una condena. Y sin minimizar las violencias que viven las mujeres en el Estado, debo aclarar que estos comentarios provenían de personas que jamás habían habitado allí y que, aunque con mayor profundidad que yo, conocían la realidad y lo que allí sucedía a través de los medios de comunicación, desarrollando un imaginario negativo que continúa reproduciéndose.

Si bien me referiré a las violencias que viven las mujeres en el EDOMÉX más adelante, quisiera comenzar compartiendo datos relativos a la ocupación laboral, remunerada y no remunerada, de este grupo poblacional.

Tomando en consideración a la población de mujeres de 12 años y más, el 49,73% es considerada económicamente activa y de éstas el 48,98% se encuentra ocupada. Algo de sumo interés es que, del grupo de mujeres consideradas no económicamente activas, el 60,5% se dedica a tareas de cuidados y del hogar. Frente a estos datos es relevante destacar que el 32% de los hogares del Estado de México tienen a una mujer como jefa de familia, lo que equivale a, aproximadamente, un millón y medio de viviendas. (Consejo Estatal de Población)

En relación a esto, resulta relevante recuperar el informe realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, en conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES, titulado “Mujeres y hombres en México 2020”, en el cual se describe la realidad de hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida. Si bien el documento hace referencia a datos correspondientes al ámbito nacional, algunos de los indicadores utilizados son muy relevantes para ser trabajados a nivel Estatal con el fin de analizar el papel de las mujeres dentro de la sociedad, así como los avances y desafíos en torno a la igualdad de género.

Uno de los apartados que este informe posee, y que resulta de gran relevancia, es el relativo al uso del tiempo y al valor económico del trabajo no remunerado en los hogares. Para ello el documento diferencia entre actividades productivas y no productivas y, dentro de las primeras, entre actividades remuneradas y no remuneradas. Las primeras, las remuneradas, se vinculan con actividades del mercado laboral mientras que

[...] las segundas se refieren a las actividades productivas necesarias para el funcionamiento del hogar, sin obtener un pago o remuneración. En este sentido, se encuentra el trabajo doméstico no remunerado en los hogares que incluye actividades como preparar y servir alimentos, lavar o planchar la ropa, las compras, la limpieza y mantenimiento de la vivienda; así como el trabajo no remunerado de cuidado de integrantes del hogar que necesitan atención especial (infantes, personas enfermas, adultas mayores y con algún tipo de discapacidad). Dentro de las actividades de trabajo no remunerado, también se incluye el trabajo voluntario de apoyo a otros hogares y el trabajo comunitario. (INEGI/ INMUJERES, 2020)

A nivel nacional, tomando en consideración tanto el trabajo remunerado como no remunerado, las mujeres trabajan un promedio de 6 horas semanales más que los hombres, ocupando la mayoría del tiempo en actividades no remuneradas dentro de los hogares (Ver tabla 4).

Tabla 4- Horas de trabajo remunerado y no remunerado de hombres y mujeres

	Horas semanales de trabajo	Horas de trabajo no remunerado dentro de los hogares	% semanal de horas de trabajo no remunerado dentro de los hogares	Horas de trabajo en actividades remuneradas
MUJERES	59,5	30,8	66,6%	30,9%
HOMBRES	53,3	11,6	28%	68,9%
Brecha	6 horas	19,2 horas	38,6%	-38%

Fuente: elaboración propia en base al Informe Mujeres y Hombres en México 2020

Algo que resulta interesante es que esta brecha es persistente incluso para las mujeres que realizan actividades remuneradas para el mercado. Aquellas mujeres que trabajan 40 horas semanales en actividades remuneradas fuera del hogar, dedican un promedio de 26 horas a labores domésticas y de cuidado, frente a las 11 horas dedicadas por parte de los hombres pertenecientes al mismo grupo económico. Para aquellas mujeres que trabajan menos de 40 horas en actividades remuneradas para el mercado, el total de horas dedicadas a las labores domésticas asciende a 33,7 frente a las 13 destinadas por los hombres. Por último, aquellas mujeres que se encuentran dentro de la población no económicamente activa, dedican un promedio aproximado de 33 horas semanales, frente a las casi 12 horas que destinan los hombres.

En términos de valor económico, estos trabajos de cuidados no remunerados representaron para el año 2021 6.781.284 millones de pesos, lo que implicó un 26,3% de participación en el PBI nacional. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía)

Para analizar de un modo similar los datos relativos al Estado de México, recurrí a la información arrojada por la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo- ENUT- (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019) que desde 2020 incorporó tabulados por entidad

federativa, lo cual permite profundizar la medición y el análisis en relación a todas las formas de trabajo en cada uno de los 32 Estados de la república.

Tomando en consideración a la población de 12 años y más²⁷, la ENUT permite observar que en lo que respecta al trabajo no remunerado en los hogares para el EDOMÉX, las mujeres destinan un promedio de 47,4 horas semanales frente a las 17,6 horas que ocupan los hombres en las mismas actividades. Una brecha de aproximadamente 30 horas que refuerza el concepto de doble jornada a la que están expuestas las mujeres, tal y como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5- Brecha entre trabajo remunerado y no remunerado de hombres y mujeres en Estado de México

	Horas de trabajo doméstico no remunerado	Horas de trabajo de cuidados no remunerado²⁸	Horas de trabajo en actividades remuneradas
MUJERES	30	29,6	42,4
HOMBRES	11,4	12,2	59
Brecha	18,6 horas	17,4 horas	-16,6 horas

Fuente: elaboración propia en base a información de la ENUT 2019

Ni el informe Mujeres y hombres en México 2020 ni la ENUT tienen un apartado en el cual se analice el rol específico de las niñas en los cuidados. Si bien en la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo los datos incluyen a mujeres a partir de los 12 años, no existe una desagregación etaria que posibilite conocer, al menos estadísticamente, el papel que desempeñan las niñas como cuidadoras.

Sin embargo, como parte del proceso de trabajo con las niñas de la comunidad de Escalerillas, en octubre de 2022 realicé una actividad relativa a los cuidados. En conversaciones acerca de la crianza y las familias, las niñas hicieron un ejercicio en el cual dibujaron quiénes las cuidan y a quiénes cuidan ellas. En ninguno de los casos las niñas manifestaron no cuidar a nadie, por el contrario, a medida que avanzábamos en el ejercicio me fueron preguntando si podían

²⁷ La Encuesta no presenta datos desagregados según grupo de edad, por lo que no es posible determinar cual es el porcentaje relativo al grupo etario que va de los 12 a los 18 años

²⁸ La encuesta realiza una división entre trabajo doméstico no remunerado y trabajo de cuidados no remunerado

incluir también a las mascotas que cuidaban en sus casas o a otras personas que no fueran su familia directa.

Este ejercicio permitió evidenciar que los cuidados eran parte integral de sus vidas. La mayoría de ellas cuidaban a sus hermanas y hermanos más pequeños, algunas cuidaban a sus abuelas, otras a sus mascotas y hubo quienes incluyeron a sus amigas dentro del grupo de personas. Asimismo, a lo largo del proceso realizado con las Lunas Crecientes, hubo niñas que debieron abandonar el grupo por las responsabilidades de cuidados y trabajos del hogar que recaían sobre ellas, debiéndose ocupar de la alimentación y cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeños mientras sus madres y padres salían a trabajar.

Y si bien esta actividad estuvo dirigida específicamente a identificar quiénes las cuidaban y a quiénes cuidaban ellas, en diversas sesiones y numerosos momentos las niñas hicieron referencia al peso de los cuidados y a las responsabilidades que en sus familias se les asignaban. “En mi casa, si está mi papá, mis hermanos hacen cosas porque él los obliga. Pero cuando se va todo me toca a mí, de 7 días de la semana 6 limpio, ordeno y todo yo.” (Extracto de diario de campo, 14 de junio de 2022).

Y el peso de las tareas de cuidados y del hogar sobre las madres de las niñas que forman parte de las Lunas Crecientes fue evidente, y uno de los motivos centrales por los cuales me fue imposible realizar sesiones con ellas. Si bien en varias ocasiones buscamos con las compañeras del Colectivo Nicté- Ha que las madres asistieran a algunas de las actividades que desarrollábamos con el grupo de niñas, la respuesta siempre era negativa debido a la necesidad de ocuparse de las tareas en sus hogares. Las veces que logré compartirlas, de manera breve y puntual, qué era lo que estábamos haciendo con el grupo y los procesos que queríamos desarrollar, lo hice únicamente en los momentos en que ellas iban a llevar a sus hijas al centro comunitario, en conversaciones muy breves y concisas. Contar con su presencia era muy difícil, inclusive en celebraciones que realizábamos con las niñas y a las cuales eran invitadas.

Yo: quédese celebrando con nosotras un rato más, las niñas le quieren hacer unos regalos a Rosa y sería lindo que pudiera ver lo que tienen preparado.

Madre de Rosa: “No, yo se las dejo en confianza, pero tengo un marido en casa y tengo que ir a hacerle de comer.” (Extracto de diario de campo, 6 de septiembre de 2022)²⁹

4.3.2. La violencia hacia las mujeres en el Estado de México³⁰

Si bien, como lo he venido mencionando, existen preconceptos e imaginarios vinculados al Estado de México, los datos estadísticos me presentaron una realidad difícil de ignorar: el EDOMÉX es el Estado más violento con las mujeres.

Los datos proporcionados por la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares de 2021 me permitieron ver que la mayor prevalencia de violencia a lo largo de la vida de las mujeres se registró en la entidad, con un porcentaje cercano al 79% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021). Asimismo, durante 2022 y enero de 2023, el Estado de México fue el Estado con más feminicidios del país, ascendiendo a los 145 (Sistema Nacional de Seguridad Pública³¹)

Para la realización de este apartado recurrí en gran medida a la información proporcionada por la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, la ENDIREH, principal fuente de información sobre la situación de violencia que viven las mujeres en México. Esta encuesta recopila información referente a 5 ámbitos de la vida de las mujeres de 15 años y más: el escolar, el laboral, el comunitario, el familiar y el de pareja y analiza 4 tipos de violencia: la psicológica, la económica o patrimonial, la física y la sexual³². Asimismo, compila información acerca de las personas que han generado las agresiones y los lugares donde han ocurrido, presentando un panorama bastante completo de la realidad de la violencia hacia las mujeres en el país.

²⁹ En este caso en específico, la madre de Rosa había asistido al espacio porque el grupo de niñas había decidido celebrar el cumpleaños de sus dos hijas y tanto ella como la abuela de las niñas fueron invitadas. Sin embargo, una vez que cortamos el pastel se fue.

³⁰ Más adelante abordaré de manera específica la violencia en relación a las Lunas Crecientes.

³¹ Datos abiertos de incidencia delictiva, Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, disponible en <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bymC508NxGk3he05Qd6rvGJ7CPOUc1H51oijwGYFPZU/edit#gid=203607354>

³² La ENDIREH diferencia entre violencia física, entendida como las agresiones dirigidas a dañar o intentar dañar el cuerpo de la mujer, y sexual, considerada como cualquier acto de coerción con la intención de intentar abusar o abusar sexualmente, que degrada o daña el cuerpo y la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. (INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016)

Para la obtención de información y la realización de estos análisis, la Encuesta se enfoca en diferentes períodos de la vida de las mujeres. Así el diseño incluye, y diferencia, entre situaciones de violencia sufridas a lo largo de toda la vida, a lo largo de la vida de estudiante, a lo largo de la vida laboral, durante la infancia, durante los últimos 5 años y durante el último año. El hecho de que se incluya un apartado relativo a la violencia vivida durante la infancia implica un avance en el reconocimiento de las violencias que niñas y adolescentes viven, o han vivido y fue uno de los motivos por los cuales quise recurrir a esta herramienta para el análisis.

En el caso específico del Estado de México, durante 2021, se relevaron 4.394 viviendas en las que residían mujeres de 15 años y más.

Entre los datos arrojados por la ENDIREH se puede observar que en el EDOMÉX el 78,7% de las mujeres de 15 años o más ha experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida, lo que ubica al Estado en el puesto más alto del país. A nivel nacional el porcentaje de mujeres que han sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida asciende al 70,1%.

De los 4 tipos de violencia analizados en el Estado, la sexual se encuentra en primer lugar, como se puede observar en la Tabla 6 a continuación.

Tabla 6- Tipos y porcentaje de violencia hacia las mujeres en Estado de México

	Violencia sexual	Violencia psicológica	Violencia física	Violencia económica/ patrimonial
Estado de México	60,7%	57%	41,5%	27,1%
Nivel nacional	49,7%	51,6%	34,7%	27,4%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ENDIREH 2021

No sólo la violencia sexual es la violencia con más prevalencia en el Estado sino que, cuando los niveles estatales se comparan con los niveles nacionales, se observa una diferencia porcentual de 11 puntos. Con excepción de la violencia económica/ patrimonial, en donde los números son muy similares, el Estado de México muestra niveles significativamente más elevados de violencia contra las mujeres en cada uno de los puntos analizados.

Cuando el foco de análisis se centra en los espacios en los cuales las mujeres han sido violentadas, el ámbito comunitario se ubica en primer lugar (ver Tabla 7).

Tabla 7- Espacios en los que las mujeres han sido violentadas

	Ámbito comunitario	Ámbito de la pareja	Ámbito escolar	Ámbito laboral
Estado de México	58,5%	41,3%	36,6%	29,3%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ENDIREH 2021

Un espacio que la ENDIREH analiza de modo particular, y que resulta relevante para esta investigación por las edades de quienes componen la muestra, es el ámbito escolar, poniendo el foco en las violencias que las niñas experimentan allí. Algo interesante es que la Encuesta no sólo recupera cuáles son las violencias que se han sufrido en ese ámbito, sino que recupera información acerca de quiénes son los principales agresores.

En relación a esto, el 36,6% de las mujeres encuestadas expresó haber sufrido violencia a lo largo de su vida escolar y el 18,4% manifestó haberla experimentado durante el último año. Los detalles sobre los tipos de violencia y los perpetradores se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 8- Tipos de violencia hacia las mujeres y perpetradores

	Violencia sexual	Violencia Física	Violencia psicológica	¿Quién? Compañero	¿Quién? Maestro
	20,5%	20,4%	20,1%	44,9%	17,5%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ENDIREH 2021

Cabe destacar que la encuesta diferencia maestros de maestras y, en el caso expuesto, las mujeres identificaron a los maestros hombres como los responsables de las violencias.

En el proceso de trabajo desarrollado junto con las niñas, la violencia en las escuelas fue un tema que surgió de manera recurrente, ya fuera ejercida por parte de sus compañeros y compañeras o por parte de sus maestros y maestras. En relación a las y los docentes, las estructuras de poder y silenciamiento de ellas como niñas fueron las señaladas de manera constante. Las menciones a que guardaran silencio, a que se callaran o a que por niñas seguro no sabían nada, eran reconocidas con dolor, tristeza y enojo una y otra vez por el grupo.

Karina (12 años): mi maestra, cuando le cuestiono algo, me dice ‘A ver, si tanto sabes pasa y explica eso’. Y yo paso y lo explico, porque lo sé, pero ella cree que no sé nada. (Extracto de diario de campo, 14 de junio de 2022)

Velvet (11 años): sí, todo el tiempo tratan de hacernos menos. Yo creo que los maestros deberían escuchar más nuestra opinión. (Extracto de diario de campo, 11 de octubre de 2022)

Algunas de acciones violentas ejercidas por sus compañeras y compañeros eran compartidas y resultaban evidentes para las niñas, llegando incluso a situaciones que involucraban la violencia física. Otras, sin embargo, no eran identificadas de manera tan clara en un inicio y requirieron debates conjuntos. Un ejemplo claro de esto eran los grupos de Facebook y WhatsApp en donde se “quemaba³³” gente.

En las conversaciones generadas a partir de esto, en donde las niñas me explicaron qué era “quemar” a alguien, y me mostraron los diferentes grupos que existían para ese fin, debatimos acerca de la violencia contenida en este tipo de acciones. Estas discusiones nos permitieron identificar que todas ellas habían sido “quemadas” alguna vez, pudiendo reconocer el dolor y la tristeza que esto había generado en ellas y sus entornos. Karina inclusive nos compartió que en uno de esos grupos se había llegado a viralizar un video de contenido erótico, que había sido editado para incluirla a ella.

Pero los análisis nos permitieron ver que ellas también habían sido responsables de “quemar” a muchas compañeras y compañeros, a veces en represalia por haber sido ellas víctimas de esas quemadas, pero otras veces sólo por evidenciar alguna acción que, según su criterio, debía ser expuesta. Estas conversaciones pusieron de manifiesto la naturalización de ciertas acciones, tanto por parte de las niñas como de sus entornos escolares, y la incapacidad de reconocerlas como violencias.

Y lo mismo sucedió cuando realizamos un análisis del barrio que ellas habitaban. Cuando realizamos un mapeo comunitario para conocer un poco más acerca de la comunidad y sus dinámicas, pude evidenciar que Escalerillas no es percibido como un espacio seguro. El ejercicio, que consistió en realizar una salida conjunta por la comunidad para conocer los

³³ Quemar a alguien es exponer a una persona, en este caso en redes, para evidenciar algún comportamiento. En el caso de las niñas, la mayoría de las veces esos grupos eran para exhibir a quienes habían sido infieles o para señalar a alguien que se quería involucrar con una persona que tenía pareja. Pero también habían sido utilizados para ridiculizar a compañeras y compañeros por su situación socioeconómica o por los empleos de sus padres y madres. Asimismo, esos grupos eran utilizados para esparcir rumores, sin fundamento, sobre compañeras y compañeros.

puntos más relevantes del barrio y luego dibujarlo entre todas, dejó en claro que para las niñas no hay espacios comunitarios que sean vistos como seguros.

El barrio entero, exceptuando el centro comunitario y algunos de sus hogares, fue llenado de círculos negros, que fue el modo que el grupo eligió para identificar aquellas zonas que resultaban inseguras para ellas. La presencia de personas consumiendo alcohol y marihuana en diferentes espacios del barrio, sumada a las constantes situaciones de acoso vividas por las niñas, fueron los elementos señalados por el grupo frente a la pregunta que buscaba comprender por qué para ellas Escalerillas no era un lugar seguro³⁴.

Lo llamativo fue que, si bien todas consideraron que vivían en un barrio inseguro, ninguna manifestó sentirse insegura o evitar alguna zona de la comunidad durante el día. Eso sí, no salían con faldas ni vestidos y nunca se movían solas. De noche la realidad era otra. El barrio se recluye, las tiendas cierran y nadie sale de sus casas. Escalerillas de noche se apaga.

La consideración del barrio como un espacio inseguro se condice con los datos presentados por la ENDIREH y la identificación del espacio comunitario como el más violento para las mujeres del Estado de México. En él, como se observa en la tabla a continuación, más del 50% de las mujeres vivió situaciones de violencia sexual.

Tabla 9- Violencia en el ámbito comunitario

	Violencia sexual	Violencia psicológica	Violencia física
Violencia en el ámbito comunitario	54,1%	24,9%	15,9%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ENDIREH 2021

La Encuesta también pone el foco en conocer quiénes fueron los agresores principales en los espacios comunitarios. En este caso, el 70,9% de quienes ejercieron violencia durante el último año fueron desconocidos y una amplia mayoría de los ataques sucedió en la calle (el 62,5%). El porcentaje es aún más alto cuando se analiza la violencia a lo largo de la vida, llegando a un 78% de agresores desconocidos en el ámbito analizado.

³⁴ En apartados posteriores explicaré cómo fue el proceso del mapeo comunitario y cómo trabajamos la identificación de las violencias en el espacio público

Otro de los espacios analizados por la ENDIREH se refiere a la violencia en el ámbito familiar durante el último año. Es necesario aclarar que la Encuesta tiene un apartado específico para lo que denomina “Violencia de pareja”, por lo que los datos que surgen del espacio familiar están relacionados con la violencia ejercida por madres, padres, hermanos, tíos, primos, etc.

El análisis, al igual que en los casos anteriores, incluye los tipos de violencia, así como el autor de la misma. En el ámbito familiar, como se observa en la tabla a continuación, la violencia que predomina es la psicológica, identificando a los hermanos como la persona que más había violentado a las mujeres encuestadas.

Tabla 10- Tipos de violencia en el ámbito familiar

	Violencia psicológica	Violencia económica	¿Quién? Hermano	¿Quién? Padre	¿Quién? Madre
	9,2%	3,2%	24,3%	16,6%	13,8%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ENDIREH 2021

Esto resulta muy relevante en relación a la vida de las niñas de Escalerillas. Las conversaciones en torno a la violencia en el espacio familiar fueron una constante desde el primer encuentro realizado. Los golpes, gritos, malos tratos, la violencia psicológica por parte de madres, padres, abuelas, abuelos e incluso hermanos y hermanas mayores, pero también por parte de ellas hacia otros miembros de sus familias, llenaba las conversaciones sesión tras sesión.

Celeste (4 años): a mí, mi abuelita me pega.

Yo: ¿Y por qué te pega?

Celeste: No sé... (Extracto de diario de campo, 14 de junio de 2022)

Sandra (17 años): Yo sé que está mal pero el otro día mi hermanito estaba gritando, no se callaba, entonces le pegué porque me tenía cansada. No sé qué quería, pero no molestó más. (Extracto de diario de campo, 14 de junio de 2022)

Yo: Y ¿por qué querés estar acá? Esa parte no la escribiste, ¿es más divertido que tu casa, o por qué?

Rosa (12 años): Si es más divertido y acá no me gritan

Yo: ¿Quién te grita?

Rosa: Todos. Mi mamá, mis hermanos. (Extracto de diario de campo, 10 de julio de 2022)

Yo: ¿no conocías el nuevo espacio?

Rosa (12 años): no, es que a veces me porto mal y me castigan y el día de la inauguración estaba mi papá en mi casa y no me dejó venir

Yo: pero, ¿en qué te portaste mal? ¿Te peleaste en la escuela o algo así?

Rosa: no, en realidad no hice nada, pero mi papá no me deja salir (Extracto de diario de campo, 6 de septiembre de 2022)

Haciendo referencia a sus padres: Es que te regañan. Sí, también te pegan. Te agarran a cintazos. A veces con cables. Nos maltratan, nos dicen cosas y todo el tiempo nos hacen menos. (Extracto de diario de campo, 27 de septiembre de 2022)

Un apartado que resulta muy interesante para esta investigación, y que presenta la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, es el que hace mención a la violencia sufrida por las mujeres durante su infancia.

En este aspecto, el 42% de las mujeres manifestó haber sufrido violencia en algún momento de su infancia, ubicando a la violencia física en un primer lugar, tal y como puede observarse en la Tabla 11.

Tabla 11- Violencia hacia las mujeres durante la niñez

	Violencia física	Violencia sexual	Abuso sexual	Violación (o intento de violación)³⁵
	33,4%	14,1%	11,6%	7%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ENDIREH 2021

Aquellas mujeres que expresaron haber experimentado violencia sexual durante su niñez identificaron a sus tíos (22,5%) y a sus primos (19,2%) como los principales agresores.

Asimismo, la ENDIREH profundiza el análisis examinando los tipos de violencia vividos por las mujeres de acuerdo a diferentes características tales como rango de edad, grado de escolaridad, situación conyugal, entre otras. Los datos de la Encuesta permiten identificar que,

La prevalencia de al menos un incidente de violencia (de cualquier tipo a lo largo de la vida) de las mujeres de 15 años y más en Estado de México muestra que aquellas que experimentan mayor violencia son: las que residen en áreas urbanas (79.5%), de edades entre 25 y 34 años (84.6%), con nivel de escolaridad superior (84.7%), que se encuentran solteras (82.1%) y las que hablan alguna lengua indígena y/o se consideran indígenas (79.9%). (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021, p. 10)

Los datos de la ENDIREH permiten conocer el contexto de violencia existente en el Estado de México, contexto que llevó a que desde 2008 en la entidad se sancionara la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que tiene como propósito la coordinación entre el gobierno estatal y los gobiernos municipales para el establecimiento de medidas de emergencia en aquellos municipios que representan un mayor riesgo para niñas, adolescentes y mujeres adultas.

³⁵ Según la Encuesta, la Violencia sexual durante la infancia “Incluye haber experimentado al menos uno de los siguientes actos: 1) Le tocaron sus partes íntimas o la obligaron a tocar las partes íntimas de otra persona sin su consentimiento; 2) La obligaron a mostrar sus partes íntimas y/o mirar las partes íntimas de otra persona; 3) La obligaron a mirar escenas o actos sexuales o pornografía (fotos, revistas, vídeos, películas pornográficas); 4) Intentaron forzarla a tener relaciones sexuales; 5) La obligaron a tener relaciones sexuales bajo amenazas o usando la fuerza; y 6) La obligaron a realizar actos sexuales a cambio de dinero o regalos.” (INEGI, 2021, p. 30)

[...] prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como impulsar las políticas y acciones gubernamentales para garantizar el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia conforme a los principios de igualdad y de no discriminación que garanticen el desarrollo integral de las mujeres. [...] Con el foco puesto en el logro de estos objetivos, los Artículos 22 y 23 establecieron la Alerta de Violencia de Género como uno de los mecanismos de protección para asegurarles a las mujeres del Estado una vida libre de violencia. La Alerta comprende el conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos o por la propia comunidad, para garantizar la seguridad de las propias mujeres, el cese de la violencia en su contra y eliminar las situaciones de desigualdad. (Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia, 2007)

De modo complementario, y en respuesta a los crecientes niveles de violencia en el Estado, en julio de 2015 fue declarada la primera Alerta de Género para el Estado de México, que contempló once Municipios, entre los cuales se encontraba Chimalhuacán. Con esta declaratoria, además de la atención de emergencia, se promovió la elaboración de protocolos de actuación y la capacitación de los servidores y servidoras públicas responsables de intervenir en las acciones.

En octubre de 2019 se declaró una Segunda Alerta de Género, esta vez con el foco puesto en la desaparición de niñas, adolescentes y mujeres de 7 entidades. Chimalhuacán, nuevamente, se encontraba entre los Municipios con más casos de desapariciones y, por tanto, parte de esta segunda Alerta.

Según datos proporcionados por el Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas (RNPEd), hasta fines de abril del año 2018, un cuarto de las 36.365 personas desaparecidas en el país, eran mujeres. En el Estado de México esa cifra ascendía al 45,8%, 20 puntos porcentuales más que los registrados a nivel nacional.

Y más allá de los datos, los sentires, las vivencias y las experiencias de las niñas de Escalerillas y de las facilitadoras del colectivo Nicté- Ha, hacían mención constante a las desapariciones, los secuestros, y el miedo a que le sucediera a alguna de ellas.

Desde un inicio la instrucción de traslado que me dieron las compañeras del colectivo fue simple: yo no me iba a mover sola en la comunidad, los traslados los iba a hacer acompañada y las actividades siempre iban a realizarse durante el día. Estar en la comunidad cuando

oscurecía era demasiado peligroso. Las veces que, por motivos de fuerza mayor, tuve que llegar sola a Escalerillas, me reporté constantemente con ellas durante el trayecto. Compartía mi ubicación, mandaba mensajes y audios, avisaba si el metro no funcionaba o si el tráfico estaba muy pesado. Necesitaban saber por dónde iba.

Cuando comencé a compartir con varias personas de mi entorno que iba a trabajar con un grupo de niñas en Chimalhuacán, la respuesta era unánime, tanto que parecía ensayada: “ten mucho cuidado, ahí desaparecen mujeres todo el tiempo”. A medida que empecé a pasar tiempo con las compañeras del colectivo y con las niñas, las conversaciones acerca de “la combi blanca que viene y se lleva niñas”, o de los lugares por los cuales no era conveniente pasar porque “ahí roban niñas” eran algo cotidiano, así como los estados de WhatsApp con los carteles de niñas y mujeres desaparecidas de Chimalhuacán.

Más allá de las encuestas y los números, las niñas y mujeres de Chimalhuacán vivían con la posibilidad y el miedo latentes de ser desaparecidas.

4.4. Características socio económicas y demográficas del Municipio de Chimalhuacán

El Municipio de Chimalhuacán se encuentra al este del Estado de México y es parte de lo que se denomina Zona Metropolitana del Valle de México. En este Municipio habitan 705.193 personas, de las cuales el 51,13% son mujeres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Para llegar ahí desde Querétaro, que es donde viví durante todo el tiempo en que estuve haciendo el trabajo de campo de esta investigación, tenía que llegar a la Central de Autobuses del Norte en la Ciudad de México y tomarme el metro y después una combi³⁶. Y algo que se hacía evidente a medida que conocía, al menos superficialmente, el Municipio, era la diversidad de realidades que allí existían.

Había zonas naturales protegidas que convivían con basurales a cielo abierto; centros comerciales grandes y mercados al aire libre en donde la gente vendía, y compraba, frutas, verduras, carnes, ropa, productos electrónicos, libros y todo lo que se puede vender y comprar. Incluso había un parque de dinosaurios gigantes, el Chimalpark, dentro del parque ecoturístico, el Chimalhuache, que tiene alberca olímpica, un lago artificial de 13.000 metros

³⁶ Más adelante compartiré cómo era el recorrido que realizaba, semana a semana, hasta llegar al barrio de Escalerillas.

cuadrados y un planetario. Y dependiendo la ruta que se eligiera (o que tocara), había calles de asfalto por las cuales se podía transitar fácilmente, o calles de tierra, llenas de baches que empeoraban a medida que las lluvias se volvían más constantes, o si la cantidad de camiones que por allí transitaban aumentaba. Chimalhuacán era contraste.

Y en esta tierra de contrastes algo era evidente: Chimalhuacán es un Municipio “joven”. Más del 35% de las personas de la entidad tienen menos de 19 años y el 50% 27 años o menos.

Tabla 12- Habitantes de Chimalhuacán por edades

Chimalhuacán	Total de habitantes	Mujeres	Hombres	5 a 9	10 a 14	15 a 19
Número	705.193	360.622	344.571	64.913	65.459	65.079
Porcentaje		51,13%	48,86%	9,2%	9,28%	9,22%

Fuente: elaboración propia con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2020

Si bien los datos socioeconómicos relativos al Estado de México ya presentaban un panorama que permitía hacerse una idea de la situación en relación a la situación de pobreza de los habitantes de la entidad, Chimalhuacán presenta niveles de pobreza y precariedad que superan con creces los identificados a nivel estatal (ver tabla 13).

Tabla 13- Situación socioeconómica de Chimalhuacán

	Población en situación de pobreza	Población en situación de pobreza extrema	Población vulnerable por ingresos
Chimalhuacán	68,9%	13,1%	7,6%
Estado de México	50,8%	8,3%	s/d

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Secretaría de Bienestar

Según datos de 2020, Chimalhuacán es el séptimo Municipio, de los 2469 que posee el país, con mayor número de habitantes en situación de pobreza, con 493,687 personas. Asimismo, cuando se revisan los datos relativos a la pobreza extrema, Chimalhuacán también ocupa el séptimo lugar a nivel nacional, con 93.595 personas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, 2020).

Además, el municipio cuenta con altos niveles de carencias sociales, con un 13,4% de la población con rezago educativo, un 44,5% con carencia por acceso a los servicios de salud y

un 75,2% con carencia por acceso a la seguridad social, entre otras. (Secretaría de Bienestar, 2023)

4.4.1. Chimalhuacán y la violencia hacia las mujeres

Chimalhuacán es considerado uno de los Municipios más peligrosos del Estado de México, tanto en lo que respecta a violencia en general como cuando se realiza un análisis en relación a la violencia hacia las mujeres. Su incorporación dentro de las dos Alertas de Violencia de Género emitidas por el Estado es una clara evidencia de esto.

Cuando se busca conocer datos acerca de situaciones de violencia e inseguridad, resulta relevante recurrir a la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). La ENSU es una herramienta, de periodicidad trimestral, que permite conocer estimaciones acerca de la percepción de seguridad pública de la población de 18 años y más que habita en 75 zonas urbanas de México.

Según los datos presentados por esta encuesta, Chimalhuacán ocupa el primer lugar de estas 75 zonas urbanas en lo que respecta a robos o asaltos y el segundo lugar en uso de armas de fuego. Asimismo, es el espacio urbano con el mayor porcentaje de hogares víctima de, al menos, un delito y el que posee el mayor porcentaje de robos.

En lo que respecta específicamente a violencia sexual y acoso, Chimalhuacán se ubica en primer lugar con un 25,7% de la población en general experimentando estas situaciones en los espacios públicos. Cuando los datos se desagregan por género, se observa que el 36,1% de las mujeres han sido víctimas de esta violencia en el Municipio, ubicándose también en el primer lugar de las 75 ciudades que forman parte de la encuesta.

Como mencioné en apartados anteriores, Chimalhuacán integra uno de los 7 municipios sobre los cuales se impuso la segunda Alerta de Violencia de Género del Estado de México, orientada de manera específica a la generación de políticas y a la toma de acciones respecto a la desaparición de mujeres.

Según datos de la Fiscalía de Justicia del Estado de México, la tercera parte de las desapariciones de 2011 a 2020 se ubicaron en Ecatepec, Nezahualcóyotl, Toluca y Chimalhuacán. (Hidalgo, 2020) En el período que va de 2012 a 2018 han desaparecido en Chimalhuacán 5.108 mujeres, adolescentes y niñas (Chica Rinckoar et. al., 2022, p. 94)

Pero, además del alto número de desapariciones en el Municipio, Chimalhuacán presenta numerosos casos de feminicidio: desde 2015 a 2021 se registraron en la entidad 40 casos (ver tabla 14).

Tabla 14- Feminicidios en Chimalhuacán

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Feminicidios	5	2	3	9	9	7	5

Fuente: elaboración propia con base en los datos del Atlas de la Seguridad del Estado de México 2022

4.4.2. La niñez en el Estado de México y en Chimalhuacán. Datos sociodemográficos

Aproximadamente el 33% de la población del Estado de México tiene 20 años o menos, lo cual equivale a 5.598.732 personas. (Consejo Estatal de Población)

Según datos del Consejo Estatal de Población (COESPO), el Estado de México era, en 2019, la entidad con el mayor número de menores de 18 años en situación de pobreza: el 59% de las niñas, niños y adolescentes del Estado eran pobres. (COESPO, 2019) Para 2020 ese número era aún mayor y el 62,4% de las niñeces del EDOMÉX se encontraban en situación de pobreza³⁷.

Y cuando el foco se pone en la pobreza por ingresos el número es aún mayor. En 2020, el 70% de las niñas, niños y adolescentes del Estado tenía un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos. A su vez, más del 25% de las niñeces del Estado se encuentra en situación de carencia por acceso a la alimentación. En Chimalhuacán, por su parte, la población de 20 años o menos equivale al 36,6% de los habitantes (INEGI, 2020)

Según los datos provistos por el CONEVAL (2020), en el período que va de 2010 a 2020, hubo ocho municipios en el país que permanecieron entre los 10 con más número de niñas, niños y adolescentes en situación de pobreza. Entre estos se encontraba Chimalhuacán.

³⁷ En el documento desarrollado por el CONEVAL titulado Medición de la pobreza, Estados Unidos Mexicanos, 2010, 2015 y 2020, los datos relativos a las niñas, niños y adolescentes se presentan considerando a la población de 0 a 17 años.

Tabla 15- Niños, niñas y adolescentes pobres en Chimalhuacán

	2010	2015	2020
Número de NNA en situación de pobreza	170.226	189.076	155.673
Porcentaje sobre el total de NNA	68%	67,3%	74,9%
Posición a nivel nacional	7°	6°	8°

Fuente: elaboración propia con base en los datos de CONEVAL 2020

Asimismo, para 2020 el 83,5% de las NNA del Municipio tenían un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos, casi 12 puntos porcentuales más que en 2010, en donde el porcentaje fue de 71,8% y el 26,9% se encontraba en situación de carencia por acceso a la alimentación (CONEVAL, 2020).

4.4.3. Escalerillas, el barrio y el basurero

La comunidad de Escalerillas es un asentamiento surgido en torno a un tiradero de basura. Quizás esta sea una definición muy clara y precisa, pero no sé si realmente logra transmitir lo que es esta comunidad. Aunque es verdad, el basurero es el centro y lo primero que se divisa, incluso desde la combi y estando lejos, bastante antes de entrar al barrio.

Para llegar a la comunidad hay que tomar el metro y una combi, que no entra al barrio, sino que te deja en la calle “de arriba³⁸”, la que lo rodea. En realidad, nada entra al barrio. Ni la policía, ni los servicios de salud, ni las instituciones de gobierno. No hay siquiera una posta sanitaria en el barrio y sus habitantes tampoco tienen acceso a servicios de seguridad social. La precariedad laboral es la norma, así como la precariedad y el hacinamiento en las viviendas (por lo general, un cuarto es compartido entre tres personas o más).

³⁸ Las niñas del grupo hablaban de “allá arriba” para referirse a la calle asfaltada en donde paran las combis. Si bien desde el centro comunitario hasta esa calle el trayecto no supera los 200 metros, para ellas es algo que está fuera de su entorno más inmediato.



Imagen 1- El barrio de Escalerillas. Fotografía autoría Ayelén Amigo 2022

La combi antes de llegar a su base, a su “paradero”, transita por calles asfaltadas en las cuales se pueden observar locales y comercios de todo tipo, niñas y niños volviendo de la escuela, personas llegando al mercado, trabajando en ferreterías o arreglando autos. Pero cuando llega a su destino final, a ese límite que muy poca gente atraviesa, el panorama cambia por completo.

Primero hay que bajar de la combi y después bajar al barrio para llegar al centro comunitario de Utopía. Y digo bajar porque la comunidad está en una hondonada cuyo punto más bajo

y plano está ocupado por el basurero, ese alrededor del cual se unieron las y los habitantes de Escalerillas.

Y cuando se empieza a bajar hay que hacerlo con mucho cuidado de no resbalarte y caerte, porque las calles son de tierra, una tierra finita y grisácea que, en temporada seca, se mete en el calzado y la ropa, y se pega a la cara y al pelo. En época de lluvias, esa tierra es arrastrada en ríos de agua y barro que recorren e inundan la comunidad. Si empieza a llover hay que irse, y rápido, para alcanzar la combi antes de que el agua te impida salir del barrio. O esperar a que pare y esos ríos que bajan violentamente desaparezcan, aunque eso puede tardar horas.

Pero no sólo la tierra es gris. A medida que una se adentra en el barrio ve que las casas también son grises, hechas de block sin revestir y techo de lámina, cartón o madera. Y desde julio de 2022 también es gris el basurero, que se incendió (o lo incendiaron). Ese basurero que dio origen a este barrio.

En el año 1975 se abrió, en el Municipio de Nezahualcóyotl, el basurero del Bordo de Xochiaca, al cual iban a depositar la basura, entre otros, los pobladores de Chimalhuacán. Cuando en 2013 la Procuraduría de Protección al Ambiente del Estado de México cerró parcialmente el basurero, se cerró el acceso a la basura del municipio vecino. Desde ese momento comenzó el funcionamiento del tiradero de basura en el barrio de Escalerillas, que llegó a recibir más de 800 toneladas de basura diarias.

En este contexto surgió la comunidad. Entre familias pepenadoras³⁹ provenientes de otros Estados del país y vecinas y vecinos del Municipio, en el barrio hay aproximadamente unas 3.900 personas que habitan un estimado de 980 casas⁴⁰. Sin embargo, el carácter de asentamiento irregular del barrio, no permite contar con información fidedigna. No hay datos oficiales que permitan saber con exactitud quiénes y cómo se vive en Escalerillas, de qué trabajan, de dónde vienen, que características tiene el barrio. Todo eso se sabe preguntando, hablando con la gente. Ni siquiera hay claridad respecto a qué Municipio pertenece el barrio. Hay quienes aseguran que es parte de Chimalhuacán y quienes dicen que Escalerillas es de Chicoloapán.

Y fue hablando con las niñas que pude saber que muchas de las familias son migrantes y vienen de otros Estados de la república. Algunas niñas tienen a sus familias extendidas en

³⁹ Las pepenadoras son personas que recogen desechos de papel, metal, cartón que pueden ser vendidos para ser reutilizados.

⁴⁰ Estos datos han sido proporcionados por el director de Utopía A.C. en base a información recolectada por la organización

Oaxaca, otras llegaron de Guerrero, algunas de Puebla. La mayor parte de sus familias trabaja fuera de Escalerillas, sus papás manejan combis y algunas de sus mamás venden comida en puestos a la salida del metro, aunque la gran mayoría de ellas se dedica a los trabajos de cuidados y del hogar. Todas estas familias decidieron asentarse en Escalerillas, en torno a este basurero que, aunque geográficamente se encuentre en las afueras de la comunidad, es el centro del barrio.

Una de las primeras actividades que realicé junto con las niñas fue una cartografía comunitaria, desde su mirada niña.

De las cartografías otras, se puede decir que son prácticas alternativas de mapear prácticas espaciales de movilidad, que contrastan con las representaciones cartográficas de matriz eurocéntrica. Son “aquellas que cuestionan nuestra manera rutinaria de ver el mundo, de leer los mapas, las que desafían a nuestras mentes cartográficamente colonizadas por los mapas hegemónicos, las que nos invitan a ver el mundo de otra manera, a criticar el dominio del espacio por poderes invisibles o las que le dicen la verdad al poder” (Oslender en Piazzini y Montoya, 2022, p. 214). (Gamboa Arévalo, 2022, p.56)

Luego de recorrer la comunidad y de caminar por los lugares más relevantes dibujaron, entre todas, ese espacio que habitaban. Y el centro de ese barrio, de esa comunidad, era el tiradero de basura. Dibujado en el medio de un papel gigante, Escalerillas se ubicaba en los alrededores, como si se tratara de un centro y su periferia, aunque la relación entre ambos espacios se asemejara más a las vías de un tren que avanzan paralelas, sin tocarse, respetando el espacio existente entre una y otra.



Imagen 2- El basurero. Dibujo realizado por las niñas de la comunidad

Cuando el tiradero de basura se incendió y se clausuró⁴¹ en mayo de 2022, no pude evitar preguntarme qué iba a suceder con la comunidad, con las personas que se habían asentado en ese barrio cuya característica principal era que se ubicaba en torno a un basurero gigante. Si bien ya no se ven personas pepenando ni camiones llevando desechos y algunas pocas personas, específicamente quienes vivían de la recolección de desechos, abandonaron el barrio, el éxodo no fue de ninguna manera algo masivo que haya vaciado la comunidad. Escalerillas sigue (re)existiendo.

Y allí, en ese entorno, habitan, de manera aproximada, 1200 niñas, niños y adolescentes⁴².

En el barrio hay una escuela primaria y una secundaria, siendo estos dos los únicos establecimientos educativos de la comunidad. No hay preparatoria, lo que implica que las niñas, niños y adolescentes deben trasladarse fuera de la comunidad para continuar con sus estudios, con el gasto económico y de tiempo que esto supone. Tomar la combi, o la combi y el metro, para seguir estudiando no es una posibilidad al alcance de todas ni todos.

⁴¹<https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/clausuran-tiradero-escalerillas-en-chimalhuacan-tras-incendio-activo-desde-el-28-de-mayo/>

⁴² Cálculo estimado por las colaboradoras de Utopía

En la comunidad tampoco hay centros deportivos, espacios de esparcimiento, áreas verdes, cines, teatros, centros comerciales o librerías. Chimalhuacán tiene todo eso, y más, pero Escalerillas no. De hecho, cuando el basurero se incendió, circuló la promesa de instalar un centro deportivo donde se ubicaba el basurero. Las niñas contaban que habían pasado personas (no pudieron identificar quiénes eran ni de qué institución venían) recolectando firmas.

Rosa (12 años): Pasaron juntando firmas para abrir un centro deportivo ahí en el basurero.

Sandra (17 años): A mi mamá le dijeron que un centro comercial.

Marcela (12 años): No, eso era todo mentira, dijeron que nos iban a dar despensas si firmaban eso. pero tampoco pasó.

Tania (9 años): No, es verdad, a mi también me dijeron lo del centro deportivo.
(Extracto de diario de campo, 21 de junio de 2022)

La realidad es que el único espacio que ofrece actividades lúdicas, recreativas, deportivas o de capacitación es el centro comunitario de Utopía. Allí las niñas y niños de Escalerillas aprenden habilidades digitales, hacen obras de teatro para su comunidad, celebran el día del niño y de la niña, el día de la madre, navidad, día de muertos, tienen clases de lucha y de fútbol (incluso instalaron una cancha en el barrio). Allí, también, tienen una biblioteca y una ludoteca. Y claro, tienen al grupo de niñas, a las Lunas Crecientes.

V. Quinta parte. Lo que está siendo y lo que puede ser

5. Las “Lunas Crecientes” y la construcción de lo colectivo

5.1. El proceso de búsqueda en un contexto pandémico

Haber iniciado este proceso de investigación en un contexto pandémico no fue fácil. Durante más de dos años me enfoqué en el desarrollo teórico, en sentar las bases del trabajo de campo que tendría que realizar. Pero la pandemia parecía no terminar nunca, y las posibilidades de encontrar organizaciones que trabajaran con niñas se veían cada vez más lejanas.

Mi experiencia de trabajo en Chiapas, específicamente en Melel Xojobal⁴³, me había permitido conocer a, y compartir acciones con, la escuela feminista “Código F”⁴⁴, una escuela de formación política feminista de niñas y adolescentes de San Cristóbal de Las Casas. Fue a partir del trabajo y acompañamiento con ellas que yo encontré la motivación para realizar esta investigación y, quizás por eso, el camino más lógico era el de hacer el trabajo de campo con ese grupo.

Sin embargo, la pandemia, la virtualidad y la imposibilidad de gestar acciones de manera presencial dificultaron todo. En Melel estaban de a poco reactivando grupos, pero, con la suspensión de clases y las complicaciones en torno a las actividades presenciales, el trabajo estaba lejos de volver a la “normalidad” anterior a la pandemia.

A partir de acá comenzó el recorrido más difícil de todos, un recorrido para encontrar organizaciones en México que trabajaran con niñas. La realidad es que no había muchas y la mayoría aún no había planificado acciones presenciales. Los correos que mandaba llegaban

⁴³ Melel Xojobal es una organización con sede en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, que trabaja en la defensa de los derechos de las niñas indígenas.

https://www.meleljojobal.org.mx/?fbclid=IwAR3SIHusILXgDhRwfYIFFfb491Md4OILmnpJAGIPZD_JIS5SokTdC9igmRU

⁴⁴ <https://www.facebook.com/Escuelafeminista17>

todos con la misma respuesta, “en este momento no estamos con actividades presenciales con grupos y no sabemos cuándo vamos a retomar”. En ese contexto acompañé durante unas sesiones virtuales a una organización en Hidalgo⁴⁵, pero el foco no estaba puesto en niñas y la virtualidad no hacía simple el trabajo.

La dificultad de encontrar un grupo con el cual trabajar era tal que, en uno de los coloquios, mi equipo asesor me dijo que explorara la posibilidad de reencauzar mi investigación hacia una lógica diferente. Que pensara en hacer una tesis enfocada en herramientas de trabajo para aplicar en intervenciones con niñas, o un trabajo de análisis documental. Básicamente algo que me permitiera avanzar con el trabajo.

Sin embargo, a fines de 2021, una persona que acompaña a organizaciones que trabajan con niñas en México me dijo, “En Utopía están armando un grupo de mujeres, ¿por qué no las contactas para ver si puedes hacer tu trabajo de campo ahí?”. Y así comenzó este camino con ellas.

5.2. ¿Quiénes somos? Un recorrido por la historia del grupo

La Alianza por la Integración Comunitaria Utopía A.C. es una asociación civil que, por medio de programas educativos, deportivos, culturales y de salud, trabaja desde 2013 con niñas vulneradas del Estado de México con el objetivo de mejorar la calidad de vida y promover la integración comunitaria.

Con sus integrantes con una trayectoria previa en el activismo y la lucha social, la decisión de constituirse como A.C. respondió al modo en que querían acompañar a las comunidades. Como lo menciona Jesús Villalobos, director de Utopía,

Empezamos a ver que había una manera de constituirnos y de hacerlo oficial. En un inicio fue ponernos a pensar si ese era el camino que queríamos tomar, pero siempre pensamos que las cosas las teníamos que hacer bien, no veíamos otro camino. No solamente queríamos quedarnos en el discurso y criticar. Y fue justamente por eso que tomamos esa decisión tan importante. (Utopía A.C., 2023)

⁴⁵ En el mes de septiembre de 2021 acompañé virtualmente en un par de sesiones a SEIIN A.C., una organización que trabaja con niñas en el Estado de Hidalgo. Las sesiones buscaban recuperar temas y problemáticas que habían surgido en el marco del proyecto llamado Cachiverano.

El trabajo de la asociación comenzó centrándose en dos Municipios, Nezahualcóyotl y Chimalhuacán, pero también han realizado acciones de incidencia en políticas públicas sobre niñeces en los Municipios de Toluca y Ecatepec.

Comenzamos a preguntar, a observar, a escuchar. Nos hablaron de Chimalhuacán. De las niñas y los niños viviendo entre cerros de basura. Trabajando en tiraderos desde los 5 años. Ganando 80 pesos por día para apoyar a su familia. “Aquí nací y aquí me voy a morir” nos decían. [...] Mucha gente se río de nosotros. “Pierden su tiempo”, “no van a poder hacer nada”, “la gente no escucha”, “son peligrosos”, “son desconfiados”. Aun así, seguimos caminando. No dejamos que el miedo nos paralizara. En 2013 nos convertimos en una Asociación Civil, y decidimos iniciar un proyecto a largo plazo: queríamos construir comunidades de paz, con las y los niños liderando el camino. Ofrecimos formación educativa y la enseñanza de artes marciales para promover valores, incentivar el trabajo en equipo y fortalecer la autoestima. (Barraza García, 2020)

Utopía basa sus acciones de intervención en el enfoque de Derechos de la Niñez, con 4 pilares fundamentales: educación comunitaria, habilidades digitales, deportes para el desarrollo y fomento a las habilidades psicosociales.

Cuando comenzaron su trabajo en Escalerillas, en 2014, la organización no tenía un espacio físico, ni oficinas, ni siquiera un techo bajo el cual resguardarse. Los procesos y las actividades con las niñas y niños se realizaban bajo un gran árbol que estaba cerca del basurero, en donde ubicaban mesas y trabajaban. Y así lo hicieron por 8 años. Fue recién en 2021 cuando comenzaron la construcción del centro comunitario para tener un espacio para trabajar dentro de la comunidad.

En agosto de 2022 el centro fue terminado e inaugurado. Ahora tenían un edificio en el que reunirse, con luz, internet, agua, baños, computadoras, proyectores, libros, juegos. Las niñas y niños del barrio finalmente tenían un espacio seguro. Y fue allí, en ese recién inaugurado centro comunitario, que semana a semana nos juntábamos con las Lunas Crecientes y con las compañeras del colectivo Nicté- Ha⁴⁶.

Nicté- Ha es un colectivo nacido en 2021. Conformado por mujeres que trabajaban o habían trabajado en Utopía, el grupo surgió por la necesidad de comenzar a poner el foco en la

⁴⁶ El colectivo comenzó llamándose “Mujeres Utopía” y a partir de septiembre de 2022 cambió su nombre a “Nicté- Ha” como una manera de marcar distancia y de diferenciarse de Utopía.

realidad de las mujeres de las comunidades en las cuales estaba trabajando Utopía. “Cuando nosotras te conocimos empezamos a implementar justamente el trabajo en la comunidad de Escalerillas, pero teníamos un trabajo previo en otra comunidad⁴⁷. El trabajo empezó con las mamás por un diagnóstico situacional que hicimos en su momento. Surgió la necesidad de empezar a trabajar con grupos de mujeres porque se veían interesadas en otras actividades que no fueran tanto con los niños. A las mamás les llamaba la atención incorporarse a las actividades con sus hijos y empezaron a querer actividades para ellas.” (Entrevista con el colectivo Nicté- Ha, 25 de octubre de 2023)

Con la experiencia que les había dado el acompañamiento y las actividades realizadas con las mujeres en la comunidad de Las Vías, y el trabajo con niñas, niños y adolescentes en Chimalhuacán por medio de Utopía, las actividades del colectivo se trasladaron a Escalerillas con la intención de comenzar a hacer grupos de reflexión y análisis. “Cada comunidad era diferente, no vamos a atender de la misma manera la comunidad en vías, que nuestro trabajo era exclusivamente con las mamás y eran actividades más físicas, clases de zumba o de baile. En Escalerillas el trabajo que hacíamos era enfocado a niñas, niños y adolescentes.” (Entrevista con el colectivo Nicté- Ha, 25 de octubre de 2023)

Aprovechando la experiencia y la presencia en el barrio que tenían por integrar o haber integrado el equipo de facilitadoras de Utopía, el colectivo comenzó el trabajo en Escalerillas con una premisa: crear espacios únicos para las mujeres, espacios de reflexión, círculos de apoyo de mujeres para mujeres. Esto movido, a su vez, por las situaciones de violencia que identificaban como parte de las dinámicas en el barrio. “Vimos que había un sector de la población que no era visto ni por el gobierno, ni por otras organizaciones que llegaban a brindar algún tipo de ayuda. Las mujeres eran un grupo vulnerado, violentado, al cual no se le prestaba mucha importancia.” (Entrevista con el colectivo Nicté- Ha, 25 de octubre de 2023) Y fue justamente esto lo que las hizo establecerse y presentarse como un colectivo independiente a Utopía. Todas habían sido parte, de una forma u otra, de la asociación, pero Nicté- Ha era algo diferente, con objetivos diferentes, con una población diferente y esto era algo que el colectivo remarcaba de manera constante. Ambos grupos trabajaban en alianza, por eso podíamos usar el centro comunitario para la realización de nuestras actividades, pero Nicté- Ha no era Utopía. Inclusive tenían un financiamiento independiente que habían

47 El trabajo comenzó en la comunidad de Las Vías en Nezahualcóyotl

logrado como colectivo⁴⁸, lo cual les daba la posibilidad de desarrollar estas actividades de manera autónoma.

Así, mientras las niñas y niños tomaban sus clases y realizaban actividades con Utopía, las mamás participaban en los círculos de reflexión. “Como grupo de compañeras teníamos cosas en común, ideas, cosas que aportar, y no queríamos quedarnos con eso solamente entre nosotras. Y vimos en la población una buena opción para compartir, y no sólo que sea unidireccional sino nosotras también aprender de ellas.” (Entrevista con el colectivo Nicté-Ha, 25 de octubre de 2023)

Por medio del empoderamiento en habilidades económicas y emocionales de estas madres, el colectivo buscaba impactar en el mejoramiento de la calidad de vida de las niñas de las comunidades. “Si retomamos un poco su papel como mamás, como jefas de familia, hay algo que nosotras podríamos potenciar para que ellas transformen el panorama de violencia que ellas tienen, incluso para proteger o dar otra visión a lo que le están transmitiendo a sus niñas y niños.” (Entrevista con el colectivo Nicté- Ha, 25 de octubre de 2023)

Con este trabajo, mi propuesta venía a complementar los acercamientos que se estaban realizando con las mujeres adultas. “Dadas las condiciones del contexto es importante que se tenga una fuente a la cual recurrir, a veces las niñas y niños se quedan solos porque sus papás y mamás tienen que viajar a ganarse el sustento y eso implica más responsabilidad para los hijos mayores. Además, por las condiciones del contexto no hay lugares de recreación en donde ellos puedan desarrollarse o convivir.” (Entrevista con el colectivo Nicté- Ha, 25 de octubre de 2023) Como me dijo una de las compañeras en nuestras reuniones iniciales, “Nosotras estamos trabajando con las mamás y las niñas empiezan a reclamar un espacio propio, pero en este momento no encontramos el modo de responder a lo que necesitan” (Conversación con una de las facilitadoras de la colectiva de mujeres Nicté- Ha, 2 de diciembre de 2021).

De manera conjunta decidimos que el comienzo de actividades fuera en el mes de mayo de 2022. Con base en las reuniones que fuimos teniendo, presenté un documento de justificación del trabajo, les compartí el proceso de tesis que llevaba hasta el momento y

⁴⁸ En 2022 el colectivo obtuvo financiamiento del Fondo Spark, un fondo colaborativo entre Global Fund for Children y Fundación Avast enfocado en grupos juveniles que combaten la injusticia y la desigualdad e impulsan cambios transformadores.

desarrollé una serie de cartas descriptivas, junto con un cronograma, para trabajar con el grupo de niñas.

Como parte de las decisiones que consensuamos, optamos por trabajar cada 15 días con el grupo de niñas en un día y una hora exclusivos para ellas: los martes de 14:00 a 16:00. Asimismo, la recomendación fue hacer este proceso únicamente con el grupo de Chimalhuacán por dos motivos principales. El primero de ellos se relacionaba con la antigüedad del trabajo de la organización en el territorio, lo cual les había permitido generar lazos de confianza más sólidos con la comunidad, y el segundo estaba vinculado al número de niñas de ese espacio, mucho más numeroso que el de Nezahualcóyotl.

La primera visita a la comunidad la realicé el 5 de mayo, el día que Utopía realizó los festejos por el día de la niña y el niño en Chimalhuacán. Allí pude conocer Escalerillas, al equipo de la organización y a las niñas, niños y familias con quienes trabajan. Desde esa primera visita sentamos las bases de cómo serían mis traslados al centro comunitario. El trayecto siempre lo haría acompañada por alguna de las integrantes de la colectiva, nunca sola. Nos encontraríamos en el metro y, desde allí, iría siempre alguien conmigo hasta Escalerillas. El camino era peligroso para hacerlo sola e íbamos a buscar el modo de minimizar riesgos de manera colectiva.

A partir de este momento empezó mi rutina de traslado, que consistía más o menos en esto. Salir de mi casa, en Querétaro, a las 7:00. Llegar a la central y tomar el bus hacia Ciudad de México a las 7:30. Llegar a la CDMX a las 10:30. A las 11:00 tomar el metro, la línea 5, en la estación Autobuses del Norte con dirección Pantitlán. Compartir ubicación con el grupo de compañeras de Nicté- Ha. Bajar para hacer combinación con la línea A, con dirección La Paz. Subirme nuevamente al metro, bajar a las 12:00 en estación Tepalcates (o Guelatao, dependiendo el día) y esperar a la compañera que se sumara a mi trayecto hasta la comunidad. Subir nuevamente al metro para bajar en Santa Marta. Caminar al paradero de las combis. Subir a la que va a Escalerillas por el 70, nunca por Minas, esa tarda más. Llegar 13:30 a Escalerillas, la comunidad. Esperar a las niñas. Empezar el taller. Terminarlo 15:30 o 16:00. Volver a tomar la combi que me lleva al metro. Subir en Santa Marta y bajar en Pantitlán para combinar con la línea 5, con dirección Politécnico. Bajar en la estación Autobuses del Norte. Tomar el bus de regreso a Querétaro a las 18:30. Llegar a casa a las 21:30 o 22:00.

Repetir lo mismo para la siguiente sesión. ¿Repetir?

Levantarme a las 7:00. No, esta semana tengo que sacar al perro, así que la alarma suena a las 6:00. Hacer el desayuno. Terminar de guardar los materiales en la mochila mientras tomo el café. Pedir el Uber. “No hay autos disponibles”. Intentar de nuevo. “Su conductor se encuentra terminando un viaje cercano”. Esperar 20 minutos. Llegar a la central de Querétaro. “Ya no me quedan asientos disponibles para las 7:30, hasta las 8:00 no tengo nada”. Subir al bus a las 8:00. Accidente en la autopista. Escribir un mensaje a las compañeras de Nicté- Ha, “Chicas, estoy frenada en la autopista por un accidente, les aviso cuándo llego”. Aprovechar el viaje para leer. Volver a retomar la marcha. Llegar a la CDMX a las 11:00, 11:30, 11:45, dependiendo del tráfico. Mandar un mensaje, “Chicas, llegué, las veo en Tepalcates”. Cruzar la calle corriendo para entrar al metro, la línea 5, en la estación Autobuses del Norte con dirección Pantitlán. Compartir ubicación con el grupo. Esperar el metro. Seguir esperando. Volver a mandar un mensaje, “compañeras no sé qué pasa, el metro no viene hace como 10 minutos, les voy avisando”. Ver que compartir ubicación me consume la batería del teléfono muy rápido y saber que no voy a poder cargar el teléfono hasta las 18:00, cuando vuelva a tomarme el bus, porque el centro comunitario no tiene luz. Subirme al metro, que se para 5 minutos en cada estación. Llegar a Pantitlán y bajarme para hacer combinación con la línea A, con dirección La Paz. Subirme nuevamente al metro, que tampoco arranca. Esperar 5, 10 minutos hasta que vuelva a funcionar. Bajarme en Tepalcates (o Guelatao, dependiendo el día) y esperar a la compañera de que se sumará a mi trayecto hasta la comunidad. Subir nuevamente al metro para bajar en Santa Marta. Caminar al paradero de las combis. “¿Esta va a Escalerillas? No, esa viene en un rato”. Subir a la que va a Escalerillas por el 70, nunca por Minas, esa tarda más. Desviarnos del camino porque el tráfico en la avenida está demasiado intenso y los autos no avanzan. Llegar 14:30 a Escalerillas, la comunidad. Las niñas ya están esperando. Empezar el taller, reducido, modificado para terminarlo a las 15:30 o 16:00. Volver a tomar la combi que me lleva al metro. Esperar a que salga, 10 o 15 minutos. Llegar al metro, subir en Santa Marta y bajar en Pantitlán para combinar con la línea 5, con dirección Politécnico. Llegar a la plataforma cuando el metro se está yendo. Esperar el próximo. Bajar en la estación Autobuses del Norte. Ver que llueve torrencialmente. Esperar para poder salir del metro y cruzar corriendo la calle para llegar mojada a la central. Comprar algo para comer, porque no como nada desde el desayuno y ya son casi las 18:30. Tomar el bus de regreso a Querétaro. “Ya no me queda para las 18:40, tengo el de las 19:00 disponible, se anuncia a Celaya”. Esperar el bus de las 19:00 y ver que no llega. 19:10, 19:20, 19:35. Pedir que me cambien de bus. Hablar con la supervisora, correrla para que me escuche, llegar a su oficina. “Sí, no hay problema, sale uno

directo a Querétaro ahora a las 20:00”. Ver que sigue lloviendo y tengo migraña. Subir al bus de las 20:00. Aprovechar el viaje para escribir el diario de campo. Llegar a Querétaro a las 23:00. Pedir el Uber. “No hay autos disponibles”. Reintentar. Esperar 30 minutos. Llegar a mi casa 23:55. Mandar un mensaje a las compañeras de Nicté- Ha avisando que llegué. Bañarme. Acostarme a dormir.

Repetir lo mismo para la siguiente sesión. ¿Repetir?

5.2.1. Conociéndonos

El primer acercamiento al grupo de niñas lo pude realizar a mediados de mayo, el 17 para ser más precisa. En esta primera sesión, contándome a mi y a las dos facilitadoras de la colectiva, éramos 12 mujeres. Aquí me parece necesario aclarar que este número varió a lo largo de todo el año de trabajo en el espacio. Hubo días en los cuales éramos 6 personas y otros en los que llegamos a ser 20. La propia dinámica del grupo, de la organización, del espacio y de la comunidad hicieron que la asistencia fluctuara de manera constante.

Esta primera sesión estuvo enfocada a conocernos. ¿Quiénes éramos las que integrábamos ese espacio? ¿Qué íbamos a hacer ahí? Y, lo más importante, ¿a ellas les interesaba ser parte de este proceso? Y esta pregunta, con diferentes matices, fue recuperada a lo largo de todo el proceso.

Y así como el número de integrantes era diverso a lo largo de las sesiones, también las niñas que habían asistido a este primer encuentro eran diversas, y así continuó siendo el grupo a medida que fue pasando el tiempo. Las más pequeñas tenían 4 años y las más grandes 16. Todas formaban parte de las actividades que realizaba Utopía, pero no todas tenían relación o se llevaban bien entre ellas. Muchas no se habían hablado antes de estar en ese espacio, aún cuando eran compañeras de escuela.

Todas ellas asistían al colegio en Escalerillas, que tenía primaria y secundaria, y si bien por las edades ninguna asistía aún a la preparatoria, la realidad era que la situación económica de sus familias tampoco les permitía asistir. El barrio no tenía instituciones educativas más allá de esta primaria y secundaria, por lo que la asistencia a estudios educativos superiores implicaba traslados fuera de la comunidad. Esto no sólo suponía gastos que las familias no podían afrontar, sino que significaba que muchas de ellas dejaran de cumplir labores de cuidados en sus casas, algo de lo cual dependían muchas familias.

Algunas de las niñas asistían con sus hermanas más pequeñas al espacio que estábamos construyendo. Su responsabilidad era cuidarlas y, si querían asistir, sus hermanitas tenían que

ir con ellas. Quienes tenían hermanos varones que cuidar muchas veces sacrificaban la asistencia al grupo, y lo mismo sucedía con quienes debían encargarse de la comida de sus familias, o de alguna otra cosa que necesitaran en sus casas, cuando sus mamás estaban fuera trabajando.

Sobre las niñas estaba la responsabilidad de los cuidados cuando sus madres no podían hacerse cargo. Sus padres trabajaban fuera del barrio y muchos de ellos pasaban grandes temporadas fuera de sus casas, lo cual implicaba que ellas se encargaban de las tareas del hogar la mayor parte del tiempo.

Rosa, por ejemplo, era una niña de 11 años que vivía con su mamá, su papá, su abuela, una hermana más pequeña, un hermano más pequeño y uno más grande. Rosa y su hermana Celeste asistían al espacio juntas, en gran parte por que Rosa tenía la responsabilidad de cuidar a su hermanita. Su mamá trabajaba vendiendo cosas fuera del metro y su papá pasaba grandes temporadas fuera del hogar, lo que implicaba que sobre ella recaían muchas responsabilidades de cuidados.

Rosa (12 años): en mi casa si está mi papá mis hermanos hacen cosas, porque él los obliga. Pero cuando se va todo me toca a mí, de 7 días de la semana 6 limpio, ordeno y todo yo. (Diario de campo, 14 de junio de 2022)

Este primer encuentro, y las realidades que estaba pudiendo observar en relación a las niñas, me dieron la pauta de que si bien habíamos construido junto con el colectivo de mujeres un documento con herramientas participativas de trabajo que buscaba que todo lo que hiciéramos fuera lúdico, incorporara el cuerpo y presentara una lógica más de taller (y no de escuela), su aplicación no iba a ser simple. Si bien todas las niñas del grupo manifestaron su interés en formar parte del espacio, compartiendo que ellas estaban viviendo cosas de las cuales consideraban necesario hablar, el discurso y la corporalidad parecían ir por caminos separados.

No sólo las niñas se mostraban tímidas frente a las actividades que se relacionaban con tomar la voz o usar sus cuerpos frente al grupo, algo lógico tomando en consideración que estaban frente a alguien que no habían visto nunca, sino que todas se dispersaban muy fácilmente. Algunas de ellas se separaban del grupo y se ponían a jugar con una pelota de fútbol que había en el espacio, las más pequeñas salían corriendo, las más grandes hacían un grupo aparte y se ponían a hablar entre ellas, otras salían del centro comunitario y se iban a la calle.

“Maestra⁴⁹, ¿podemos salir a la calle? Maestra, ¿podemos ir a jugar fútbol?” Frases como esta se repitieron de manera constante durante toda la tarde, y durante muchas otras tardes. Si bien ese primer día busqué adaptar las actividades planificadas, e incorporar el deporte de manera más explícita en las acciones con ellas, algo se hacía evidente: era necesario repensar el modo en el que íbamos a trabajar.

Como las sesiones estaban planificadas para realizarse de manera quincenal, el 31 de mayo iba a ser nuestro segundo encuentro. Sin embargo, el basurero de la comunidad se incendió, obligando a frenar todas las actividades en el espacio, pudiendo volver a trabajar casi un mes después de la primera sesión, el 14 de junio.

Si el primer encuentro me dio la pauta de que la aplicación de las herramientas no iba a ser fácil, el segundo encuentro me permitió reconocer que, aunque hubiera una planificación predefinida, la realidad de la comunidad muchas veces iba a dificultar (e imposibilitar) la aplicación del cronograma que tenía en mente, reafirmando que el proceso no iba a ser simple. Nuevamente, era necesario repensar el modo en el que íbamos a trabajar.

5.3. Repensando el caminar. Desafíos del trabajo

La dinámica del grupo, y factores comunitarios y organizacionales, me (nos) obligaron a repensar de qué modo íbamos a continuar el proceso con las niñas. Con el paso de las sesiones, varias cosas se fueron haciendo evidentes. Quizás la más evidente de todas haya sido que, más allá de los objetivos iniciales con los cuales me acerqué al espacio, lo que había que promover era un proceso de generación de confianza con las niñas. Había que crear un grupo.

Frente a esto, una de las primeras decisiones que tomé fue en relación a la temporalidad de las acciones. Teniendo en consideración la necesidad de conformar un grupo, y viendo que existían elementos externos que dificultaban la aplicación del cronograma tal y como estaba pensado en un inicio, opté por realizar sesiones semanales. De este modo, cualquier suspensión de actividades no derivaba en una pausa de un mes, como nos había sucedido. Con esto también buscaba que las niñas pudieran identificar los martes como su día, su momento, su espacio, contribuyendo de este modo a la generación de un sentido de

⁴⁹ El grupo se refiere a las personas de la organización que acompañan los procesos socio-educativos y deportivos como maestras y maestros. Si bien desde el primer encuentro les compartí que yo no iba en calidad de maestra y que la lógica de trabajo iba a ser diferente en ese espacio, nos tomó varios meses el poder encontrar otros modos de nombrarme.

pertenencia. Sin embargo, la identificación de los martes como el día del “grupo de niñas” tenía que incluir, necesariamente, a otros actores: los niños de la comunidad.

Si bien las actividades realizadas no eran parte de las actividades de Utopía, sino del colectivo de mujeres que era independiente a la organización, los talleres se realizaban en el centro comunitario que Utopía tiene en la comunidad de Escalerillas. Y este centro era un espacio de puertas abiertas, de manera simbólica, pero, también muy literal. De manera simbólica porque el espacio estaba abierto para que cualquier niño, niña o adolescente del barrio formara parte de las propuestas de la organización. Y de manera literal porque, cuando inicié las actividades, el centro comunitario estaba en construcción. Sin ventanas, sin luz eléctrica, con máquinas en funcionamiento y con puertas que no podían cerrarse porque, si las cerrábamos, nos quedábamos a oscuras. El centro comunitario era, en ese momento, un único espacio en donde se hacía todo.

Y esta realidad nos traía algunas complicaciones para el desarrollo de las actividades. La primera era la dispersión de las niñas y sus intentos constantes de salir. Con la puerta abierta constantemente y los niños del barrio entrando y saliendo continuamente, frases como “Maestra, ¿podemos ir a la canchita? Maestra, salgo un minuto porque ahí afuera está un amigo al que le tengo que decir una cosa” se repetían sin cesar. Aunque, para ser sincera, la mayoría de las veces no preguntaban, sino que salían y se quedaban al lado de la puerta hablando con sus amigos, que siempre estaban ahí. Y como el centro comunitario estaba en construcción, había personas entrando y saliendo continuamente, atravesando el espacio que utilizábamos con el grupo para realizar las actividades. Pero, además de esto, las puertas abiertas parecían invitar a quien pasara por allí a asomarse o, directamente, entrar al espacio preguntando qué estábamos haciendo. El espacio había funcionado siempre así y nosotras formábamos parte de ese espacio y no teníamos dónde más ir.

El desafío al que nos enfrentábamos no era sólo que las propias niñas tenían que reconocer en esto un momento, un lugar, un día para ellas, independiente de las actividades escolares y deportivas que realizaban el resto de la semana con Utopía en el mismo espacio, sino que el resto de los niños con los cuales la organización trabajaba tenía que tomar conciencia de eso, y respetarlo. Para lograr esto último, las facilitadoras del colectivo de mujeres decidieron tener una conversación con ellos, pidiéndoles tener respeto por el espacio que estábamos generando y por sus compañeras. Gracias a esto las interrupciones cesaron, permitiendo el desarrollo de actividades de manera mucho más fluida.

Aunque los procesos que desarrollamos se dieron de manera simultánea, la primera parte nos llevó un poco más de tiempo. En el proceso de lograr el reconocimiento de los martes como el día del “grupo de niñas”, tuve que tomar conciencia de dos elementos centrales. El primero de ellos era la diferencia de edad de quienes integraban el espacio y, el segundo, las dinámicas y modos de relacionarse que existían en el grupo de niñas, atravesadas por la violencia y los maltratos.

En relación al primero de los elementos mencionados es necesario aclarar que, durante varios meses, las sesiones se realizaron de manera colectiva con un único grupo de niñas. Un grupo que iba variando en sus integrantes, en el número de participantes, y que estaba integrado por una multiplicidad de edades. Y si bien desde un inicio la propuesta realizada era la de trabajar de manera conjunta, sin dividir al grupo por edades, las necesidades e intereses de las integrantes fueron evidenciándose muy diferentes.

Cuando comenzamos en el mes de mayo, las temáticas y los debates se trabajaron de modo que las más pequeñas pudieran, desde su experiencia y vivencias, compartir lo que pensaban, de manera de incluir sus voces en el proceso. Por medio de canciones, dibujos, juegos, busqué recuperar su palabra y sus sentires. Sin embargo, me resultaba muy difícil combinar las demandas de los dos subgrupos que se habían formado al interior del espacio. A medida que avanzábamos en el trabajo, el grupo de niñas más grandes comenzó a querer debatir sobre temas que las afectaban de manera directa: sexualidad, violencia, noviazgos, machismo, maternidad, entre otros. Las más pequeñas, por su parte, llegaban al espacio con la pregunta, “maestra, ¿a qué vamos a jugar hoy? O, “maestra, ¿podemos pintar con colores? ¿Nos puedes leer este cuento? Maestra, ¿podemos jugar con la casa esa?” Y yo estaba sola para dar respuesta a todo.

A partir de la identificación de esto, tomé la decisión de dividir al grupo. Y si bien era claro que había dos subgrupos con necesidades e intereses diferentes, la división no se hizo tomando en consideración criterios puramente etarios, sino que tratamos de identificar, junto con las compañeras del colectivo de mujeres, elementos comunes que pudieran agruparlas. A su vez, luego de esta primera división realizada por nosotras como facilitadoras adultas, les pregunté a las niñas si alguna prefería estar en el otro grupo, abriendo la posibilidad a que ellas mismas eligieran a cuál de los espacios pertenecer. Así, hubo niñas de 9 años que decidieron habitar el espacio más lúdico, junto con las más pequeñas, y niñas de 9 que prefirieron irse al grupo que conformaron las más grandes, para hablar y compartir vivencias que las atravesaban. En ocasiones, durante la sesión, algunas decidían cambiarse de grupo

para “ver qué están haciendo allá”. En esa acción tan simple ellas ejercían su agencia y hacían uso de la libertad que tenían en ese espacio.

Una vez realizada esta división, armé cartas descriptivas para cada uno de los grupos, buscando incorporar temáticas de interés acorde a lo que las niñas habían ido expresando a lo largo de los meses, pero también tratando de incorporar elementos que nos permitieran hablar de derechos, cuidados, buenos tratos, entre otros. Las más pequeñas fueron acompañadas por las facilitadoras de Nicté- Ha y yo trabajé junto con las más grandes. Sin embargo, continuó habiendo momentos en donde el grupo volvía a ser uno solo y compartíamos entre todas una misma sesión.

En lo que respecta al segundo de los elementos mencionados, las prácticas violentas y agresivas en el trato entre las integrantes del grupo, el proceso implicó varias decisiones. Resultaba muy difícil trabajar, proponer actividades o generar procesos de diálogo con las niñas porque, de manera constante, la dinámica de trabajo se veía interrumpida por mis intentos de controlar los insultos, las patadas y los golpes entre las niñas. Cada vez que mencionaba el tema de la violencia y los tratos las respuestas eran las mismas, “Es que estamos jugando maestra”; “Nosotras jugamos así”. (Diario de campo, 5 de julio de 2022)

En un inicio, con la intención de modificar estas dinámicas de relación, lo que hicimos fue hacer un reglamento en el que incluimos todas aquellas cosas que no queríamos que sucedieran en el espacio de los martes. Lo interesante de esto fue que una de las niñas se paró, tomó un marcador y comenzó a escribir en una pizarra todo aquello que no le gustaba experimentar en el espacio y, poco a poco, se fueron sumando otras niñas para armar este reglamento colectivo. La mayoría de las cosas que incluían estaban relacionadas a los malos tratos: no pelear, no empujar, no decir groserías, no pegar, no gritar, no jalarnos del pelo. Aunque también decidieron incluir en este reglamento todas aquellas cosas que sí querían que sucedieran en nuestro grupo: leer libros, jugar, compartir, mantener el espacio limpio.

Estaba claro que ellas identificaban la violencia como un eje que atravesaba sus vínculos. En los espacios de diálogo que se iban generando, la referencia a los malos tratos, violencias por parte de miembros de sus familias era algo constante.

Rosa (12 años): mi papá y mi mamá quieren que me meta a estudiar enfermería ahora y yo no quiero. Porque dicen que cuando llegue a los 18 los voy a tener que mantener. Y les digo que no quiero, que después voy a ver qué quiero estudiar, pero me dicen que cuando sea grande voy a poder hacer lo que quiera, pero que ahora me aguanto.

Y lo que dice mi papá se hace, por ejemplo, no me deja salir con falda y si salgo me pega.

Yo: ¿Si salís con falda?

Rosa: No, si salgo de mi casa. Cuando esta el no puedo salir a la calle, pero ahora esta mi mamá sola y me dio permiso. (Diario de campo, 19 de julio de 2022)

Rosa (12 años): uy si los hombres son machistas, una no hace nada y ahí están haciéndonos cosas. Mi papá por ejemplo le grita y le pega a mi mamá. Bueno los dos se pegan en realidad, a veces agarran cualquier cosa que haya en la casa y se la tiran, yo ya no sé qué hacer. Si hablemos de eso maestra. (Diario de campo, 19 de julio de 2022)

Karina (12 años): ah sí, es que si está su papá no la deja salir de la casa

Yo: pero Rosa me dijo que para venir a las actividades de Utopía y a las actividades de los martes sí la dejaba

Karina: sí, pero ya no la deja salir de la casa para nada. ¿Podemos ir a buscarla? Le tocamos la puerta y le decimos que venga (Diario de campo, 6 de septiembre de 2022)

Sin embargo, y como era de esperarse, la existencia del reglamento no cambió en nada las dinámicas. Frente a esto, y considerando que muchas de las cosas no estaban funcionando en el trabajo con el grupo, lo que hice fue poner un alto total a las actividades planificadas y reorganizar lo que tenía en mente. Estaba frente a una contradicción absoluta. Desde mi ser feminista quería promover un espacio en el que las niñas se sintieran seguras, acompañadas y en confianza, pero lo que estaba abriendo era un espacio en el que primaban la violencia, la agresión y los malos tratos entre ellas. Y todo esto era parte del mismo dilema que venía enfrentando y que estaba dificultando el desarrollo del proceso: ellas no se sentían parte de un grupo. No había un sentido de estar ahí, un porqué nos estábamos juntando sólo mujeres los martes. Si el espacio era constantemente “invadido” por los niños del barrio, si la mitad de la sesión me la pasaba pidiendo que dejaran de pegarse y la otra mitad se nos iba en tratar de hacer las actividades mientras las más pequeñas me agarraban del brazo gritándome para

que fuera a ver los dibujos que estaban haciendo, o para decirme que alguien le había robado su juguete, era más que lógico que el sentido de pertenencia fuera inexistente.

Luego de este alto a todo lo planificado, lo primero que hicimos fue salir del espacio. Necesitábamos estar en un lugar que no estuviera vinculado a Utopía, un lugar en el que ellas pudieran sentirse tranquilas para compartir sin interrupciones, aunque fuera algo temporal. Si bien sabíamos que no iba a ser posible realizar siempre las actividades del grupo fuera del centro comunitario, porque no existían otros lugares en el barrio que pudieran albergarnos, pero porque tampoco teníamos protocolos de seguridad que nos permitieran movernos sin ponernos en riesgo, decidimos pasar una tarde haciendo un picnic y compartiendo entre todas qué queríamos del espacio que estábamos armando. En ese momento ellas mismas identificaron que la constante presencia de los niños era un elemento que les generaba molestia: “como que está más tranquilo acá. No tenemos a los niños corriendo y molestando todo el tiempo” (Diario de campo, 1 de agosto de 2022).

A partir de esto traté de incluir en cada una de las sesiones ejercicios que nos permitieran relacionarnos de manera diferente, reconocer en ese espacio uno seguro y amoroso, reconocer en las otras a personas que estaban ahí para acompañarnos y crear con nosotras un grupo basado en el respeto y el cariño. Todo lo que afuera no encontrábamos. Asimismo, comenzamos a compartir otras cosas como grupo. Si las lógicas organizacionales y comunitarias nos obligaban a suspender o retrasar nuestros encuentros, íbamos a encontrar mantener el espacio simbólico aún a pesar de que el espacio físico no estuviera disponible. Así fue que celebramos cumpleaños, comenzamos a hablar de cosas que les sucedían en sus casas y en sus escuelas; los días que no podíamos hacer la sesión por alguna actividad de la organización, aprovechaba el momento para hablar con ellas acerca de cómo se sentían, mientras acompañábamos las celebraciones o eventos comunitarios. Esto permitió que las niñas sintieran ese grupo como algo diferente y una vez que lograron ver en él un espacio de confianza, un espacio amoroso, un espacio propio que ellas mismas estaban construyendo, la dinámica del grupo y los tratos cambiaron de manera radical.

Jimena (14 años): si y además había algunas con las que nunca me llevé bien y mírenos ahora, estamos hablando como si nada y hasta nos llevamos bien.

Xóchitl (14 años): si con Ana desde primero no nos caíamos bien y ahora estuvimos hablando toda la clase.

Rosa (12 años): es como nos dijeron el otro día, acá venimos a hacer amigas y no enemigas. (Diario de campo, 11 de octubre de 2022)

5.4. Un grupo situado y la construcción del espacio

Con todo lo expuesto como base, cuando pensé en las actividades que quería compartir con el grupo de niñas busqué estructurarlas de modo que, a medida que las sesiones avanzaran, pudiera ir conociendo sus entornos comunitarios y familiares, sus intereses, sus dinámicas. Asimismo, un eje que consideré central fue, a medida que trabajábamos en el proceso de consolidación del grupo, saber por qué querían estar ahí, por qué querían conformar ese grupo.

El interés de las niñas por ese espacio no había sido algo que ellas me habían manifestado a mi, de manera directa, sino que había sido algo que desde el colectivo de mujeres me habían compartido. “Las niñas reclaman un espacio” había sido lo que me habían dicho, pero yo no sabía qué tipo de espacio querían, por qué, para qué, integrado por quiénes, organizado cómo. Las niñas habían visto que las mujeres adultas, entre las que se encontraban algunas de sus madres, habían comenzado a tener días en los cuales se reunían solo ellas, sin sus papás ni otros hombres de la comunidad, sin sus hijos, sin sus hijas. Y esto había generado curiosidad en las niñas del barrio y, sobre todo, había abierto las ganas de tener algo similar porque lo necesitaban. Así como los niños, viendo que las niñas se juntaban una vez por semana, habían preguntado por qué ellos no tenían un día en donde se reunieran solos, a las niñas les había sucedido lo mismo viendo a las mujeres adultas. Lo que se dio fue, en palabras de Lizzet López Guillén (2023⁵⁰) una especie de “contagio”. Por ello, las actividades desarrolladas tuvieron, como ya mencioné, este doble interés: el de conocer sus entornos pero, más importante, el de conocerlas a ellas.

Para lograr esto fue central entablar negociaciones con las niñas. Si bien teníamos intereses en común, la creación de un grupo para encontrarnos y compartir lo que vivíamos era el principal, los modos para lograrlo no estaban necesariamente alineados. Para mí era importante respetar sus intereses y los modos que ellas eligieran para el desarrollo y constitución de ese espacio colectivo, pero sin perder de vista que el deseo por construir ese espacio respondía directamente a una ausencia. Ellas no tenían otro lugar en donde encontrarse para hablar de todo lo que vivían y por eso estábamos ahí, por eso habían querido juntarse. Pero, además, no podíamos dejar de lado el hecho de que yo tenía un cronograma

⁵⁰ Exposición disponible en <https://www.facebook.com/ayeamigo/videos/972904074033999>

que cumplir como parte de esta investigación doctoral y eso atravesaba de manera constante todos los procesos que desarrollábamos como grupo.

Y estas negociaciones llevaron a acuerdos que se relacionaban directamente con lo que las niñas iban identificando como necesario e importante para la conformación y sostenimiento del espacio. Que los niños no entraran, o que ellas no salieran constantemente a buscarlos, no fue una imposición, sino algo que se entendió como necesario. Los días en que las actividades y los procesos con el grupo fluían, eran días en los que habíamos podido tener el centro comunitario para nosotras, sin interrupciones, y ellas se dieron cuenta enseguida de eso. Si bien yo explícitamente les compartí que para mí era importante que ese momento y espacio fuera sólo nuestro, del grupo de niñas, el enunciarlo no hizo que automáticamente lo lográramos.

Además, como ese espacio lo estábamos construyendo colectivamente, ellas se dieron cuenta de que lo que pedían, lo que decían, lo que necesitaban o lo que querían era tomado en consideración. Pudieron identificar que dentro del grupo había momentos para todo, pero que teníamos que acordarlo de manera colectiva. Claro que en un inicio esa colectividad era inexistente, porque al no tener un grupo conformado, y al tener enfrente a alguien a quien no consideras una interlocutora válida, es imposible negociar.

Lo mismo sucedía con los temas que debatíamos y el modo que elegíamos para hacerlo. Más de una vez mis propuestas eran desestimadas por las niñas, y eso siempre se respetaba, pero aprendimos a generar contrapropuestas. En un inicio, las alternativas que las Lunas Crecientes presentaban tenían que ver con salir del centro comunitario, con pasar la tarde en la canchita del barrio haciendo lo que hacían el resto de los días. Pero una vez que ellas encontraron el sentido y la importancia al espacio que estábamos construyendo, las contrapropuestas se relacionaban más a cambiar los temas que debatíamos o el modo en que lo hacíamos. Y si bien ellas siempre iban a querer salir a jugar al fútbol, porque aman hacerlo, esa petición dejó de atravesar nuestras sesiones de manera constante, como había sucedido en un inicio.

Llegadas a este punto me parece necesario mencionar algo que considero de suma importancia para entender cómo se dieron estos procesos con las Lunas Crecientes: para negociar hay que ceder. Ni yo iba a poder hacer todo lo que quería, ni del modo en que lo quería, ni ellas. Ambas partes teníamos que ceder. Pero no era un ceder desde la imposición, desde el dejar de lado cosas que considerábamos importantes, sino desde el entender cómo estábamos construyendo el grupo y los procesos dentro de él. El ceder a veces se veía como

cambiar el orden de las actividades que tenía programadas con las niñas, otras veces era entender que ellas no querían hacer teatro. A veces ceder era darme cuenta de que la cancha era la única alternativa viable esos días en que la energía del grupo nos desbordaba. Y de su parte el ceder se vinculaba con entender que había un día y una hora para cada una de las cosas que ellas querían hacer, y que nuestro día y nuestra hora en particular tenían objetivos específicos y diferentes al resto de espacios en los cuales ellas se encontraban.

Es probable que en este vínculo yo fuera la que más cediera, pero lejos de verlo como algo negativo, siento que la posibilidad de negociar, de llegar a acuerdos y de ceder en ciertas cosas fue lo que permitió que el espacio se construyera del modo en que se construyó, que las Lunas Crecientes existieran y se consolidaran como grupo. Y esto tuvo que ver con el hecho de haber aplicado una perspectiva niña al trabajo y con haber priorizado el diálogo y la escucha como elementos centrales en la constitución del grupo.

De este modo las cosas que hacíamos, y la manera en que las hacíamos, respondía a los acuerdos y las negociaciones que generábamos semana a semana.

5.4.1. Mapeando la comunidad

Al momento de plantear qué actividades íbamos a hacer con el grupo de niñas tuve que tomar conciencia de que yo sabía muy poco de la comunidad de Escalerillas. Desde Utopía me habían compartido algunas características del barrio y me habían dicho que, desde hacía mucho tiempo, eran la única organización que trabajaba allí. Pero más allá de eso, y de lo que había podido observar en mis visitas, no sabía qué significaba el barrio para las niñas, cómo lo experimentaban, cómo lo entendían y cómo lo habitaban.

Por eso, una de las primeras actividades que quise realizar fue un mapeo comunitario en el cual, luego de recorrer puntos que el grupo considerara relevantes de su barrio, volvieran a dibujarlo del modo en que ellas lo veían y entendían. Cuando propuse la actividad, la primera pregunta que surgió fue, “¿adónde te llevamos, por dónde armamos el recorrido?” (Diario de campo, 21 de junio de 2022). Las indicaciones fueron simples. Les pedí que ellas eligieran adónde querían llevarme y que, durante el recorrido, sacaran fotos de los lugares que consideraran relevantes, y les di mi celular para que fotografiaran los espacios.

Lo primero que quisieron hacer fue llevarme a sus casas, mostrarme dónde vivían y dónde vivían algunas de sus amigas que ese día no estaban en el espacio. Luego de eso me llevaron a la cancha de fútbol del barrio (ver Imagen 1) y me hablaron del torneo que estaban organizando. La cancha es el único espacio de esparcimiento al aire libre que tienen las

niñeces de la comunidad. No hay parques, zonas verdes o algún otro lugar de juego por lo que, esa cancha de fútbol, representa un lugar de reunión y encuentro para todas ellas.



Imagen 3- Cancha de fútbol de la comunidad. Fotografía autoría Ayelén Amigo, 2022



Imagen 4- El pirul. Fotografía autoría del grupo de niñas "Lunas Crecientes", 2022.

A medida que avanzábamos por el barrio, entre ellas iban preguntándose dónde más podían llevarme e iban armando el recorrido mientras caminábamos. Después de pasar por la cancha, las niñas decidieron entre todas llevarme “al árbol”. Ese árbol, un pirul grande (ver Imagen 2), era el espacio en el que trabajó Utopía durante años, antes de poder construir el edificio del centro comunitario. Bajo este árbol se colocaba una mesa y allí, a la intemperie, se trabajaba con las niñas y niños del barrio. Para finalizar el recorrido, el grupo decidió llevarme a ver el basurero (ver Imagen 3), ese espacio tan representativo para esta comunidad. Si bien la facilitadora de la colectiva que me acompañaba ese día les preguntó si no querían llevarme a que viera dónde estaba la escuela o la base de las combis, las niñas no quisieron. Una vez terminado el recorrido, volvimos al centro comunitario y les propuse realizar un mapeo de su barrio, un mapa de esos espacios que habíamos recorrido y de aquellos que no habíamos visto pero que, de alguna manera, les resultaban relevantes, para entender un poco más a Escalerillas y lo que allí pasaba.



Imagen 5- El grupo frente al basurero de la comunidad. Fotografía autoría Ayelén Amigo, 2022.



Imagen 6- Ejercicio de mapeo comunitario. Fotografía autoría Ayelén Amigo 2022.



Imagen 7- Mapa de la comunidad de Escalerillas realizado por las niñas. Fotografía autoría Ayelén Amigo 2022.

Algo que llamó mucho mi atención del mapa que las niñas realizaron fue el hecho de que el basurero, pese a estar geográficamente en las afueras del barrio, lo ubicaron en el centro, lo que muestra la importancia de este espacio para la comunidad (ver imágenes 4 y 5). Si bien ninguna de sus familias dependía económicamente del basurero, es decir, no eran pepenadoras, Escalerillas había surgido en torno a este tiradero y eso era algo que había marcado la existencia de la comunidad. Además, lo dibujaron con humo, haciendo referencia al incendio que había afectado a Escalerillas recientemente. También dibujaron varias de sus casas, el pirul, la cancha de fútbol y la base de los buses locales que se conocen como “Chimecos”.

Fue llamativo que el centro comunitario de Utopía fue dibujado por la facilitadora del colectivo de mujeres que nos acompañaba ese día, y la base de las combis y la escuela se incluyeron por comentarios realizados por ella. La respuesta inicial respecto a la base de las combis fue que “esas quedan allá arriba”, no identificando ese arriba (la calle principal, asfaltada) con su barrio. Ni la escuela ni la base de las combis fueron incluidas en el trayecto, pero sí sumadas al mapa luego de estas conversaciones.

Una vez finalizado el mapa, nos tomamos un momento para observarlo y les pedí que me compartieran qué lugares habían incluido. Como parte del ejercicio, comenzamos a hablar acerca de los lugares en los cuales ellas no se sentían seguras y me propusieron encerrarlos en un círculo para poder identificarlos. Cuando terminaron de marcarlos, pudieron observar que la mayoría de los espacios habían quedado encerrados por ese círculo, el barrio no se sentía como un lugar seguro. “Es que hay muchos marihuano y personas consumiendo alcohol. A veces se escuchan ruidos”. (Diario de campo, 21 de junio de 2022).

Yo: Pero, ¿alguna vez sufrieron algún tipo de violencia en el barrio, les pasó algo?

Todas: no, nada

Karina (12 años): a mí una vez yendo a la tienda un señor me grito cosas, iba con mi mamá, pero yo me había adelantado. Y desde ese día decidí no salir más con falda a la calle. (Diario de campo 21 de junio de 2022).

A partir de este testimonio, todas las niñas compartieron que, si bien no se sentían inseguras en el barrio, ninguna salía a la calle con falda para evitar que les gritaran cosas. “Yo siempre salgo de pantalón largo, y si uso falda me pongo un mallón abajo para que no se note”. (Diario de campo, 21 de junio de 2022) Esas experiencias estaban naturalizadas, eran parte de su cotidianidad, y no había una identificación de estas vivencias con la violencia. Eran

cosas que pasaban, que les habían pasado a todas, pero la violencia era otra cosa. Eran niñas a las que se llevaba una combi, personas que robaban o que se drogaban, pero no eso que les pasaba a estas niñas y, por lo tanto, no sentían la inseguridad ni la violencia como parte de sus vidas. Para cerrar el ejercicio, y de manera complementaria a lo realizado, les propuse que identificaran qué lugares sentían seguros dentro de su barrio, porque también me parecía importante conocer, y reconocer, espacios positivos dentro la comunidad. Allí, sin ningún tipo de dudas, todas identificaron el centro comunitario de Utopía y, algunas niñas, marcaron sus propias casas.

Había logrado entender que la comunidad eran sólo un par de cuadras y que, en esas pocas cuadras, pocos espacios les resultaban seguros. No había parques ni lugares de esparcimiento y la vida “social” de las niñas se limitaba a la cancha de fútbol y al centro comunitario de la organización. Si bien el mapeo comunitario me sirvió para conocer la relación del grupo con el barrio, comprender el entorno en el cual ellas habitaban, y las dinámicas del mismo, implicó acciones complementarias.

Fue así que comencé a participar de manera más activa en los eventos y actividades que desde Utopía se promovían en la comunidad. En ocasiones las visitas de donantes o las celebraciones realizadas coincidían con las actividades planificadas con el grupo de niñas y esto provocó que, en más de una oportunidad, las sesiones de las Lunas Crecientes debieran ser suspendidas. Aunque, para ser sincera, en un inicio las suspensiones me generaban molestias porque sentía que el proceso de trabajo estaba siendo interrumpido de manera sistemática, comencé a aprovechar esos momentos comunitarios para conocer, de manera más profunda, el trabajo organizacional en Escalerillas y al resto de niñas, niños y sus familias.

La comunidad era grande y el número de niñas y niños con los que trabajaba Utopía era muy numeroso (en los eventos llegaba a haber más de 60). La posibilidad de compartir otros espacios me permitió que las familias me fueran reconociendo, así como el resto de niños del barrio. Durante estos eventos algunas madres se acercaban a preguntarme acerca del espacio de niñas en el que estábamos trabajando, algunas de las niñas del grupo se acercaban con amigas para contarme que las habían invitado a nuestras sesiones y, en más de una oportunidad, los niños me preguntaron por qué ellos no tenían un espacio sólo de varones.

Y algo que sucedió fue que, a medida que las sesiones del grupo las Lunas Crecientes se iban consolidando, durante estos eventos comunitarios que se daban en el día y la hora de nuestros encuentros, las propias niñas se acercaban a preguntarme si íbamos a seguir trabajando en las semanas siguientes.

Tania (9 años): maestra, hoy no hubo sesión de niñas. ¿La semana que viene sí va a haber?

Yo: Sí, la semana que viene tenemos de nuevo

Tania: ah, qué bueno. (Diario de campo, 20 de septiembre de 2022)

5.4.2. ¿Para qué estamos acá?

La pregunta para qué estamos acá, se repitió en infinidad de sesiones. Cada vez que la traíamos para debatir, el tiempo se nos iba en otras cosas y nunca llegábamos a hablar del tema. Y más allá de que seguíamos trabajando y nos seguíamos reuniendo, me parecía importante que pudiéramos identificar por qué queríamos sostener ese espacio, por qué queríamos mantener el grupo, para qué seguíamos encontrándonos semana a semana.

Para evitar esto, al final de uno de nuestros encuentros les pedí que pensarán en esa pregunta para la sesión siguiente. Pero, como era de esperarse, la sesión siguiente nadie había pensado para qué querían estar en ese espacio, para qué querían un martes sólo de niñas. ¿Querían un martes sólo de niñas? Las respuestas a esta última pregunta siempre eran afirmativas, de manera unánime ellas decían que sí, que querían que los martes fueran su día, el día del grupo de niñas. Un grupo sin nombre aún, pero que continuaba yendo al centro comunitario todas las semanas a reunirse.

Por eso decidí que trabajáramos ambas cosas al mismo tiempo. Necesitábamos un nombre, aprender a nombrarnos, y necesitábamos saber por qué estábamos ahí, o por qué queríamos estar. Para ello, la primera vez que discutimos esto, les propuse que se sentaran, que lo hablaran entre ellas y que, si querían lo escribieran. En este primer momento, las dinámicas de relacionamiento agresivo entre ellas estaban en un punto muy alto. De hecho, la primera vez que pensamos de manera consciente por qué queríamos estar ahí, las propias niñas terminaron escribiendo el reglamento en el cual el no tratarse de manera violenta fue el centro.

Elegir el nombre fue relativamente simple. Todas escribieron en una hoja el nombre que querían ponerle al grupo y, a partir de ahí, hicimos una votación colectiva. Algunas buscaron hacerlo en grupo, pero terminaron optando por hacerlo de manera individual. Desde ese momento, el grupo pasó a llamarse “Lunas Crecientes” porque “sonaba lindo, y el resto no” (Diario de campo, 5 de julio de 2022). Pero, como era de esperarse, el nombre no se retomó. Nadie se refería al grupo como las Lunas Crecientes, no había un sentido de pertenencia al

espacio que les permitiera encontrarle un sentido a llamarse de ese modo. Los martes era el día del “grupo de niñas” y nada más.

Sin embargo, luego de unos meses, volvimos a debatir la necesidad de tener un nombre como grupo, de saber cómo nombrarnos.

Rosa (12 años): pero ya teníamos nombre, éramos las Lunas Crecientes

Yo: ¿Quieren seguir llamándose así?

Todas: ¡siiii! suena bonito

Yo: Bueno, pero además de que suene bonito sería bueno que tuviera un significado ese nombre. ¿Por qué quieren llamarse así? ¿qué significa para ustedes ser las Lunas Crecientes? (Diario de campo, 11 de octubre de 2022)

A partir de esto, entre todas fueron compartiendo opiniones acerca del significado del nombre y algunas de las niñas se acercaron al pizarrón a escribir las ideas que iban surgiendo. Entre todas le habían dado a las Lunas Crecientes un significado poderoso: Porque estamos en pleno desarrollo y estamos analizando lo que puede pasar en el futuro y lo que está pasando actualmente. Porque desarrollamos nuevos pensamientos y así crecemos como personas. (Ver imagen 6)

Y quisiera retomar la referencia a lo que está pasando actualmente, porque me parece algo de una potencia absoluta. Las niñas estaban recuperando su presente, su “estar siendo”. El ser niña no estaba determinado únicamente por aquello que podían llegar a ser en el futuro, ellas no entendían su realidad con base en lo que iban a ser y hacer cuando crecieran, sino en todo lo que podían hacer y ser ahora.

Además, la mención a que podían defenderse de los hombres machistas y la palabra opiniones, puesta ahí como si no tuviera mucha relación con el resto, eran ejemplo de dos elementos que atravesaban sus vidas y sus realidades. Ellas se veían como agentes de cambio que recuperaban sus realidades y sus posibilidades para actuar, hoy, sobre todo aquello que las atravesaba. Más allá del nombre, lo que allí estaban escribiendo era lo que el espacio significaba para ellas, los motivos por los cuales querían estar ahí, sosteniendo ese grupo. Y esas opiniones que aparecían ahí solas en medio de todo, y casualmente señaladas en la Imagen 6, terminaron siendo una de las bases de las Lunas Crecientes.

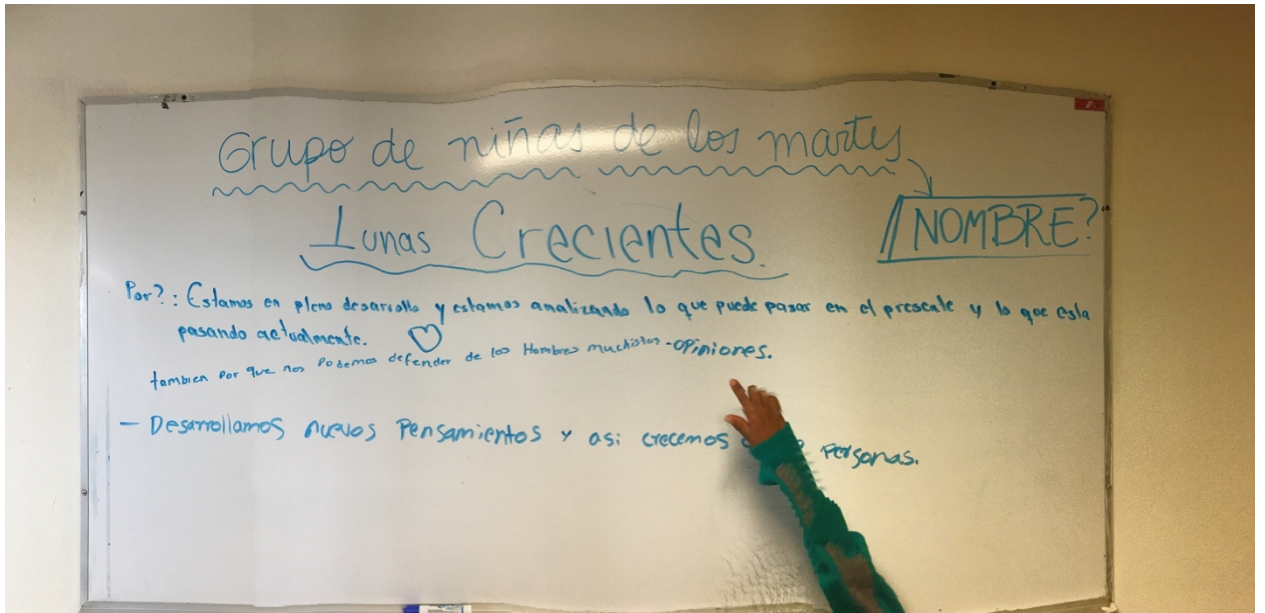


Imagen 8- Significado del nombre las Lunas Crecientes. Fotografía autoría Ayelén Amigo 2022

Pero como el nombrarnos y saber por qué estábamos ahí se fueron dando paralelamente y de manera simultánea, la segunda parte de este análisis colectivo llevó más tiempo y fue un proceso mucho más complejo. Porque, en definitiva, el haberle encontrado un sentido al nombre que tenían desde hacía meses estuvo directamente relacionado con el hecho de que las niñas ya sabían por qué estaban ahí y por qué querían seguir estando.

Cuando comenzamos a preguntarnos el por qué queríamos estar ahí fue evidente que, para muchas de ellas, ese espacio era un escape de sus vidas diarias y que estar allí les permitía distraerse, olvidarse de todo, mientras convivían con otras niñas (Ver Imagen 7). A medida que las sesiones avanzaban, y la confianza entre nosotras aumentaba, las niñas fueron compartiéndome vivencias cotidianas en sus hogares en los cuales los malos tratos y la violencia eran la norma.

Yo: Y ¿por qué querés estar acá? Esa parte no la escribiste, ¿es más divertido que tu casa, o por qué?

Rosa (12 años): Si es más divertido y acá no me gritan

Yo: ¿Quién te grita?

Rosa: Todos. Mi mamá, mis hermanos.

Yo: Y tus hermanos ¿son más grandes que vos?

Rosa: uno más grande, de 16, y uno más chico, de 10. Pero los dos me gritan igual

Yo: Y tu hermana, ¿por qué no vino hoy?

Rosa: ah, porque fue a trabajar con mi mamá. La acompañó porque mi mamá se encuentra con mis tíos para trabajar

Yo: ¿Y vos no vas con ella?

Rosa: a veces...

Yo: Y a tus tíos ¿los ven mucho?

Rosa: no, porque cuando vamos para allá nos encierran y nos pegan. Entonces no vamos y por lo mismo tampoco vienen acá, porque nos pegan. (Diario de campo 5 de julio de 2022)

Karina (12 años): (hablando de la práctica de cutting) Me sentía muy mal y era la única manera que encontré de sentirme mejor conmigo. Cuando mi mamá se enteró me dijo “porque no te matas en vez de estar haciendo esas pendejadas”. Y le dije que me había dado una buena idea. Y como me daba dinero para comprar cosas en la escuela yo empecé a guardarlo, porque sí había decidido comprar veneno o algo así. Y cuando mi mamá se dio cuenta me saco el dinero y ya no me da más. Yo le dije que me sentía mal y me dijo que ella ya tenía demasiado con mi papá, porque se van a divorciar, que no tenía tiempo de andar aguantando mis pendejadas. (Diario de campo, 1 de agosto de 2022)

Yo: Pero, ¿qué pasó?

Rosa (12 años): No sé, no sé de donde salió ese chisme y le dije a mi mamá que era mentira y me dijo que bueno. Pero que no quería tener que escuchar chismes de mí así que está pensando en mandarme a lo de mi tía, así que ya no sé si voy a vivir acá

Yo: ¿Tu tía vive lejos?

Rosa: Sí, ya no podría venir acá, me tendría que anotar en otra escuela, todo

Yo: ¿Y cómo estás?

Rosa: Y pues mal maestra porque no sé de donde salieron esos chismes. Y además me duele acá (se agarra el costado de la panza)

Yo: ¿Por qué? ¿Qué te pasó?

Rosa: Me caí de la escalera porque mi mamá me agarró a palazos cuando escucho el chisme. Si hasta a Celeste (la hermana de 4 años) la agarró. No sé qué traía y se desquitó con nosotras

Yo: ¿Pero no me dijiste que si te creyó cuando le dijiste que era mentira?

Rosa: Sí, pero igual me pegó y ya no me deja salir a la calle para nada, no puedo salir más a jugar. (Diario de campo 1 de agosto de 2022)

Ver en ese espacio un lugar para “olvidarme de mis problemas” o “sacar todo lo que traigo” era más que lógico. Y el haber podido identificar esto me permitió trabajar, de manera paralela, el proceso orientado a cambiar los modos en los que nos relacionábamos dentro del espacio, buscando construir un entorno respetuoso y, por sobre todo, no violento.

A medida que avanzábamos en las sesiones no solo fui procurando que las niñas se sintieran en un entorno seguro y de confianza, sino que comencé a generar estrategias para que ellas se fueran apropiando de los “martes de niñas”. Así, comenzamos a trabajar temas que ellas mismas proponían. Era recurrente la referencia a los hombres machistas y su demanda por trabajar la temática y, sumado a eso, poco a poco quisieron debatir en relación al aborto, la sexualidad, la maternidad, la crianza, entre otras. Todas esas cosas eran parte de sus realidades inmediatas y el incorporarlas como parte del proceso fue un elemento clave en la generación de un sentido de pertenencia al espacio.

La dinámica de trabajo también se modificó. Porque, como bien dicen Morales y Magistris (2021, p. 23), “Acompañarles a decidir y/o decidir junto con ellos, implica valorar iniciativas o caminos que no necesariamente serían los escogidos por la persona adulta, por lo tanto, necesitan de valentía adulta y confianza en sus capacidades.” Y, si bien busqué que las estrategias lúdicas siempre estuvieran presentes en nuestros encuentros, muchas veces las niñas se aburrían rápido, o se cansaban, y abandonaban la actividad para ir a hacer cualquier otra cosa. Por lo general, esa otra cosa era juntarse a hablar entre ellas de alguna situación que habían vivido, o sentarse al lado mío a contarme algo que les había pasado. El diálogo se convirtió en el eje rector del proceso.

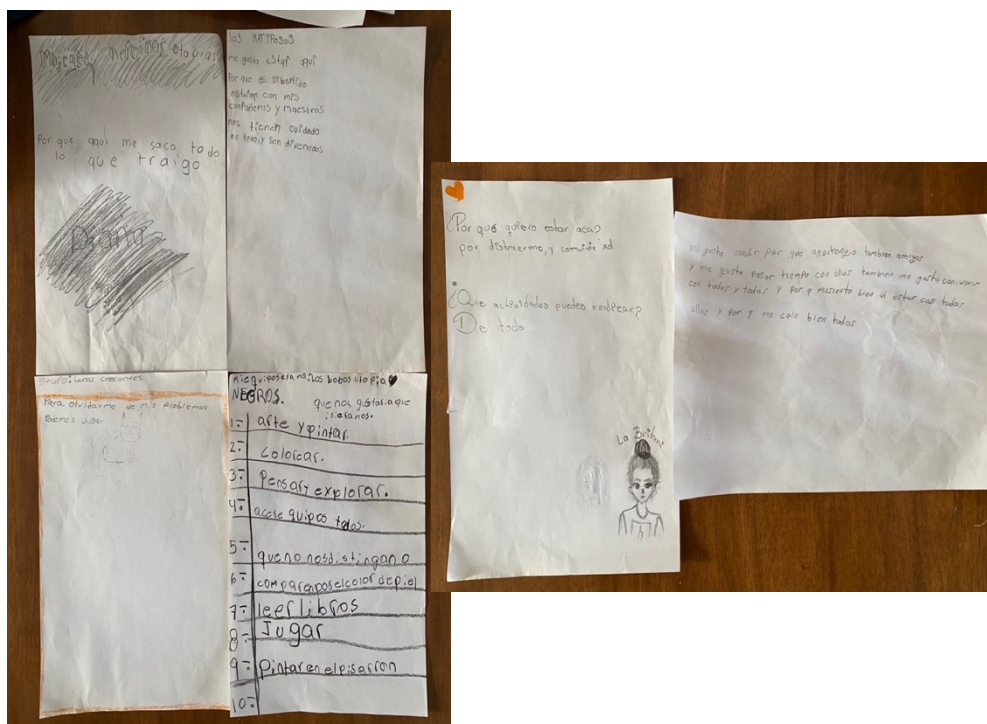


Imagen 9- ¿Por qué queremos estar acá? Fotografía autoría Ayelén Amigo 2022

El compartir lo que les pasaba, lo que vivían, el expresar cómo se sentían, se hacía a través del diálogo. Poco a poco entre ellas comenzaron a contarse cosas que en otros contextos y espacios no compartían, haciendo alusión a la confianza que se había generado en el grupo. Las “Lunas Crecientes” había pasado de ser un lugar para escapar, para olvidarse de todo lo que les pasaba, a un espacio de seguridad en el cual se sentían escuchadas, validadas, acompañadas, en oposición a un mundo que no les daba nada de eso.

Velvet (12 años): igualdad tenemos. Pero acá

Yo: ¿Y en dónde no?

Velvet Ah en la calle, en la casa, en la escuela

Anahí (15 años): y también tenemos derecho a expresarnos.

Yo: ¿En todos lados?

Velvet y Anahí: ah no, acá. Afuera no. (Diario de campo 18 de octubre de 2022)

El espacio había experimentado una transformación radical. Ellas habían marcado la pauta de cómo querían trabajar, de qué temas querían hablar, de qué relación querían entablar como grupo. Y, como lo dije en un inicio, la pedagogía de la ternura no era parte constitutiva de

este trabajo cuando comenzó el proceso, pero la propia dinámica de las Lunas Crecientes y las necesidades expresadas por las niñas nos llevaron a ella, a adoptarla como el eje y la esencia del espacio, como la base de este grupo de niñas.

Anahí (15 años): este es un grupo sólo de niñas, de mujeres porque acá hablamos de cosas que nos pasan a nosotras, compartimos, es un espacio seguro y de confianza para nosotras. Y por eso no hay niños. (Fragmento de conversación, diario de campo 11 de octubre de 2022)

Y quisiera detenerme un momento en este extracto, porque creo que condensa mucho de lo que las Lunas Crecientes lograron construir: un grupo de niñas, seguro y de confianza, en el que compartían cosas que les pasaban y al cual no entraban niños. Creo que en estas pocas palabras, expresadas por el propio grupo, se condensa el trabajo de un año. Y lo más interesante de todo es que estas fueron las palabras que usaron para explicarle a una niña, que asistía por primera vez a uno de nuestros encuentros, quiénes éramos y qué hacíamos ahí juntas.

Si bien en un inicio fui yo la que insistió, no sin dificultades, en que respetáramos la independencia de nuestro espacio, poco a poco fueron ellas las que se encargaron de mantener a Lunas Crecientes como un grupo sólo de niñas.

Físicamente habíamos logrado tener un espacio propio y la parte de abajo del centro comunitario era para nosotras, lo cual facilitó las cosas, pero más allá del espacio independiente en lo material, ellas habían querido conservar el grupo como uno sólo de niñas como sinónimo de seguridad y confianza.

En más de una ocasión alguno de los niños del grupo se sentaba en los escalones que daban al área en la cual trabajábamos a ver qué era lo que estábamos haciendo, y eran las propias niñas las que me avisaban lo que estaba sucediendo y las que se acercaban a pedirles que se fueran. Y lo mismo sucedía cuando alguna de las niñas que ingresaba a las Lunas Crecientes preguntaba si podía asistir con su hermano o con algún amigo. Era el grupo el que se encargaba de explicar por qué no y de recalcar que la confianza y la seguridad estaban dadas por el carácter de “sólo niñas” del espacio.

En una ocasión una de las niñas se acercó a decirme que quería estar en la sesión de ese día pero que, como su mamá estaba trabajando, ella tenía que encargarse de cuidar a su hermanito más pequeño. Me dijo que ya había hablado con él y que le había pedido que se quedara en un costado dibujando así ella podía participar de las actividades. De más está

decir que no tuve problema con eso porque, como todo en el proceso, una tiene que saber adaptarse a las realidades del propio grupo y, en definitiva, lo importante es que ella sintiera esa seguridad y compañía que las Lunas Crecientes brindaban. Lo curioso fue que, antes de iniciar, una de las niñas más pequeñas (en ese entonces tenía 4 años) se acercó, me llevó a un costado y me dijo en voz muy bajita, “Maestra, aquí hay un niño”. Frente a ese comentario, decidí abrir a todo el grupo la situación y preguntar si a alguien le molestaba que el hermano de S estuviera en nuestra sesión. Todas las niñas respondieron que no había ningún inconveniente, entendiendo la responsabilidad que su compañera tenía, y las actividades del día transcurrieron con total normalidad.

Pero no quisiera limitar la idea de espacio seguro y de confianza únicamente a la no presencia de niños en las Lunas Crecientes. Si bien eso se convirtió en un elemento de gran relevancia en la constitución y desarrollo del grupo, la seguridad y la confianza que allí encontraban tenían mucho que ver con la diferencia entre ese espacio y el mundo exterior. Un mundo exterior con personas adultas que no las escuchaban, no las validaban, y frente a las cuales no tenían la confianza de plantear sus sentires, deseos o necesidades.

Cuando las Lunas Crecientes decían que allí adentro tenían derechos, eran escuchadas y podían opinar, lo hacían marcando una clara oposición con el afuera. Un afuera en donde el adultocentrismo y el patriarcado se mostraban feroces con ellas. Un afuera que mostraba poco o nulo interés por lo que ellas tenían para decir, un afuera en donde la seguridad y la confianza no existían. Por el contrario, afuera no les creían cuando contaban algo, afuera sus problemas no eran considerados importantes frente a las cosas “serias” que sucedían en sus entornos, afuera ellas no sabían y, por lo tanto, tenían que callarse y escuchar a esas personas adultas que siempre entendían más y tenían más idea acerca de lo que era mejor para ellas y sus vidas. Afuera muchas de ellas tenían que ocultar quiénes eran realmente, especialmente en lo referente a su orientación sexual, porque las represalias eran reales.

El afuera estaba conformado por mucho más que los niños del barrio y, por lo tanto, la seguridad que representaban las Lunas Crecientes excedía el carácter separatista del espacio. Afuera estaban sus mamás, sus papás, sus abuelas y abuelos, sus maestras y maestros.

Y si bien me gustaría poder ahondar en el vínculo entre las niñas que conformaban las Lunas Crecientes y sus familias, específicamente sus madres, esto no fue ni es posible por diversos motivos.

En primer lugar, no todas las mujeres que participaban de los grupos de reflexión realizados por las compañeras de Nicté- Ha tenían hijas que integraban las Lunas Crecientes. O, visto desde el lado de las niñas, no todas las Lunas Crecientes tenían madres que formaban parte de los círculos de reflexión de mujeres adultas. Pero, además de que no existía una correlación directa entre las integrantes de los espacios, los grupos de reflexión de mujeres adultas estuvieron suspendidos durante muchos meses por lo que, la mayor parte del tiempo, los procesos no se desarrollaron de forma paralela. De hecho, sólo las primeras semanas las actividades se dieron de manera simultánea.

En segundo lugar, y como consecuencia directa de lo mencionado en el párrafo anterior, el vínculo entre madres e hijas, y las negociaciones entre ellas, nunca fueron puntos a analizar o a debatir en nuestras sesiones. Si bien las niñas en más de una ocasión mencionaron discusiones con sus madres o intercambios que las dejaban molestas, dolidas o enojadas, el alcance de mi intervención en el espacio era limitado, y más conociendo las dificultades que el colectivo Nicté- Ha estaba teniendo para sostener los espacios con las mujeres adultas de la comunidad. Aunque dentro de mis intenciones iniciales estaba el poder tener un espacio con las madres de las niñas para compartir, de manera más fluida, lo que estábamos haciendo con las Lunas Crecientes y poder vincularlo con los procesos que ellas mismas estaban llevando, la suspensión temporal de los círculos de reflexión sumada a la falta de correlación entre las Lunas Crecientes, sus madres y las integrantes de los espacios de reflexión con Nicté- Ha, hicieron imposible la tarea.

Además de esto, otro elemento que dificultó la realización de un análisis que permitiera evidenciar de qué manera las niñas negociaban con sus madres o de qué modo los vínculos se modificaban, fue que los procesos con los grupos los coordinaban personas diferentes y tenían objetivos diferentes.

El proceso que yo realizaba con las niñas se organizaba de una manera específica, debatíamos temas que ellas elegían y los trabajábamos del modo en que ellas decidían. El trabajo con los grupos de reflexión de mujeres adultas era un proceso que se acompañaba desde el colectivo Nicté- Ha, con sus propios objetivos y lógicas de intervención, las cuales no necesariamente coincidían con los procesos que desarrollábamos junto con las Lunas Crecientes. De hecho, aunque los círculos de reflexión fueron el comienzo de las actividades, el grupo orientó su accionar hacia procesos de empoderamiento económico y capacitación en oficios, algo que no se planteó nunca en el trabajo con las niñas.

Además de lo enunciado, las limitaciones de tiempo y las propias dinámicas de las madres, de la comunidad y del colectivo Nicté- Ha fueron elementos que incidieron en la imposibilidad de realizar un análisis del impacto de las Lunas Crecientes en sus entornos más inmediatos. Con suspensiones de actividades, que en más de una ocasión impactaron el proceso con las niñas, con reestructuraciones institucionales, que implicaron la reorganización de las actividades, fue difícil planificar acciones en las cuales las madres también se incluyeran en los procesos realizados con las Lunas Crecientes.

Y como ya lo mencioné, la intención estaba. En más de una ocasión quise coordinar con las compañeras de Nicté- Ha que las mamás de las niñas asistieran a uno de nuestros encuentros para planificar alguna actividad o proceso en donde lo intergeneracional fuera la norma. Pero la respuesta siempre era la misma: las mamás trabajaban fuera o tenían que encargarse de las tareas del hogar, y no podían estar un martes a las 2 de la tarde en las sesiones. Frente a esto, la alternativa que contemplamos fue la de sumarme a sus círculos de reflexión de los sábados, pero la suspensión temporal de esos espacios y la reestructuración del colectivo Nicté- Ha hicieron que eso tampoco fuera posible.

En este sentido creo que adquiere una relevancia fundamental el contexto en el cual realizábamos las actividades. Las desigualdades de género en Escalerillas eran evidentes y la carga de trabajo del hogar recaía exclusivamente en esas madres y mujeres adultas que, en más de una ocasión, acompañaban a sus hijas a la puerta del centro comunitario para asegurarse de que llegaran bien y se iban corriendo a hacerle la comida a sus esposos y a sus hijos pequeños.

Pero también me parece importante entender que el proceso con las Lunas Crecientes nunca se planteó como uno en donde se iba a involucrar a las madres en las actividades que las niñas realizaban. Sus madres, y otras mujeres adultas del barrio, estaban generando espacios de diálogo y reflexión y las niñas vieron en eso algo que querían para ellas. Así fue que comenzó todo, como una demanda de un tiempo y espacio que respondiera a sus realidades y necesidades y me pareció válido que así fuera.

Quizás, si hubiéramos tenido más tiempo, o si los procesos no hubieran sufrido interrupciones, podríamos haber ideado momentos y espacios de conexión entre ambos grupos. Pero, nuevamente, yo desconocía el modo en el cual Nicté- Ha estaba abordando el trabajo con las mujeres adultas de la comunidad, desconocía los objetivos del proceso que estaban implementando y si existía correlación entre estos y los que realizábamos con las Lunas Crecientes. Sin negar la importancia de tener espacios que permitan conectar con las

luchas y las transformaciones que quienes nos rodean están realizando, el respeto a los tiempos y los procesos de cada una son parte fundamental para que, llegado el momento, podamos comprender desde dónde nos hablan y actúan esas otras mujeres que nos acompañan.

A lo mejor, el trabajo realizado con las Lunas Crecientes fue el paso previo y necesario para empezar a pensar en procesos colectivos e intergeneracionales en donde las madres, y las mujeres adultas de la comunidad, descubran junto con las niñas nuevas maneras de encontrarse y vincularse, de compartir sus saberes, deseos y realidades. Tal vez se puedan explorar, en futuros no tan lejanos, espacios de unión y coincidencia en los cuales el entendimiento de la otra sea la base de las acciones.

5.5. El cierre y la salida

Después de muchos meses, de muchas idas y vueltas, de ajustes, de reacomodos, de redirecciones, las Lunas Crecientes eran un grupo. Con identidad, con un sentido de pertenencia y con un deseo enorme de cuidar y mantener lo que tanto esfuerzo nos había costado.

Las dinámicas y las actividades siguieron variando en respuesta a lo que las niñas iban queriendo. Había sesiones planificadas para discutir algún tema en específico que eran dejadas de lado para compartir alguna situación que habían atravesado durante la semana, o a veces tomábamos la decisión de usar la tarde para salir a jugar al fútbol o destinábamos el martes para mirar alguna película. Y quizás esto resulte un poco parecido a cómo nos manejamos desde el principio, pero con una diferencia fundamental: las decisiones ya no se hacían como respuesta a procesos que no les interesaban o no las interpelaban. Ya no se armaban grupos de tres o cuatro niñas que se separaban del grupo para irse afuera o para ponerse a hablar entre ellas de algo que les sucedía. Ahora los temas eran puestos sobre la mesa de manera colectiva y entre todas discutíamos eso que había pasado. Si salíamos a la cancha íbamos todas y si veíamos una película lo planificábamos con tiempo.

Las Lunas Crecientes eran, finalmente, un grupo. Un grupo que continuaba modificándose semana a semana. Hubo niñas que se fueron del barrio porque sus familias se mudaron, otras que comenzaron la escuela y debieron abandonar el espacio porque los horarios no les coincidían. Muchas se fueron sumando porque sus amigas, que ya eran parte de las Lunas Crecientes, les contaban de lo que hacíamos allí y las invitaban a compartir con ellas, y con el resto de niñas, las sesiones de los martes.

Si bien no lo hacía de manera constante, sí traté de recuperar en varias ocasiones el hecho de que yo estaba acompañándolas como parte de mi investigación doctoral. Y la realidad es que nunca pareció interesarles el por qué yo estaba ahí; estaba y eso era lo que importaba. A veces me preguntaban qué hacía los días en que no estaba con ellas, en qué trabajaba, y les contaba que había estado escribiendo la tesis, que mi trabajo era el doctorado. Y cuando me preguntaban de qué era mi tesis, volvía a contarles lo mismo: que mi tesis era el trabajo que estábamos haciendo ahí, que escribía sobre las Lunas Crecientes y todo lo que pasaba, lo que habíamos armado. Que la tesis era sobre ellas, sobre nosotras. Cada vez que les contaba ponían cara de sorprendidas, algunas sonreían, otras sólo respondían “ah...”, pero todas parecían olvidar de manera casi automática la pregunta y la respuesta y pasaban a otra cosa.

Y así como me ocupé de dejar en claro que lo que estábamos haciendo era parte de mi trabajo, siempre fui muy clara en el hecho de que mi presencia en el espacio tenía una duración establecida. Yo iba a estar un año con ellas y después tenía que irme.

Fue muy difícil tomar la decisión de cerrar, de saber cuándo abandonar el espacio. Y uso la palabra abandonar porque fue la palabra que las niñas usaron, de manera casi constante, cuando entendieron que en algún momento me iba a ir.

Paola (9 años): maestra, ¿en tristeza vas a poner que es cuando nos abandones?

Yo: jajaja no las voy a abandonar, pero sí, lo voy a poner en tristeza porque me pone triste

Paola: yo también, la voy a dibujar con maletas y nosotras alrededor (Diario de campo 17 de enero de 2023)

Fue difícil por el cariño que nos teníamos, porque después de muchos meses habíamos logrado ser un grupo unido, porque después de muchas idas y vueltas habíamos podido crear ese espacio del modo en el que las niñas lo querían y lo necesitaban. Por eso, para mí fue muy importante trabajar con ellas el proceso de salida. Volver a explicarles por qué tenía que irme, volver a contarles de mi doctorado, pero lo más importante fue poner el foco en el hecho de que el grupo era de ellas, que el grupo eran ellas. Yo estaba ahí de manera pasajera y había acompañado en el inicio, pero conmigo o sin mí ellas podían continuar.

Como parte de esta estrategia de salida, en varios momentos recuperé en nuestras conversaciones el modo en que habíamos trabajado los últimos meses. De esta manera pudimos reflexionar el hecho de que los temas de los cuales hablábamos los habían elegido ellas, que el modo en que habíamos abordado esos temas habían sido decisión de ellas. Quise

que pudieran darse cuenta de que yo estaba ahí como una simple facilitadora, como alguien que acompañaba las decisiones y los procesos que ellas elegían y determinaban. Y a partir de esto es que comencé a preguntarles si querían seguir con el espacio una vez que yo saliera. La respuesta fue unánime, el espacio iba a continuar porque era de ellas, y ellas querían seguir reuniéndose a hablar de lo que les pasaba, compartiendo su día a día.

Durante meses los martes fueron el día de las Lunas Crecientes y no había otra actividad en el centro comunitario. De hecho, la elección del día se debió en gran medida a eso. Los martes podíamos trabajar tranquilas, tener nuestro espacio sin interrupciones, estar solas. Sin embargo, a medida que se iba acercando la fecha de mi salida, que fue en marzo de 2023, desde la organización comenzaron a poner actividades el mismo día y a la misma hora en que teníamos el grupo de niñas. A veces los martes había lucha, otras veces tenían clases de computación y en otras ocasiones usaban ese tiempo para trabajar en la organización de algún evento comunitario.

La dinámica volvía a ser similar a la que habíamos vivido en un inicio en donde los procesos con las niñas no se respetaban, pero, si bien el accionar por parte de la organización repetía los patrones que había demostrado en un inicio, la respuesta de las niñas fue completamente diferente. Ellas mismas eran quienes venían a contarme que ese día venía el profesor de lucha y querían ir a la clase, pero que cuando terminaran volvían a lo que estuviéramos haciendo nosotras, o que se iban a ir un ratito antes del grupo para poder estar en la clase de computación. Por ellas yo me enteraba de las otras actividades que se iban sumando ese día a esa hora, pero ellas no se “escapaban” para estar en esos otros espacios, me contaban, me decían que querían hacer ambas cosas y solas se organizaban para poder hacerlo. Las Lunas Crecientes respetaban su propio grupo y me lo hacían saber.

Sin embargo, con el objetivo de mantener ese espacio de tranquilidad que habíamos ansiado, y que nuevamente nos costaba mantener, desde el colectivo Nicté- Ha me propusieron comenzar a trabajar los viernes con el grupo. Ese día no había sesiones de otra cosa, Utopía sólo tenía actividades planificadas de lunes a jueves en el centro comunitario, y el espacio iba a estar solo. Fue así que, luego de comentarlo y discutirlo con las niñas, a fines de enero las Lunas Crecientes comenzamos a encontrarnos los viernes. Pero la realidad fue que, aún habiendo cambiado el día y la hora en varias ocasiones, desde la organización continuaban planteándose actividades que se correspondían con las sesiones de las Lunas Crecientes. Fue así que solo una semana después de haber cambiado el día de martes a viernes, a las niñas les comunicaron que iban a empezar a tener entrenamiento de fútbol en un nuevo horario, los

viernes a las 15 horas, y que si querían formar parte del torneo en que se habían anotado, estaban obligadas a ir.

Karina (12 años): perdón por no haber estado maestra, pero nos dijeron que si estábamos en el equipo tenía que estar en el grupo

Yo: pero no me pidas perdón, tenían que entrenar

Karina: no, me dijeron que a fuerzas tenía que estar acá y no hicimos nada

Yo: ¿no entrenaron?

Karina: no, no hicimos nada. Me hicieron estar acá para puras mensadas y no entrenamos y tampoco me dejaron ir. (Diario de campo 3 de febrero de 2023)

Ese día la dinámica se repitió con todas las niñas que habían tenido que ir, sin demasiado aviso previo, al entrenamiento de fútbol ese día. Todas se acercaron a pedirme perdón y a decirme que ellas no sabían que a partir de ese día iban a tener que entrenar en el mismo horario en que se juntaban las Lunas Crecientes. Y si bien mi molestia con esta situación era real, y bastante grande, traté de que las niñas no sintieran culpa por una situación que las excedía. El espacio seguía siendo nuestro y lo manteníamos como podíamos, quienes podíamos y cuando podíamos. No todas podían estar en todas las sesiones, otras estaban un rato y luego se iban, pero nunca perdían de vista que nos seguíamos reuniendo, que las Lunas Crecientes seguían existiendo y resistiendo.

Con esto sucediendo, gran parte de mi trabajo al momento de proyectar mi cierre con el grupo se orientó a seguir sosteniendo y fortaleciendo el proceso que habíamos co-construido, y a poner el foco en que ellas eran quienes decidían si seguir, y de qué manera hacerlo. Pero también me pareció importante trabajar en un cierre formal con las niñas y por eso dedicamos una sesión a planificar qué queríamos hacer como parte de este cierre. En esa sesión también aproveché para preguntarles si habían pensado qué hacer con el grupo cuando yo me fuera.

Karina (12 años): pues seguir nosotras, ¿no? (Mirando a E.)

Eugenia (15 años): si, nosotras seguimos y nos organizamos

Yo: perfecto, van a tener que ponerse de acuerdo sobre qué hacer, de qué manera, organizar las cosas entre todas

Todas: sisi nosotras lo organizamos. (Diario de campo 26 de enero de 2023)

Luego de eso comenzamos a pensar posibles actividades de cierre. Mi propuesta inicial fue utilizar las 5 sesiones que nos quedaban para armar y presentar una obra de teatro, pero la negativa fue rotunda.

Yo: ¿Por qué no?

Karina (12 años): no me gusta. Me pongo nerviosa, la última vez casi me caigo, se me va la voz, me olvido la letra

Marcela (12 años): títeres o teatro

Yo: teatro

Marcela: ay no, no quiero tampoco. No me gusta

Karina: si fuera títeres es diferente porque no aparecemos nosotras

Yo: bueno si no quieren teatro piensen que quieren para las próximas semanas. Si quieren títeres o que quieren hacer. Lo eligen ustedes

Karina: mirar una película de terror

Todas: siiii una de terror

Blanca (9 años): podemos hacer una tarde de yoga

Marcela y Karina: ay no eso es súper aburrido

Blanca: ¿una tarde de juegos de mesa?

Todas: siiiii juegos

Blanca: podemos hacer un día de spa también

Karina: ¡sii! un día de spa

Yo: bueno, ¿qué traemos?

Gabriela (12 años): pepinos, siempre hay pepinos

Karina: pepinos y mascarillas (Diario de campo, 26 de enero de 2023)

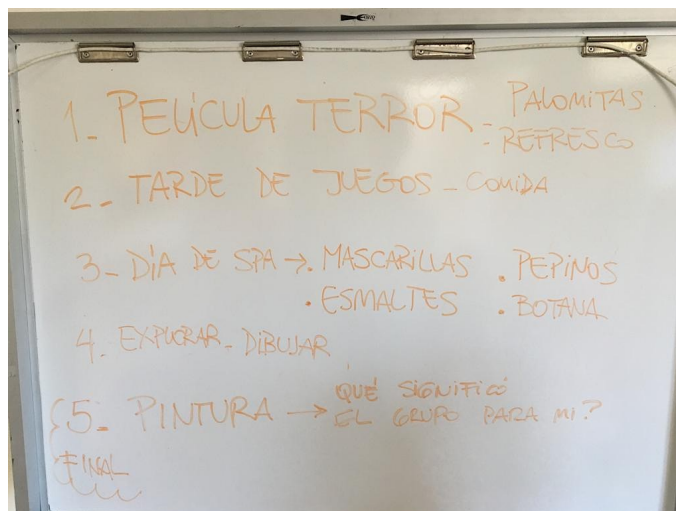


Imagen 10- Actividades de cierre

Así, entre todas fuimos decidiendo qué hacer. Entre películas, dibujos, recorridas por el barrio, bailes, análisis de canciones, finalmente tomaron una decisión y las actividades de cierre se concentraron en ver una película (inicialmente iba a ser de terror, pero optamos por ver algo que todas quisieran y pudieran ver), tener una tarde de juegos de mesa, una tarde de spa, salir a explorar el barrio y dibujarlo y, finalmente, hacer una pintura para compartir qué había significado el grupo para nosotras.

La primera tarde la dedicamos a mirar *El Gato con Botas: el último deseo*. Para eso las niñas llevaron para hacer palomitas, yo compré refrescos y algunas papas, y armamos una “sala de cine” con un proyector en el espacio que utilizábamos siempre para reunirnos. Tiramos algunos mat de goma en el piso y nos acostamos todas a mirar la película. Como ese día algunas de las niñas tenían entrenamiento de fútbol, fueron entrando y saliendo del espacio y, de una u otra manera, todas compartimos la primera de las actividades que habíamos proyectado.

La siguiente sesión estuvo destinada a los juegos de mesa. Las niñas llevaron varios juegos que tenían en sus casas tales como Jenga, ajedrez, rompecabezas, cartas, y se los iban rotando y compartiendo para jugar con todos. Ahí mismo, mientras jugábamos, volvimos a recuperar la esencia del grupo y compartimos cómo nos sentíamos, hablamos de lo que nos había pasado en la semana, algunas de ellas traían a la conversación recuerdos que tenían de otros momentos en que habían compartido momentos de juego con sus familias o con otras amigas.

Ese día el juego, recuperado colectivamente, fue parte de la reconfiguración de los vínculos intergeneracionales. El juego fue risa, fue colaboración, el juego trajo memorias que compartimos y colectivizamos. El juego abrió espacios de diálogo entre todas e invitó a otras a formar parte de ese momento.

Para la tercera sesión, las niñas quisieron tener una tarde de spa. Para eso llevé esmaltes, uñas postizas, cremas para manos y para la cara; algunas de las niñas llevaron mascarillas y esmaltes, otras llevaron comida para compartir. Creo que esa fue la sesión más multitudinaria y de la que menos se fueron. Esa tarde existió un sentido de comunidad hermoso. Las más grandes les pintaban las uñas a las más pequeñas que no sabían cómo hacerlo, yo las ayudaba a ponerse uñas postizas en una mano mientras otra compañera pintaba las uñas de la mano que ya estaba lista. Todas se prestaban las cosas, se compartían las mascarillas, se ponían cremas en la cara unas a otras, se daban ideas de cómo pintarse o qué uñas ponerse.

Ese día hablamos de la importancia del autocuidado, de lo necesario que era tener un momento para nosotras, para hacer algo que realmente nos hiciera sentir bien, algo que disfrutáramos. Hablamos también sobre de los estereotipos que existen en torno a las mujeres, sobre aquellas cosas que se consideraba que estábamos obligadas a hacer y sobre todo aquello que se creía que era parte de nuestra “esencia” femenina. Reflexionamos acerca de cómo nos sentíamos con esos mandatos y qué pasaba con todo aquello que nos gustaba y hacíamos que no se relacionaba con este deber ser que la sociedad nos marcaba.

Esa tarde fuimos libres de disfrutar pintándonos las uñas, riéndonos y compartiendo entre nosotras un momento que nos hizo bien, nos hizo felices. Sin importar demasiado los mandatos, lo que se esperaba de nosotras o todo aquello que nos pedían que hiciéramos.



Imagen 11- Tarde de spa de las Lunas Crecientes

Para la cuarta sesión las niñas habían decidido que querían que saliéramos nuevamente a recorrer el barrio, que volviéramos a dibujarlo. De alguna manera querían cerrar el ciclo que habíamos empezado un año atrás mapeando su comunidad. Sin embargo, esa semana las compañeras del colectivo Nicté- Ha me hicieron una propuesta diferente: que saliéramos de Escalerillas, que fuéramos a comer, al cine y a pasear entre todas. De más está decir que a las niñas la idea les encantó y fue así que esa tarde nos fuimos todas a Plaza Chimalhuacán, un centro comercial que tiene el Municipio.

Esa semana, sin que yo lo supiera, las compañeras del colectivo habían trabajado junto con las Lunas Crecientes en escribirme cartas para que yo me llevara como recuerdo de este proceso. Esa tarde, las niñas me llenaron de postales en las cuales habían escrito todo lo que

para ellas había sido el espacio que habíamos construido durante ese año entre todas, lo que habíamos aprendido, todo lo compartido y el cariño que me tenían. Lloramos mucho, nos abrazamos mucho y también nos reímos mucho. Compartimos esa tarde en un entorno completamente nuevo, haciendo cosas que nunca habíamos hecho juntas. Comimos pizza, fuimos al cine, jugamos videojuegos, futbolito, nos sacamos fotos.

Todavía nos quedaba una sesión, pero esta ya tenía sabor a despedida.



Imagen 12- Salida con el grupo



Imagen 13- Salida con el grupo II

Para la última sesión quise compartir con las niñas un poco del camino recorrido a lo largo de todos los meses en que nos reunimos. Por ello, armé un video con fotos de todas las cosas que habíamos hecho juntas: el recorrido por el barrio, el mapeo comunitario, el picnic, los cumpleaños que celebramos, los juegos que hicimos; fotos de los ejercicios de análisis colectivo que habíamos hecho, de los eventos que habíamos compartido con Utopía y con la comunidad.

Fue hermoso ver como, a medida que iban pasando las imágenes, ellas iban recordando todo lo que habíamos hecho. Se acordaban si habían estado, si ese día no habían podido ir, cómo

había sido la sesión, a qué habíamos jugado. Pudieron hacer un recorrido visual de ese año tan intenso y emocionarse por haber sido parte del mismo.

Y luego de compartir ese video nos dedicamos a dibujar, a pintar entre todas, qué había significado haber formado parte de las Lunas Crecientes durante ese tiempo. Ellas mismas se agruparon y comenzaron a escribir y dibujar todo aquello que querían compartir. Algunas hicieron más cartas para entregarme, otras hicieron dibujos colectivos y hubo quienes dibujaron un pedazo de su sentir en un papel que armaron estilo patchwork, con cuadraditos para que cada una pudiera sumar algo.



Imagen 14- ¿Qué significaron las Lunas Crecientes para mí?

Todas encontraron en la pintura un modo de compartir sus sentires, sus deseos, el significado que había tenido, y aún tenía, ese espacio colectivo. Las Lunas Crecientes eran color, eran compartir, eran risas, brillos, arcoíris; eran manos llenas de pintura y deseo por contar todo lo que hacíamos.



Imagen 15- Dibujos y sentires de las Lunas Crecientes

Y si bien desde que empezamos este camino juntas existió este acuerdo previo respecto a que mi presencia tenía una fecha de inicio y una de salida y, en base a este acuerdo traté de que mi retiro del espacio fuera un proceso amoroso y respetuoso, tampoco quería que mi alejamiento fuera total.

Por eso, varios meses antes de irme, les propuse que tuviéramos un grupo de WhatsApp para mantener el contacto. Fue así que creamos el grupo de las Lunas Crecientes y allí compartíamos información acerca de las sesiones, sobre todo si íbamos a tener alguna suspensión o si teníamos que planificar algo. Pero la realidad fue que muchas de ellas no tenían teléfono propio, sino que utilizaban los teléfonos de sus mamás para integrarse al grupo, con lo que no existía una real fluidez en la comunicación que generábamos. Hubo momentos en los cuales se generaban discusiones entre ellas en ese espacio virtual, discusiones que se derivaban de vivencias que habían experimentado durante la semana en el barrio o en la escuela, y que continuaban por ese medio. Era difícil mantener en la virtualidad lo que estábamos logrando semana a semana con el grupo, pero igualmente busqué mantenerlo.

Cuando me fui del barrio intenté tener con ellas una comunicación constante, enviándoles todas las semanas mensajes para preguntarles cómo estaban, cómo seguían las actividades de las Lunas Crecientes, cómo les había ido en el torneo de fútbol, cómo estaban las cosas en la escuela. Pero la realidad es que muy pocas veces me respondían en el grupo. Algunas optaban por enviarme mensajes individuales contándome algo que les había pasado, pero el espacio virtual colectivo nunca funcionó, nunca les interesó.

Pero, además de este grupo de WhatsApp, quise tener llamadas por Zoom con ellas los días en los cuales las Lunas Crecientes se reunían. No lo planteaba como algo constante, pero la intención era poder tener algunas sesiones más con las niñas, aunque fueran a la distancia. Por ello busqué coordinar con las compañeras de Nicté- Ha las llamadas y organicé algunas actividades que sirvieran en la virtualidad. Sin embargo, esto fue más complicado de lo esperado. El espacio no estaba siendo sostenido de manera regular y las actividades de la organización cooptaban tiempos y espacios que antes pertenecían a las niñas. Ya lo habíamos vivido mientras intentábamos darle un cierre a nuestro proceso y parecía que todo continuaba igual.

Yo: Les escribí en el grupo el otro día a ver cómo andaban. ¿Cómo anda todo, se siguen juntando?

Karina (12 años): no, ya lo cancelaron, ya no va a haber clases

Yo: ¿Por qué? ¿Lo decidieron ustedes?

Karina: no, los maestros

Yo: ¿y les dijeron por qué? ¿Ustedes quieren seguir reuniéndose?

Karina: pues es que desde que se fue ya no volvieron a haber clases de mujeres, se fue y ya no volvió a ser lo mismo. Nos organizamos, pero los maestros hicieron quitar las clases para poner otras clases. Y yo les dije que qué pasó con ese espacio para nosotras, y nos dijeron que lo tenían que quitar porque tenían más actividades que hacer. Y pues ya no pudimos hacer nada. (Conversación de WhatsApp con el grupo de Lunas Crecientes, 30 de abril de 2023)

Con esto sucediendo, insistí aún más en tener una llamada con las niñas para poder hablar con ellas acerca de lo que estaba pasando con el espacio. El único día que pude coordinar una reunión con las Lunas Crecientes, luego de varias semanas en las cuales esto resultaba imposible por las agendas de trabajo y las responsabilidades, sólo pude tener una breve conversación con las niñas más pequeñas. Y más que actividades en específico o proyección de acciones, aproveché el espacio para que me contaran cómo estaban, qué habían hecho durante este tiempo sin vernos, en qué habían estado trabajando. Mientras esto sucedía, podía ver en el fondo a las niñas más grandes dando vueltas por el espacio y quise que les avisaran que estábamos hablando, para que pudieran sumarse. Sin embargo, la respuesta de la facilitadora que estaba acompañando a las niñas fue “ya sabes cómo son, están en sus cosas”, y tomó la decisión de no decirles nada.

Si bien la llamada había sido coordinada con tiempo, era evidente que el grupo no estaba reunido y que no se estaban llevando a cabo actividades con las Lunas Crecientes en ese momento. Por esto, decidí escribir en el grupo de WhatsApp para preguntar por qué no se habían sumado a la llamada y saber si, como me habían dicho desde Nicté- Ha, efectivamente seguían reuniéndose.

Yo: ¡Estuve hablando con las más chicas recién! Pensé que las iba a ver

Karina (12 años): ¿Cuándo?

Yo: ¡Hoy! Si me dijeron en Utopía que se estaban juntando los viernes. Por eso hice una llamada para hablar un rato. Pero no estaban

Karina: Nooo, porque ya no se hacen. (Conversación de WhatsApp con el grupo de Lunas Crecientes, 12 de mayo de 2023)

La intención de compartir esto no es señalar lo que se hizo o lo que se dejó de hacer en relación al espacio y a lo que las niñas reclamaban luego de mi salida, sino a la importancia de las personas adultas como facilitadoras de procesos, como aliadas, como acompañantes. Desde un inicio yo me presenté como una facilitadora, en oposición a la figura de maestra que las niñas tanto reivindicaban, porque mi lugar fue justamente el de acompañar un proceso que ellas mismas buscaban y necesitaban. En un mundo adultocéntrico necesitamos personas adultas que se replanteen los vínculos de poder que generan en las relaciones con las niñas.

En un contexto como el de Escalerillas, en donde no existen espacios de recreación ni espacios seguros en donde las niñas puedan reunirse más allá del centro comunitario que tiene Utopía, que el día y el espacio que ellas habían construido durante un año fuera eliminado porque se priorizaron otras actividades, implicó necesariamente la desaparición del grupo. Las Lunas Crecientes necesitaban que su día y su espacio se respetaran, necesitaban apoyo para sostener el grupo que tanto había costado crear. No necesitaban mucho más de las personas adultas que las rodeaban, porque el trabajo difícil ya lo habían hecho ellas y estaban dispuestas a seguir haciéndolo.

Ya lo mencionó Santiago Morales (2023), para pensar en una perspectiva niña necesitamos personas adultas antiadultistas.

VI. Sexta parte. Una perspectiva niña dentro de los feminismos

6. Las Lunas Crecientes y el estar siendo frente al deber ser. Agencia, opresiones y subjetividad política

6.1. La subjetividad política y la agencia de las Lunas Crecientes

Cuando hablé de agencia y subjetividad política hice hincapié en lo que considero es el aspecto más relevante de ambas categorías: el carácter relacional. Y lo considero el más relevante porque permite poner el foco en los vínculos y en las relaciones de poder que enmarcan las vidas de las niñas.

Pensar a las niñas, a las Lunas Crecientes, por fuera de sus entornos y vivencias no es posible. Lo experimenté en carne propia cuando me acerqué con propuestas prefabricadas y quise trabajar con ellas con herramientas completamente descontextualizadas de su realidad. Nada de eso funcionó, sino que el proceso fue posible en tanto lo abordamos desde la colectividad, desde las propias necesidades e intereses del grupo que habíamos construido.

Como nos dice Rocío Fatyass (2020), el análisis en torno a la agencia se realiza desde las propias experiencias de quienes actúan. Y las experiencias de las niñas que integraban a las Lunas Crecientes variaban de acuerdo al entorno en el cual se encontraban. Por eso la agencia no puede entenderse como algo que se tiene, o no, sino que debe verse como un ejercicio en un contexto específico.

En el espacio grupal que teníamos todos los martes, el ejercicio de agencia por parte de las Lunas Crecientes era posible y estaba facilitado por el entorno que ellas mismas construían. Fue un proceso que se dio de la mano con la construcción del grupo, con el sentido de pertenencia, con encontrar una razón para crear y mantener un espacio colectivo. Cada vez que me decían que les aburrían las actividades, cada vez que me pedían salir a la canchita,

cada vez que proponían un tema para debatir en colectivo, estaban en pleno ejercicio de su agencia niña. Pero como no se puede entender a la agencia como algo que se tiene o no, tampoco puede entenderse como algo que se ejerce y ya. El ejercicio de la agencia es parte de procesos de negociación en donde el vínculo con una otra, en este caso conmigo, se construye y reconstruye constantemente.

Cuando mencionaba que en la generación de diálogos era fundamental considerar a quien tenemos enfrente como una interlocutora válida, no sólo lo hacía con el foco puesto en considerar a las niñas como sujetas, sino en la importancia de constituirme en una interlocutora válida para ellas. Yo no siempre fui alguien a quien escucharan, ni alguien a quien quisieran hablarle. Como todo, eso fue un proceso.

El ejercicio de la agencia niña, como un proceso en el cual las Lunas Crecientes formulaban “necesidades y deseos, planes y esquemas, formas de trabajar en y sobre el mundo” (Fatyass, 2020, p. 50) se dio en un entorno en específico. Como ellas mismas lo mencionaban, dentro del espacio tenían voz, eran escuchadas, tenían derechos; fuera de allí la realidad era diferente. En ese entorno construido, deconstruido y reconstruido constantemente, ellas encontraron un espacio en donde el ejercicio de la agencia niña era una constante, porque existía un vínculo de mutuo reconocimiento que lo habilitaba.

Las estrategias que las niñas desarrollaban buscaban incidir en el modo en el cual construíamos el espacio y todo lo que allí se habilitaba (y lo que no), impactando en las relaciones que se generaban, tanto entre ellas como conmigo. Cada vez que, sin mediar palabra, se alejaban de alguna actividad que estábamos realizando para ponerse a un costado a hablar, me estaban demostrando qué querían, qué necesitaban, que pretendían de ese espacio y de ese grupo. Eran ellas ejerciendo su agencia.

Y al igual que cuando lo planteo teóricamente, es necesario vincular la práctica de la agencia con el carácter de sujetas políticas de las niñas. Por ello quiero recuperar las tres líneas de significación en torno a la subjetivación política desarrolladas por Andrea Bonvillani (2012): darse un nombre, tomar la palabra y el sentimiento de un nosotras.

En el caso de las Lunas Crecientes, estos tres elementos se fueron dando de manera simultánea. La posibilidad de darse un nombre estuvo dada por la existencia de un nosotras que, a su vez, sólo fue posible en tanto la palabra se reconoció como elemento central del vínculo. Igualmente, aunque no quisiera tratar cada una de estas líneas como elementos

independientes, sí me gustaría analizar de qué manera cada una de estas significaciones formó parte del proceso de subjetivación política de las niñas.

En lo que respecta a “darse un nombre” hay dos momentos claramente identificables en el grupo. El primero fue la selección y el segundo la apropiación de ese nombre elegido.

Durante varios meses, el espacio de los martes era el del grupo de niñas, así lo nombraban, se nombraban y nos nombraban. Para las facilitadoras del Colectivo Nicté- Ha, para los facilitadores de Utopía, para los niños del barrio, para las mamás y para cualquiera que preguntara, todas las semanas teníamos actividades y nos reuníamos con el grupo de niñas. Inclusive yo lo nombraba así, y ellas también. Era un grupo de niñas que se reunían todos los martes, el nombre parecía lógico.

El día que decidieron llamarse las Lunas Crecientes el proceso fue, debo admitirlo, muy poco orgánico. Fui yo quien les pidió que decidieran cómo querían llamarse, sobre todo para poder nombrarnos y dejar de ser “el grupo de niñas de los martes”, y la selección del nombre no fue algo ni consensuado ni muy pensado. De hecho, decidieron llamarse así porque “sonaba bonito”. No había nada detrás de ese nombrarse y, por varias semanas más, el espacio seguía siendo el del grupo de niñas de los martes.

Algo que me parece fundamental para entender este proceso es que el darse un nombre, tal y como lo plantea Bonvillani, se vincula necesariamente con una identidad. Y las niñas no tenían una identidad de grupo, porque para este momento no eran un grupo.

Unos meses después de ese primer intento de nombrarse, y nombrarnos, retomé la necesidad de tener un nombre para el grupo. En ese momento no hubo debate ni cuestionamientos: nosotras ya tenemos un nombre, nos llamábamos las Lunas Crecientes, fue la respuesta. Ninguna había olvidado que la decisión había sido colectiva y, entre todas, habían elegido llamarse así, aunque solo hubiera sido porque sonaba bonito.

Y si la selección del nombre había sido algo cuasi mecánico, por votación (ellas decidieron poner todas las opciones y votar por el que más les gustara), la búsqueda del significado detrás de nombrarse así fue un proceso diametralmente opuesto. Como todas decidieron mantener ese nombre que habían elegido hacía meses, les pedí que pensarán por qué querían seguir llamándose de ese modo. ¿Cómo era una Luna Creciente? ¿Qué significado tenía? ¿Cómo se relacionaba con ellas? En ese momento todas se reunieron y empezaron a hablar, a compartir qué significaba ese nombre y a anotarlo para compartirlo.

La apropiación del nombre sólo se dio cuando ellas encontraron un sentido de pertenencia en el espacio que estábamos construyendo, cuando se sintieron parte real de un grupo. Todas recordaban el nombre, pero ninguna lo usaba ni se referían a ellas como las Lunas Crecientes hasta que, de manera colectiva, encontraron un sentido detrás de nombrarse así. Cuando se reconocieron como personas “en pleno desarrollo, analizando lo que puede pasar en el futuro y lo que está pasando actualmente” mientras que desarrollaban nuevos pensamientos que les permitían crecer. Para ellas, la luna creciente representaba todo eso y de esa manera se apropiaron del nombre.

Y esta apropiación del nombre se relaciona directamente con una acción reflexiva, o quizás sea mejor nombrarlo como un proceso de reflexividad. El hallar un sentido a llamarse las Lunas Crecientes, el encontrar un significado detrás de ese nombre elegido meses atrás, tuvo que ver con el cuestionamiento de la realidad en la que vivían pero, sobre todo, se relacionó con el descubrimiento de lo posible. El pasar de ser sólo niñas que se juntaban eventualmente a ser un grupo establecido que se reunía en un día y una hora en específico tuvo que ver con esto, con la reflexividad colectiva que posibilitó el verse y entenderse como algo más, mucho más, que subalternidades.

El reconocerse como personas que están analizando lo que puede pasar en un futuro, pero sin dejar de lado el análisis de lo que sucede hoy, ahora, en sus (nuestras) vidas es producto de esta misma reflexividad que, como dice Álvaro Díaz Gómez (2012), permite dejar de ser sujetas sujetadas para transformarse en sujetas que cuestionan y, por ende, modifican la realidad.

Pero, como ya mencioné, las tres líneas de significación de las que habla Bonvillani se fueron dando de manera simultánea y entrelazada, por lo que el proceso reflexivo atravesó todo el proceso de generación de subjetividad política. Fue así que el tomar la palabra posibilitó encontrar un sentido detrás del nombrarse, lo que facilitó “La oportunidad de objetivar sentimientos, pensamientos, deseos en la experiencia de encuentro con otros.” (Bonvillani, 2012, p. 199)

El carácter de otredad que reviste a las niñeces en general, y a las niñas en particular, es algo de lo que he hablado a lo largo de toda la investigación. Las violencias y las opresiones múltiples que viven las niñas, su negación como sujetas -de derechos, de conocimiento, políticas- y el carácter adultocéntrico y patriarcal de nuestras sociedades, las han ubicado en un lugar subalterno. Asimismo, la violencia epistémica, el adultocentrismo epistémico y la

colonialidad de la edad han operado en sinergia para acallar sus voces, sus opiniones y sus saberes.

En este contexto de absoluta violencia y sometimiento, el tomar la palabra se convierte en un acto político con una fuerza enorme. Es, como lo plantea Bonvillani, un proceso de reparación frente al dolor y el daño de haber sido excluidas “del mercado de la palabra reconocida como legítima a lo largo de una trayectoria de vida.” (2012, p. 199)

Para las Lunas Crecientes tener un espacio seguro en el que tomar la palabra no estuviera vinculado a malos tratos, retos o castigos era no solo algo deseado, sino necesario. Y, nuevamente, el proceso de tomar la palabra tuvo que ver con considerarnos, yo a ellas y ellas a mí, interlocutoras válidas. En un inicio, el ejercicio de agencia se relacionaba con alejarse del espacio y de las actividades propuestas y juntarse a hacer lo que realmente querían hacer. Con el paso del tiempo, el ejercicio de la agencia y el tomar la palabra, como acto de subjetividad política, fueron encontrando un vínculo.

La generación de un espacio en donde sus voces y sus opiniones eran escuchadas y validadas fue clave en la conformación del grupo. Ellas, de manera absolutamente intencionada, hicieron de ese espacio uno de diálogo en el cual tomar la palabra fuera la base de los encuentros. En ese contexto, tomar la palabra tenía un objetivo: crear un grupo, compartir lo que les pasaba, lo que vivían, lo que esperaban vivir.

Tomar la palabra se vinculaba con la validación de quienes eran. Tomar la palabra implicaba encontrar acuerdos, reconocerse como actoras válidas en ese proceso que estaban promoviendo semana a semana. Tomar la palabra, en este caso, se vinculaba con la generación del sentimiento de un nosotras.

La generación del sentimiento de un nosotras fue, quizás, el objetivo más fuerte que perseguí desde el momento en que comencé el trabajo con las niñas. Antes de que fueran las Lunas Crecientes, antes de que el espacio se convirtiera en uno en donde el diálogo era el centro, antes de redefinir el modo de trabajar, de repensar las actividades. Todo el trabajo estaba orientado a que ellas se sintieran parte de un grupo, a que generaran un sentido de pertenencia al espacio, a que encontraran un sentido a reunirse allí, semana tras semana.

El sentirnos parte de algo -y uso el plural porque yo fui parte de todo- junto con otras que estaban viviendo cosas parecidas a las nuestras, el conocer experiencias en las cuales nos veíamos reflejadas, el darnos cuenta de que las violencias que atravesábamos no eran algo aislado, fue parte de todo el proceso. El sentimiento de un nosotras estaba atado al

reconocimiento. Reconocíamos a la otra, a las otras, y nos reconocíamos como parte de un todo que habíamos co-creado en conjunto.

Cuando ellas reconocieron en su nombre a un grupo de niñas que estaban analizando lo que podía pasar en el futuro pero, y quizás más importante, lo que estaba pasando actualmente, estaban generando este sentimiento de un nosotras con una potencia política enorme. Ellas mismas se reconocían como agentes, como sujetas políticas no futuras, sino actuales, y reclamaban ese espacio para analizarlo.

Y si bien las tres líneas de significación se entrelazan y se desarrollan en simultáneo, creo que la base de todo fue esto, la generación de ese sentimiento de pertenencia, de saberse parte de algo. Todo surge a partir de ese nosotras construido en colectivo, a partir de la cotidianidad, del reconocimiento mutuo. A partir de ahí el nombrarse adquiere sentido y se reclama la palabra.

Pero, además de lo enunciado, el entender a las Lunas Crecientes como sujetas políticas con capacidad de agencia se relaciona directamente con su *estar siendo*. Como lo plantean María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales y Alfonso Torres Carrillo,

Adentrarse en los procesos de constitución de subjetividades políticas de la mano de los movimientos sociales, las organizaciones populares y las experiencias de educación popular implica asumir la categoría misma como un lente epistémico y político que se distancia de las miradas que predeterminan a los sujetos individuales y colectivos. En consecuencia, esta postura hace referencia a una visión del sujeto como proceso inacabado, en devenir, en proyecto; como agencia productora de significados que nutren y transforman la realidad social, cultural y política de una sociedad. Es decir, que se asume como movimiento en construcción, en transformación ante las circunstancias que condicionan y limitan el ejercicio de su libertad, autonomía, condición de ser y hacer. De esta manera, se reivindica desde el rescate del sujeto la posibilidad del surgimiento subjetivo, emancipador instituyente y constructor de la realidad a partir de diversas formas de acción colectiva. (2013, p. 52)

El recuperar estas categorías en el trabajo con las niñas significó reconocerlas no ya como otredades, como subalternidades que se entendían, constituían y validaban en relación con otras y otros. Estas categorías posibilitaron el concebirlas en su carácter de creadoras “de otras opciones de conocimiento y de realidades” (González Terreros, Aguilera Morales y

Torres Carrillo, 2013, p. 52), entendiendo que su capacidad de agencia y de subjetividad política son las que les permiten construir otros modos de vida, con base en lo que están siendo y lo que pueden ser. De este modo, la subjetividad en la vida de las niñas puede entenderse

como proceso de construcción de resistencias, como proceso de creación de nuevas relaciones y órdenes sociales, como alternativa al orden social injusto. Este proceso de constitución subjetiva no es ajeno a la relación del sujeto con el pasado, el presente y el futuro. [...] La subjetividad toca lo personal, lo social y lo cultural; no se agota en lo racional ni en lo ideológico, sino que se despliega en el amplio universo de la cultura y los imaginarios sociales. Desde su potencial instituyente, la subjetividad cumple simultáneamente varias funciones, la primera es una función cognitiva, pues como esquema referencial, posibilita la construcción de realidades posibles; la segunda, es una función práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia y dan sentido a sus acciones; y tercera, la función identitaria, ya que aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencias sociales, Torres (2007). (González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo, 2013, p. 53)

El reconocer la agencia y la subjetividad política en las Lunas Crecientes fue lo que me permitió a mi, como investigadora, entender de qué manera ellas entendían y vivían al grupo como algo que ayudaba a definir quiénes eran, lo que estaban haciendo y lo que querían hacer, a la vez que posibilitó el entendimiento de este espacio como un espacio de pertenencia. El reconocer en las niñas a personas que no sólo incidían en sus entornos, sino que creaban “realidades posibles” en las cuales ser quienes querían ser y hacer lo que querían hacer, fue parte central del por qué recuperar estas categorías en el análisis.

Las Lunas Crecientes, sin proponérselo directamente, recuperaban las tres funciones de la subjetividad política mencionadas: la cognitiva, la práctica y la identitaria. La cognitiva en tanto el grupo representaba una realidad posible, y me atrevería a decir deseada, diferente a la realidad de vida que experimentaban diariamente en sus entornos familiares, escolares y comunitarios. La práctica en cuanto las Lunas Crecientes creaban su propia experiencia grupal, nuevamente, opuesta a su experiencia de vida fuera del espacio. Y la identitaria en tanto el grupo constituía un espacio de pertenencia por medio del cual ellas iban definiendo sus identidades. Allí, ellas se sentían libres de ser quienes eran o, mejor dicho, quienes estaban siendo en ese momento.

Pero creo que, más allá de todo lo analizado en relación al carácter de sujetas políticas y con capacidad de agencia de las Lunas Crecientes, el ejemplo más claro de esto fue la propia existencia del grupo. Un grupo que se constituyó por un deseo expreso de un conjunto de niñas, con características en común, pero profundamente diversas. Un espacio conformado por personas de las cuales no se espera que armen ni sostengan nada, porque su rol en la sociedad es el de obedecer, el de seguir, el de acompañar, nunca el de liderar, proponer, organizar o coordinar. La evidencia más fuerte de la subjetividad política y del carácter de agentes de las Lunas Crecientes eran ellas mismas, era su espacio, su grupo y su sostenibilidad en el tiempo.

[...] como lo expresa Torres (2007), la subjetividad en su expresión política no se reduce a la participación dentro de las instituciones sociales o al reclamo del sujeto de derechos o del ciudadano, esta se entiende como potencia, en el sentido que se expresa en vínculos, prácticas y articulaciones sociales, así como en la construcción de visiones de futuro. De esta manera, las subjetividades políticas se expresan en “la creación de proyectos, relaciones, escenarios y vínculos sociales alternativos, transformadores, que hacen del ámbito comunitario y de la construcción de proyectos colectivos un escenario privilegiado” (Aguilera, 2011, p. 76). De allí que se asuma al sujeto en devenir, determinado por las condiciones históricas, producido, pero también producente, como aquel que se constituye también en su capacidad de opción, de voluntad, de acción transformadora, de ruptura, de desaprendizaje, en tanto debe rehacer un aprendizaje que lo desprenda de las formas subjetivas que le han sido asignadas e impuestas. (González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo, 2013, p. 53)

El carácter de agentes y sujetas políticas de las niñas fue lo que les permitió desprenderse del deber ser que imperaba sobre ellas, desaprender todo aquello que creían cierto en relación a sus vidas, para romper y transformar los espacios que habitaban. Y quizás no se pueda conocer, al menos no en esta investigación, en qué medida el resto de espacios que formaban parte de sus vidas fue impactado y transformado por el proceso iniciado con el grupo de niñas. Lo que sí es evidente, y creo que ha quedado más que claro a lo largo de este documento, es que las Lunas Crecientes representaron una ruptura en las vidas de todas las que formamos parte de este proceso; que transformaron, de una u otra manera, la existencia de quienes, semana a semana, nos reuníamos en el centro comunitario.

6.2. Las Lunas Crecientes, la imbricación de opresiones y el estar siendo frente al “deber ser” niña

Ser niña, en un mundo que además de adultocéntrico es patriarcal, no es lo mismo que ser niño. Ser niña, en un mundo que además de patriarcal es adultocéntrico, no es lo mismo que ser mujer adulta.

Estas afirmaciones que utilicé al inicio de este trabajo para explicar la importancia de pensar a las niñeces desde los feminismos y a los feminismos desde la perspectiva niña, vuelven a tener relevancia para analizar los modos en que el adultocentrismo y el patriarcado se imbrican e impactan en las vidas de las niñas del barrio de Escalerillas. Porque hablar de un deber ser relacionado a la vida de las niñas implica, necesariamente, hablar de imbricación de opresiones; implica ver de qué modo adultocentrismo y patriarcado se potencian y retroalimentan para someterlas, acallarlas y violentarlas.

Algo que hay que comprender cuando hablamos de imbricación de opresiones y del vínculo entre adultocentrismo y patriarcado es que no es posible entender estos sistemas, y las opresiones que ejercen sobre la vida de las niñas, de manera aislada e independiente. No es posible aislar el ejercicio de la violencia y concluir que, en ocasiones, la opresión responde al patriarcado, es decir al carácter de no hombres de las niñas, y en otros momentos la opresión responde al adultocentrismo, es decir, a su carácter de no adultas. La imbricación de opresiones implica que ambos sistemas coexisten y que no es posible entender las violencias a menos que incorporemos la complejidad que esto trae aparejado.

Y, justamente por esto, hacer un análisis de este tipo es extremadamente complejo, porque las violencias son múltiples y ejercidas por actores (y actoras) diferentes, en espacios diversos, lo cual dificulta este proceso. Por eso creo que, para comenzar, es necesario identificar de qué manera se constituía el “deber ser” niña en este contexto en particular.

Los estereotipos que rodean a las niñas las presentan como dóciles, delicadas, calladas, tímidas, respetuosas. Vistiendo vestidos rosas, con grandes moños en la cabeza, jugando a ser mamás, pintándose las uñas, maquillándose. Eso deben ser y hacer, eso es lo que se espera de ellas y el terreno en el cual deben moverse. Y esos estereotipos y ese deber ser están compuestos por lógicas patriarcales y adultocéntricas. No una u otra, ambas, combinadas. Sin embargo, la experiencia niña está compuesta por múltiples expresiones, deseos y modos

de ser y hacer las cosas que, muchas veces, chocan y van en contra de este “deber ser” y estos estereotipos que se han mantenido a lo largo del tiempo.

Las Lunas Crecientes jugaban al fútbol -eran parte de un equipo que competía todas las semanas-, hacían lucha libre, no solían usar vestidos (porque, como ellas contaron, las acosaban en la calle cuando lo hacían) y no eran un grupo particularmente callado. De hecho, les gustaba gritar, correr y salir a la cancha de fútbol cada vez que tenían la oportunidad. También les gustaba ver películas, pintarse las uñas, mirar videos en TikTok. Muchas de ellas disfrutaban de dibujar y pintar, el K-Pop y leer historias que encontraban en internet.

Entonces, ¿cómo entender de qué manera se constituía el “deber ser” niña en este contexto? Quizás, partiendo de que no existe un único modo de ser niña en el mundo, la constitución de este “deber ser” pueda establecerse desde lo negativo. Si bien no considero que exista un “deber ser” positivo, porque todo aquello que nos exija ser de una manera determinada y fija no voy a relacionarlo jamás con algo bueno, el “deber ser” negativo lo entiendo como todas aquellas cosas que no podemos, es decir, todo aquello que se nos prohíbe y niega. Lo que caracterizaba a las niñas de Escalerillas, a las Lunas Crecientes, el modo en que su ser niñas se había constituido, estaba compuesto por todas aquellas violencias e imposibilidades que atravesaban sus vidas, por todo lo que no podían ni debían hacer ni ser. Porque el adultocentrismo y el patriarcado también establecen un “deber ser” con todo aquello que las niñas no pueden, o no deben.

Cuando desde la lógica adultocéntrico- patriarcal se nos dice que una niña debe ser dócil, callada y tierna, también se nos dice todo lo que no puede ser. No puede gritar, no puede cuestionar, no le pueden gustar los juegos físicos. Porque más importante que lo que pueden o deben hacer, es lo que no pueden o no deben. Quizás los vestidos rosas y los grandes moños ya no sean característicos de las niñas en la realidad adultocéntrico- patriarcal en la que vivimos, la exigencia puede haber variado un poco en ese sentido, pero la pretensión de la niña callada, tierna, dulce, que escucha y no cuestiona, sigue siendo extremadamente poderosa.

Cuando las Lunas Crecientes identificaban que tenían derechos y eran escuchadas, pero sólo dentro del espacio seguro que habíamos co-creado, estaban diciendo que, en sus vidas cotidianas, en sus familias, en la escuela y en cada uno de los espacios que habitaban, la realidad era diferente. Cuando contaban que las castigaban y no las dejaban salir por haberse

“portado mal⁵¹” en la escuela, mientras que a sus hermanos varones no se les cuestionaban comportamientos similares, estaban compartiendo de qué modo el mundo adultocéntrico-patriarcal establecía este “deber ser” diferenciado. Cuando, enojadas, compartían que en sus casas ellas no podían descansar porque eran las responsables, por exigencia adulta, de los cuidados de sus hermanas y hermanos más pequeños, de cocinar y de limpiar, mientras que sus papás y sus hermanos varones se sentaban sin hacer nada, estaban demostrando el “deber ser” que se establecía sobre ellas. Y cuando cuestionaban esto, volvían los castigos. Porque el sistema adultocéntrico- patriarcal nos dice que las niñas, además de encargarse de las labores del hogar y de cuidados, no cuestionan, obedecen, escuchan y se callan.

Este era el “deber ser” que constituía la realidad de las Lunas Crecientes. Un deber ser que marcaba todo aquello que no debían y no podían, pero también todo aquello que sí debían para perpetuar su condición de subordinación frente al mundo adulto y patriarcal. Eran ellas las que debían encargarse del trabajo del hogar cuando sus madres no estaban. Eran ellas las que, en más de una ocasión, tenían que abandonar las sesiones para encargarse de los cuidados de algún miembro de la familia. Ese era el lugar que les correspondía.

La imbricación entre patriarcado y adultocentrismo era más que evidente en la realidad de las niñas de Escalerillas. No era uno u otro, eran ambos, retroalimentándose, potenciándose, trabajando de manera conjunta para dejar más que claro cuál era su lugar en el mundo. Pero, frente a este deber ser, las Lunas Crecientes presentaban un *estar siendo* que se oponía a todo aquello que se esperaba y demandaba de ellas. Como dice Deleuze (1990), “lo actual no es lo que somos, sino que es más bien lo que vamos siendo”.

Y en este estar siendo, las Lunas Crecientes generaban y promovían nuevos modos de relacionarse entre ellas y con otras, subvirtiendo el lugar que los órdenes patriarcal y adultocéntrico habían impuesto sobre sus existencias. El estar siendo, a diferencia de lo que “somos”, se ve como lo inacabado, como aquello que está en construcción y, en este sentido, encuentra un paralelismo en el modo en que se entienden las niñeces desde la perspectiva niña. Las niñas dentro de ese espacio encontraron un lugar para *estar siendo*.

Y este estar siendo queda más que claro cuando las Lunas Crecientes entendían al grupo como uno en el cual podían analizar lo que estaba pasando ahora. La referencia a la actualidad, en contraposición a la idea de futuro constante que impera sobre la vida de las niñeces, era un modo de reivindicar ese espacio en donde podían dejar de pensar en todo

⁵¹ Algunas veces este portarse mal incluía peleas con sus compañeras, pero otras veces era no haber querido realizar alguna actividad que se les pedía o cuestionar a sus maestras y maestros.

aquello que sólo podían lograr cuando crecieran, cuando fueran grandes, cuando dejaran su ser niñas. Pero, además de lo mencionado, la recuperación del estar siendo en este contexto es absolutamente relevante porque la demanda y el sostenimiento del grupo de niñas se dio justamente por la inexistencia, y la imposibilidad, de tener espacios en donde analizar y hablar de todo aquello que les estaba pasando. Sus vidas diarias eran atravesadas por todo aquello que debían ser y hacer, por las obligaciones y los mandatos familiares, comunitarios y escolares y, en esos entornos, no había espacio para parar y pensar de qué manera y qué estaban siendo.

El estar siendo en las Lunas Crecientes les permitía entenderse como algo más que mandatos y “deber ser”. En ese espacio podían comprender las contradicciones que las habitaban, a la vez que iban explorando maneras de ser y estar en el mundo y con otras. Lo inacabado del estar siendo, lejos de verse como falta, se entendía como posibilidad, una posibilidad explorada desde lo individual pero también desde lo colectivo. Y era justamente en lo colectivo en donde entraban en juego las negociaciones.

Las negociaciones que las niñas generaban a partir de su pertenencia al grupo respondían también a esta posibilidad y a la construcción colectiva que el estar siendo otorgaba porque, si existir dentro del patriarcado es complejo, existir en la realidad adultocéntrico- patriarcal siendo niña, lo es aún más. Los “deber ser”, a los que ya hice referencia, marcan de manera más que clara el lugar que deben ocupar las niñas en el mundo, lo que les corresponde y lo que no. Las violencias patriarcal- adultocéntricas, enmarcadas en la colonialidad del poder, del ser, del saber, del género y de la edad, las arrastran a ese lugar de sumisión y subalternidad del cual no se espera que salgan.

En este contexto de opresiones múltiples e imbricadas, las Lunas Crecientes representaban un oasis, un resguardo frente a las violencias del mundo externo, un día, una hora y un momento en el que no eran, sino que estaban siendo. Quizás en un inicio, la idea de resguardo adquirió un carácter más pasivo, vinculado a la protección y el cuidado que estaban necesitando y que no encontraban en otros espacios. Las referencias constantes a que en el grupo no les gritaban, no les pegaban, a que allí eran escuchadas y podían opinar, se oponían a las vivencias cotidianas en sus familias, en las cuales los castigos, los golpes, los gritos y los insultos eran parte de las dinámicas aceptadas y reproducidas. Y lo mismo sucedía en el espacio escolar en donde el menosprecio por parte de las y los docentes era un tema constante en las conversaciones de las niñas. Las Lunas Crecientes eran ese espacio en donde podían olvidarse de todos sus problemas y sacarse todo lo que traían adentro, como muchas

de ellas lo expresaron. Pero si bien el grupo en sus inicios se estableció como este espacio de escape, poco a poco se fue convirtiendo en un espacio seguro en donde lo que prevalecía era el estar siendo.

Y tal vez la primera cosa que resulta evidente en relación a esto fue la defensa del espacio. Cuando recién comenzamos con nuestras reuniones era muy difícil mantener el carácter independiente del grupo, de sostenerlo como un espacio únicamente de niñas. No sólo los niños entraban al espacio e interrumpían los procesos que estábamos realizando, con el aval de las propias niñas del grupo, sino que en más de una ocasión ellas mismas se alejaban para irse a hablar con ellos. Con el pasar de las sesiones, las propias niñas del grupo fueron queriendo que el carácter independiente del espacio se respetara. No sólo dejaron de salir en medio de las sesiones a hablar con sus compañeros sino que, de manera expresa, comenzaron a nombrar a su espacio como uno “solo de niñas”, pidiendo que eso se respetara. Cada vez que una niña se integraba al grupo y tenían que explicar quiénes éramos y qué hacíamos allí todas las semanas, algo se marcaba para que quedara claro: el espacio era sólo de niñas porque las Lunas Crecientes se habían creado para hablar de lo que les pasaba, de sus problemas, de sus vivencias, y si había niños eso no se podía. Entre ellas se entendían y se había generado un espacio de confianza que sólo podía sostenerse si los niños no eran parte de la ecuación.

El segundo elemento que me es posible identificar es el haber construido al espacio como uno en donde el diálogo, con base en sus propias experiencias y saberes, era el centro. Las Lunas Crecientes constituían un claro ejemplo de las subalternidades epistémicas a las cuales hice referencia con anterioridad. El mundo adultocéntrico-patriarcal, conformado por sus madres, sus padres, hermanos, maestras y maestros, era el que representaba la autoridad epistémica. Los privilegios en relación a lo que valía la pena ser enseñado, comunicado y aprendido eran siempre ajenos, de ellas nunca. La potestad del saber no las incluía, por el contrario, en cada uno de los espacios que habitaban se encargaban de dejar en claro que sus voces no eran válidas.

Frente al silenciamiento de sus voces y a la negación de sus saberes, la creación de las Lunas Crecientes con el foco puesto en el diálogo representaba un claro proceso de resistencia. Pero no sólo por el diálogo en sí mismo, que ya es un elemento altamente poderoso, sino porque ese diálogo se basaba en la recuperación de sus propias experiencias y vivencias como niñas. Las conversaciones y discusiones no se daban en respuesta a temas que yo, como facilitadora, introducía, sino que ellas mismas decidían sobre qué hablar y esa decisión respondía a intereses individuales y grupales.

Hablar de sexualidad, de maternidades, de relaciones de pareja, de violencias, era impensado en cualquiera de los entornos en los cuales se movían. Si allí contaban que estaban de novias con alguien, ese compartir siempre se hacía con una aclaración: eran cosas que no salían de ese espacio de seguridad. Cada vez que les preguntaba qué pasaría si en sus casas se enteraban que salían con alguien, o que su orientación sexual difería de la heterosexual, o que allí discutíamos temas de sexualidad, la respuesta era la misma: en mi casa me matan, no me dejan salir más, no me van a dejar volver los martes al grupo. La violencia atada a salirse de la norma, a la ruptura del “deber ser” que las quería calladas sin cuestionar (ni cuestionarse) las cosas.

Y vinculada a esta recuperación de la palabra y a la generación del diálogo que las Lunas Crecientes proponían, se encontraba la revalidación de su existencia niña. En el espacio de los martes ellas podían ser. Con sus complejidades, sus dudas, sus contradicciones y sus procesos individuales y colectivos. Las Lunas Crecientes, en sus propias palabras, analizaban lo que podía llegar a ser, pero también lo que estaba siendo. Allí, en el grupo, su valor no estaba dado por su ser futuro, por aquello que iban a lograr cuando crecieran, sino que el espacio estaba construido, semana a semana, por sus realidades e intereses presentes, por todo lo que eran y hacían hoy. Su idea de futuro no invalidaba su realidad presente, y todo lo que podía suceder, y lo que podían llegar a ser, quedaba en un segundo plano. Las Lunas Crecientes se habían constituido para entender (se) y compartir (se) todo aquello que vivían, sentían y deseaban hoy, y todo lo que no.

La creación del grupo, con todo lo que implicó a lo largo del tiempo, fue un claro ejemplo de ejercicio de agencia y subjetividad política frente a las violencias adultocéntrico-patriarcales a las cuales estaban, y continúan estando, expuestas constantemente. El poder reconocerse como personas con ideas, opiniones, sentires y saberes válidos, que eran escuchadas y reconocidas por otras, fue clave en el proceso de entenderse y constituirse como actoras y sujetas sociales y políticas y, por tanto, en el reconocimiento de su estar siendo niñas.

Además de esto, y como un tercer elemento, las Lunas Crecientes expresaron y establecieron un claro compromiso por seguir con el grupo, por sostener el espacio más allá de mi presencia. La agencia y la subjetividad política no se reflejaban únicamente en la decisión de construir un grupo, sino en la intención de mantenerlo más allá de las circunstancias o las personas involucradas. La constitución las Lunas Crecientes varió desde la primera semana, había niñas que se iban y no volvían más, otras que se iban y luego de unos meses volvían al

espacio, niñas que se sumaban porque habían escuchado hablar de lo que hacíamos allí todas las semanas, o porque sus amigas las invitaban. Incluso el colectivo Nicté- Ha se modificó y sus integrantes variaron a lo largo del año de trabajo que compartí con ellas.

Ya detallé lo difícil que fue sostener el espacio, en más de un sentido, pero, más allá de todo, las niñas elegían seguir yendo, seguir sumando a la construcción colectiva de las Lunas Crecientes. Y ese compromiso no sólo se mantuvo, sino que incluso se solidificó al final del trabajo que yo realicé con ellas. El grupo se iba a seguir reuniendo, ellas iban a organizar los cómo, los qué y el cuándo. Iban a buscar un día y una hora en que pudieran seguir reuniéndose, porque así lo querían, porque ese era su grupo, independientemente de si yo lo compartía con ellas.

Hoy sé que el grupo, tal y como yo lo conocí, no se reúne más, aunque la intención fue clara, aunque el deseo de continuar estuvo meses antes de que yo me fuera. La relevancia de que existan personas adultas antiadultistas para trabajar desde perspectivas niñas es innegable, como también es innegable que la agencia es relacional, y no algo que se tiene. Si las niñas eran las mismas, si el espacio era el mismo, si la hora y el día eran de las Lunas Crecientes desde hacía meses, lo único que había cambiado eran las interlocutoras y los interlocutores, las personas con las cuales se negociaba, se debatía y se acordaba.

Nuevamente las personas adultas marcaban la pauta de lo que se iba a hacer, y el estar siendo dio paso al deber ser. Había cosas más importantes que un grupo de niñas reunidas para hablar durante 2 horas todas las semanas, aunque esas niñas pidieran a viva voz que las Lunas Crecientes, y su proceso, se mantuvieran. El deber ser marcaba, como siempre lo había hecho, que ellas obedecieran lo que las personas adultas decían, porque las adultas siempre sabemos lo que es lo mejor.

Que mi mayor deseo hubiera sido, y continúa siendo, que las niñas hubieran podido mantener su espacio, si así lo querían, no es ninguna sorpresa. Pero también soy consciente de que hay algunos procesos que no son simples y que la mayoría de las cosas escapan a mi control. Más allá de todo creo que el antes, el durante y el después de las Lunas Crecientes estuvo lleno de aprendizajes, algunos de los cuales pudieron vincularse directamente con la teoría que presenté a lo largo de esta investigación y otros más en el orden de lo vivencial y lo emocional, como compartiré más adelante.

6.3. Las Lunas Crecientes y una perspectiva niña dentro de los feminismos

Cuando comencé esta tesis compartí que a este proceso de investigación lo iniciaba por el interés y la intención de co-producir saberes desde una perspectiva niña dentro de los feminismos. Pero ¿cómo entender esto a partir del trabajo realizado junto con las Lunas Crecientes?

Para empezar, quisiera retomar el análisis realizado por Santiago Morales que plantea que “La perspectiva niña constituye al mismo tiempo a) una búsqueda de personas adultas antiadultistas y b) una necesidad del colectivo infantil.” (2023, p. 81) Es decir que para hablar de perspectiva niña las personas adultas necesitamos, como punto de partida, posicionarnos desde lógicas antiadultistas y, como recuperé en un inicio,

Asumir como personas adultas una perspectiva niña a la hora de interpretar la realidad e intervenir en ella implica hacerlo con una actitud centrada en la curiosidad, en la alegría, en el gusto por la pregunta, en la inquietud, en el deseo de saber, crear y transformar. A su vez, incorporar una perspectiva niña lleva implícita la búsqueda por desasociar a la infancia de representaciones que la ligan a lo pequeño o a aquello con menos valor; y supone fundirla en lo inacabado, en aquello que se halla en proceso de transformación permanente. [...] Precisando un poco más: constituye una apuesta por transformar nuestra racionalidad (adulta) incorporando la sensibilidad, creatividad y afectividad infantil, de modo que podamos fecundar cuerpo y mente, razón y relación, pensamiento y sentimiento, afectividad y efectividad. (Morales, 2023, p. 81)

Desde nuestro lugar de personas adultas, la perspectiva niña implica acercarnos con una mente y corazón abiertos a lo que las niñas tengan para compartir, para decirnos, para exigirnos. El deseo de saber, crear y transformar tiene que ir de la mano con el respeto a la subjetividad social y política de las niñas, reconociendo su capacidad de agencia y de incidencia en el mundo que les, y nos, rodea. Y aquí creo que está el punto de unión más fuerte entre la perspectiva niña y los feminismos, al menos entre la perspectiva niña y el feminismo decolonial que me ha servido de marco de referencia a lo largo de esta investigación.

Desde las lógicas, planteos, propuestas y prácticas decoloniales se plantea la ruptura con los postulados eurocéntricos que ubican los saberes de aquellos considerados subalternos en un lugar de inferioridad. Con esto como base, desde los feminismos decoloniales, reconociendo las múltiples realidades vividas y las múltiples opresiones que nos atraviesan como mujeres de los territorios de Abya Yala, se recupera “la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas.” (Curiel, 2009, p. 3) No se persigue la generación de un pensamiento uniforme o totalizador, no se buscan categorías explicativas de un todo, porque no hay un único todo sino multiplicidades de cosas que nos constituyen. La recuperación de las experiencias individuales y colectivas, y el respeto a los propios saberes y prácticas son ejes centrales de los feminismos decoloniales.

Por eso, plantear una perspectiva niña dentro de los feminismos implica reivindicar y respetar los saberes niños, sus experiencias, sus modos de hacer, de ver el mundo. La recuperación de la curiosidad y del deseo de saber es un llamado a romper con las estructuras que establecen que nosotras, las personas adultas, sabemos todo siempre. Es parte de la ruptura con las lógicas eurocéntricas que dieron lugar al adultocentrismo como sistema de dominación. Como hermosamente lo dicen Gabriela Magistris y Santiago Morales,

Resulta imprescindible incorporar los aportes de las niñeces y juventudes para reinventar el mundo. Traer al centro de la política una perspectiva niña nos invita a re-accionar a este mundo del revés desde otro lugar, desde un lugar abierto al juego, a la risa, a las interrupciones, a los caminos sin llegadas, al asombro, a la ternura, a la solidaridad, a la *nostredad*, como dice Marlene Wayar. Hablamos de perspectiva niña para apostar por un modo propositivo de nombrar el antiadultismo. A su vez, lo entendemos como una cualidad alejada de la carga despectiva asignada a lo “infantil”. Muy por el contrario, posicionarnos desde una perspectiva niña nos invita a volver a ese estado de infancia, que no se corresponde con una edad cronológica sino con una manera de ser y estar-siendo en este espacio-tiempo. Jugar y luchar han aparecido durante mucho tiempo de maneras opuestas, como antinomios. El juego, para las niñeces; la lucha, para las personas adultas ciudadanas y organizadas, como parte de ese binario estructurador de desigualdades, patrones predeterminados de acción y emoción. Sin embargo, como veremos a lo largo del libro, es posible e incluso deseable luchar jugando. (Magistris y Morales, 2023, pp. 7 y 8)

Una perspectiva niña dentro de los feminismos implica, también, decolonizar las estructuras de la colonialidad de la edad que todavía persisten dentro de los feminismos, aún de aquellos

que se nos presentan como decoloniales. Es seguir revisando y deconstruyendo nuestros propios saberes, nuestras propias prácticas feministas, para seguir complejizándolas y dotarlas de mayor sensibilidad, creatividad y afectividad.

Pero, además del rol adulto, la perspectiva niña se presenta como una necesidad de las niñas.

Por otra parte, resulta indispensable que las infancias latinoamericanas puedan, en tanto sector social con intereses, reivindicaciones y demandas propias, erigirse en voceras de sí para con el resto de la sociedad (adulta) y la institucionalidad estatal. De este modo podrán ir socavando poco a poco las violencias y desigualdades propias de un vínculo intergeneracional de carácter adultocéntrico. Para ello es preciso que asumamos a las niñas en general, y a las de sectores populares en particular, como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar al igual que las personas adultas, sólo que de diferente modo. [...] Y en este punto, el papel de las personas adultas es fundamental: es preciso que promovamos y acompañemos procesos que devengan en la construcción colectiva por parte de niñas organizadas de una mirada sobre sí y el mundo. (Morales, 2023, p. 81)

Es decir que la perspectiva niña solo es plausible de existir desde la colectividad, desde una conjunción de adultas que se replanteen los modos (de ser, estar y hacer con otras) y niñas que recuperen sus voces para expresar sus intereses, deseos y necesidades. La perspectiva niña es un círculo virtuoso en el que transformamos los vínculos intergeneracionales, o al menos lo intentamos, para relacionarnos desde el respeto y la consideración de las otras como sujetas políticas y sociales.

Desde esta lógica, una perspectiva niña dentro de los feminismos implica niñas reivindicando su capacidad de agencia, sus saberes, sus deseos. Niñas reclamando vidas vivibles y libres de violencia, niñas exigiendo espacios para ser y estar. Y adultas que facilitemos eso.

Por eso el trabajo con las Lunas Crecientes puede entenderse, y defenderse, como una perspectiva niña dentro de los feminismos. La experiencia que desarrollamos colaboró en la construcción de este círculo virtuoso en el que transformamos los vínculos entre niñas y adulta. La escucha, el diálogo, el respeto por lo que cada una aportaba al espacio fueron elementos centrales en el trabajo desde la perspectiva niña feminista, en el reconocimiento de las otras (yo incluida) como interlocutoras válidas en el proceso. La perspectiva niña desde

una óptica feminista me permitió llevar los postulados de los feminismos decoloniales a las niñas de Escalerillas y reconstruirlos de acuerdo a sus propias realidades e intereses.

Llegada a este punto siento que esta era una unión inevitable. Las niñas merecen un lugar visible, desde su entendimiento como actoras políticas y sociales con capacidad de agencia, dentro de los feminismos y los feminismos necesitan incorporar miradas antiadultistas de los procesos de intervención y acompañamiento que realizamos. Necesitamos seguir planteando utopías para pensar a las niñas desde los feminismos y a los feminismos desde la perspectiva niña. Ojalá esta tesis sea sólo el comienzo.

VII. Séptima parte. El final

7. Emociones y reflexiones del caminar

7.1. El viaje por mis emociones en este proceso de investigación

El proceso de cierre con las Lunas Crecientes desató una innumerable cantidad de emociones con las cuales fui conviviendo a medida que las semanas pasaban. Una mezcla de felicidad y angustia que se intensificaban en cada planeación y en cada sesión terminada. Más de una vez pensé en seguir, en no dejar de ir al espacio; en sostener, a pesar del agotamiento físico, mental y emocional, mi presencia en Escalerillas.

Pero teníamos un acuerdo, y yo tenía una tesis que escribir, y tuve que lidiar con todo ese cúmulo de emociones y sentimientos para poder seguir avanzando en este proceso, en este viaje. Y si bien esas últimas semanas, o meses, había sido más consciente de todo lo que sentía, la realidad es que las emociones habían atravesado todo mi proceso de investigación desde que comencé el doctorado.

Marisa Ruiz Trejo y Dau García Dauder (2021) realizaron una maravillosa reflexión acerca de lo que llaman el viaje por las emociones en los procesos de investigación feministas. De hecho, así titulan su trabajo. Pero todo lo vivido durante estos 4 años, y más específicamente lo vivido a lo largo del trabajo con las niñas, se parece en mi experiencia más a una montaña rusa.

Cuando una mira una montaña rusa desde abajo escucha a la gente gritar, dar vueltas, e incluso quedar cabeza abajo colgada de los carros. Hay quienes frente a esa demostración de horror eligen, muy sabiamente, no subirse y seguir caminando hacia los algodones de azúcar. Pero otras personas deciden experimentar en carne propia lo que se vive arriba de esos monstruos y ver si la realidad es tan tremenda como esos gritos nos hacían suponer. Algo bueno debe tener si tanta gente elige hacer fila y subirse.

El doctorado se parece un poco a esto. En la montaña rusa el comienzo es bastante tranquilo, los carros avanzan por las vías en línea recta y no hay mucha emoción. Esos momentos se

aprovechan para ver el paisaje, que siempre es hermoso desde lo alto, pero más que nada sirven para prepararse para la primera caída abrupta que sabemos que va a venir. Es una especie de tranquilidad expectante. De igual manera, los primeros años del doctorado nos sirven para entender un poco dónde estamos, mirar lo que hay, explorar.

Pero llega esa caída que, aunque sabíamos a ciencia cierta que venía, siempre nos toma por sorpresa. Y a partir de ahí la línea recta deja de existir y nos encontramos en un constante sube y baja, ida y vuelta, ascenso y caída, con sus correspondientes gritos, llantos, y las preguntas que no dejamos de repetirnos, ¿por qué estoy acá? ¿Quién me mandó a hacer esto? Nos sentimos solas en ese recorrido, aunque estemos rodeadas de personas que están viviendo lo mismo que nosotras, subidas a la misma montaña rusa, gritando y llorando y preguntándose qué hacen ahí.

Algo que me gusta mucho del texto de Marisa y Dau es que ponen el foco en quien investiga, en el modo en que este proceso que tanto se parece a una atracción de un parque de diversiones, nos impacta emocionalmente. “Nos centramos no sólo en cómo las emociones de quien investiga afectan el proceso de investigación sino cómo el propio proceso afecta – emocionalmente- a las investigadoras.” (2021, p. 21) Y me gusta porque creo que es válido, y necesario, empezar a discutir los modos en que la academia en general, y una investigación doctoral en particular, afecta nuestras emociones. Para no sentirnos tan solas en el proceso y para recordar que, además de investigadoras, facilitadoras, alumnas, acompañantes de procesos, becarias, tesistas somos, ante todo, personas. Pero, también, para recuperar el rol de las emociones como parte constitutiva de las investigaciones.

[...] podemos intentar que nuestros sentimientos no contaminen los datos, pero ¿podemos asegurar que nuestros datos no afecten nuestros sentimientos? No sólo la subjetividad y las emociones de quien investiga afectan al proceso de investigación, sino que también la investigadora se ve afectada por dicho proceso. (Ruiz Trejo y García Dauder, 2021, p. 24)

Pero no sólo los datos o la realidad de las personas con las cuales trabajamos a lo largo de nuestra investigación afectan nuestras emociones, sino que el propio proceso doctoral tiene un impacto en nosotras.

En mi caso en particular, y como ya mencioné, al estrés que viene incluido en una investigación se le sumó el haber realizado este doctorado durante una pandemia. Pude compartir un espacio cotidiano con mis compañeras durante unas pocas semanas antes de

que llegara la obligatoriedad del aislamiento, y a la gran mayoría de mis docentes no llegué a conocerlas nunca de manera presencial. El sentimiento de soledad era abrumador. Estaba empezando un proceso de 4 años que requería planificaciones, en un contexto en que nadie entendía ni sabía nada. No existía un sentido de pertenencia a un grupo, no conocía a mis compañeras lo suficiente como para saber cómo se sentían ellas, qué les pasaba. No sabía si todo lo que sentía era compartido por otras o si esas cosas sólo me pasaban a mí.

Y en este contexto tenía que seguir escribiendo, enviando ensayos, cursando de manera virtual durante horas, planificando, pensando cronogramas de trabajo que eran inviables, teniendo que definir con quiénes y dónde iba a hacer el trabajo de campo de mi investigación, mientras nos decían que no saliéramos de nuestras casas. Y, como dicen Ruiz Trejo y García Dauder, “Las investigaciones suelen mostrar los resultados de una experiencia, pero no los procesos donde las emociones impactan en nuestra comprensión de la realidad.” (2021, p. 25) Por eso me pareció importante incluir este apartado, para que esos procesos y sentires no quedaran ocultos, invisibilizados.

Cuando la vida comenzó a volver a la “normalidad” y pude finalmente comenzar el trabajo de campo creí que el proceso iba a ser un poco más tranquilo, más fluido. Pero, como compartí a lo largo de este texto, la dinámica del trabajo de campo fue un desafío en sí y me encontré desesperada tratando de hacer coincidir los calendarios académicos con las posibilidades reales de trabajo con las niñas. Cada vez que una sesión se suspendía miraba el cronograma de trabajo y la fecha de entrega de los avances de tesis y cuando tuve que frenar todo lo proyectado, porque nada estaba funcionando, realmente dudé de las posibilidades de terminar esta investigación de acuerdo a los tiempos estipulados inicialmente por el programa de posgrado. Sabía que lo más ético y responsable era frenar, como finalmente lo hice, pero, siendo sincera, no me sentía con la posibilidad real de hacerlo y eso me angustiaba mucho más de lo que podía haber imaginado.

Los meses de trabajo de campo fueron una mezcla de emociones brutal, quizás la parte más descontrolada de esta montaña rusa emocional. A la alegría inmensa que me daba compartir semana a semana el trabajo con las niñas se sumaba el enojo cada vez que me suspendían, casi siempre sin anticipación, una sesión. Y de la mano de ese enojo aumentaba el estrés por sentir que no iba a llegar a cumplir con lo que me pedían. Me sentía agotada, estresada, constantemente dudaba de mis capacidades, de la relevancia de lo que estaba haciendo.

Más de una vez sentí culpa. Me sentía culpable porque, como dicen Sampson et al. (2008) citadas en Ruiz Trejo y García Dauder, “Se puede sentir que se está haciendo un uso

instrumental de las participantes, aunque se les “dé voz” o se las escuche. O pueden aparecer sentimientos de fraude por no ofrecerles nada útil a cambio.” (2021, p. 29) Me sentía culpable de acompañarlas solamente una vez a la semana, de no poder ofrecer mi tiempo para acompañar otros procesos, de saber que mi presencia era limitada y con una fecha de cierre predeterminada. Sentía que estaba ahí sólo para hacer mi tesis y que, en otro contexto, seguramente no me hubiera acercado a proponer un acompañamiento con el grupo.

Y como si los sube y baja emocionales no hubieran sido suficientes, casi tres años después de haber empezado el posgrado me quedé sin director de tesis. Es difícil explicar la cantidad de emociones que cruzaron mi ser durante esos meses de indefinición, de cambio, de ajuste a nuevas personas, a nuevos modos de trabajar y de compartir los procesos que estaba realizando. Pero una siempre se adapta, y creo que ese es uno de los mayores aprendizajes emocionales de este viaje y algo que no deja de sorprenderme.

Sin embargo, si soy justa, tengo que reconocer que la adaptación a estas nuevas realidades que me atravesaban constantemente solo fue posible gracias a que me rodee de personas que hicieron más transitable todo esto. Estoy convencida de que, sin mi familia, mis amigas, mis amigos, mi pareja (que en el trayecto se convirtió en esposo), este camino no hubiera sido posible, pero tampoco hubiera sido posible sin mis compañeras de doctorado y sin el equipo maravilloso de asesoras que me acompañó desde el primer semestre.

Si algo hizo manejable esta montaña rusa emocional fue tener ese vínculo, surgido en un inicio de la virtualidad, pero sostenido en el tiempo, esa complicidad con otras que vivían lo mismo que yo. Si logré, pese a la soledad propia del proceso de investigación, no sentirme tan sola fue porque supe que mis compañeras vivían lo mismo y habíamos elegido compartirlo. Todas habíamos pasado por crisis en las cuales no sabíamos muy bien qué hacer, todas habíamos estado en el medio de una pandemia planificando un trabajo de campo que parecía imposible de ejecutar. Más de una se había quedado sin director o directora de tesis y muchas tuvieron que replantear la investigación por completo, porque las circunstancias así lo obligaban.

Y quizás el momento en que más se hizo evidente la importancia y la necesidad de tener este grupo de mujeres que me entendían fue en el tramo final de este trabajo. Ese tramo en que una ve el final de la montaña rusa, mientras siente algo parecido a una caída libre esos últimos metros y ya no sabe de dónde agarrarse. Ahí decidimos agarrarnos más fuerte entre nosotras, escribiéndonos a todas horas, y a cualquier hora, combinando mensajes desesperados con memes, para hacer más soportable la sensación de desesperación que nos invadía.

Con este proceso de investigación llegando a su fin debo admitir que ninguna de estas emociones me resulta ajena. Rememorando todo este proceso a través de la escritura pude revivir todo lo que sentí y aún siento. Sigo sintiéndome extremadamente feliz de haber acompañado a las Lunas Crecientes, de haber co-creado esta investigación junto con ellas, pero también siento culpa de haberme ido, de no haber podido sostener mi presencia en el espacio por más tiempo. Siento angustia y desesperación releendo la tesis, porque me parece que todavía le falta muchísimo, que podría seguir sumando teorías y análisis para que sea un trabajo más fuerte, con mucha más potencia. Sigo sintiendo enojo al pensar que, en más de una ocasión, la lógica académica estuvo lejos de adaptarse a la realidad que vivía y que, en definitiva, mi investigación, las Lunas Crecientes y yo tuvimos que acomodar nuestro proceso a las exigencias establecidas por reglamentos y cronogramas que nos marcaban la pauta de los qué, los cómo y el cuándo.

Todas estas emociones forman parte de esta investigación, están plasmadas en cada uno de los apartados. Porque una investigación feminista también es eso: reconocer el valor de las emociones en los procesos académicos que desarrollamos y entender que, como lo plantean Ruiz Trejo y García Dauder (2021) las emociones tienen un impacto en nuestras investigaciones y nuestras investigaciones, y todos los procesos vinculados a ellas, tienen un impacto en nosotras.

7.2. Para terminar

Todo concluye al fin, nada puede escapar

Todo tiene un final, todo termina

Vox Dei, Presente

El cierre de esta tesis no pretende compartir conclusiones. Creo que los análisis presentados fueron, apartado a apartado, abonando a los objetivos con los cuales comencé esta investigación. Pero, además, me resulta complicado hablar de conclusiones. Realmente creo que las investigaciones tienen, la mayor parte de las veces, una culminación obligada por motivos varios -tiempo, presupuesto, ganas- pero no porque una haya terminado de analizar todo lo que puede analizarse. Por el contrario, mientras más leo este documento más aristas van surgiendo en mi mente y las posibilidades de análisis que se me ocurren son infinitas, pero el tiempo es limitado y, como muchas veces escuché, cruel.

El proceso de trabajo con las Lunas Crecientes le dio un rumbo completamente diferente a esta investigación y aunque al inicio la incertidumbre y el cambio hayan sido desesperantes, no puedo pensar en un mejor modo de haber realizado este proceso. No sólo por cómo resultó la tesis, el documento escrito, sino por lo construido colectivamente y por las transformaciones que, tanto las niñas como yo, atravesamos a lo largo de este camino. Camino que me (nos) llevó a analizar de qué hablamos cuando hablamos de perspectiva niña y, más específicamente, qué significa hablar de una perspectiva niña dentro de los feminismos.

Porque esta tesis surgió en y de ese vacío, en el agujero que existía, y sigue existiendo, entre los feminismos y las niñeces. Sin embargo, este trabajo me permitió identificar que, aunque la mayor parte del tiempo transitan por caminos paralelos, los feminismos y las niñeces, y los análisis relativos a ellas, tienen mucho en común y mucho para aprender una de la otra.

Pero, aunque este no sea un apartado para esbozar conclusiones, sí quisiera compartir algunas reflexiones que, luego de más de 4 años de trabajo, fueron surgiendo y acompañando el caminar.

- 1- No basta con ser antiadultista, necesitamos incorporar una perspectiva niña en los feminismos

Así como no basta con no ser machista tampoco es suficiente ser antiadultista. Si bien soy consciente de que es central empezar por reconocer nuestro accionar adultocéntrico, no podemos quedarnos ahí. Porque incorporar una perspectiva niña a nuestros análisis, reflexiones y vivencias feministas implica reconocer la agencia y el carácter de sujetas de derechos de las niñas, su capacidad de incidir en los entornos en los cuales *están siendo*, recuperar sus voces, sus opiniones, sus propuestas. Incorporar una perspectiva niña es romper con el esencialismo y el deber ser que han atravesado históricamente a las niñeces y entenderlas como seres completos, en constante transformación, construcción y reconstrucción. Igual que a las personas adultas.

- 2- Las niñas no son ni van a ser, las niñas *están siendo*

La importancia del estar siendo en la vida de las niñas se entiende mejor si la analizamos en contraposición al esencialismo que ha caracterizado sus realidades. Las referencias constantes a las niñas tiernas, dulces, inocentes, calladas, ignorantes, incapaces, irracionales tuvieron como objetivo el ubicarlas en un lugar de inferioridad en relación con el mundo adulto, en un lugar subalterno. Así, el mundo niño se entiende como un mundo de faltas, de escasez,

de aún no, que existe frente a un mundo adulto que representa todo aquello que está bien, que es deseable, útil, válido. Pero ¿qué pasa si dejamos de lado esta esencia, 'lo que son', y empezamos a entender a las niñas como lo que están siendo? Si hacemos esto recuperamos la potencia niña, no como idea de futuro, sino como ejercicio transformador aquí y ahora. Al reconocer a las niñas como seres que están siendo reconocemos que no hay una esencia inherente a ellas, que no hay características inamovibles en sus vidas, sino que van construyendo y reconstruyendo sus realidades por medio de negociaciones, reivindicaciones y propuestas, siendo agentes, sujetas políticas y sujetas de derechos.

- 3- Es necesario reconocer la imbricación entre adultocentrismo y patriarcado, entre colonialidad de la edad y colonialidad de género

No es lo mismo ser niña que niño, y no es lo mismo ser niña que una mujer adulta. Para entender esto, hay que comenzar por reconocer la existencia de la colonialidad de la edad y al adultocentrismo como sistema de dominación. Dentro de la lógica patriarcal adultocéntrica que establece escalas de valor, las niñas son el ejemplo de constantes faltas y ausencias: no son hombres y tampoco son adultas, y a partir de estas dos carencias es que son entendidas. Reconocer y trabajar desde la imbricación de opresiones permite no sólo evidenciar las violencias a las cuales las niñas se enfrentan día a día, sino comenzarlas a ver como parte de sistemas que se vinculan, retroalimentan y eslabonan. Sistemas que crean las condiciones de vida en las cuales las niñas están siendo y que son consecuencia de los procesos de conquista, colonización y dominación a los que hemos sido sometidas a lo largo de la historia. Reconocer la imbricación entre adultocentrismo y patriarcado es el primer paso para pensar a las niñas desde los feminismos y a los feminismos desde la perspectiva niña.

- 4- La agencia niña es relacional

La agencia no es algo que se tiene o se deja de tener, sino que es algo que se ejerce en relación con otras, otros y otras. Por eso es tan importante que, para incorporar perspectivas niñas a los trabajos y procesos, contemos con personas adultas antiadultistas, capaces de reconocer sus privilegios y de promover espacios que faciliten el ejercicio de la agencia niña. Las niñas son sujetas políticas que inciden constantemente en sus entornos, la responsabilidad de reconocerlo es de nosotras las adultas.

- 5- El diálogo y la ternura son elementos transformadores de la realidad

La posibilidad de contar con espacios de diálogo respetuosos, basados en la ternura, es un elemento clave en la generación de procesos de transformación social. Un diálogo real, con

escucha activa y sin imposiciones, permite a las personas en general, y a las niñas en particular, reconocer quiénes están siendo, los entornos que habitan y las realidades diarias que moldean su ser y su estar. El diálogo y la ternura permiten transformar entornos de violencia y silenciamiento en espacios amorosos de escucha, respeto y libertad, en donde el ejercicio de la agencia y la subjetividad política sean posibles.

Ojalá la perspectiva niña se expanda cada vez más entre quienes trabajamos con niñeces, que el diálogo y la ternura invadan nuestro accionar y que podamos co-crear mundos más justos con niñeces más libres y felices.

Bibliografía

- Alvarado, Sara Victoria, Ospina, Héctor Fabio, Botero, Patricia & Muñoz, Germán (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43.
- Alzate Piedrahita, María Victoria (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, (28).
- Argueta Pérez-Coronado, Inés (2020). Audre Lorde y Patricia Hill Collins. Aportaciones para entender el Black Feminism, el racismo y su imbricación con otras opresiones. *Antropología Americana*, 5(9), 145-160.
- Barraza García, Rodrigo (2020) *APIC UTOPIA: 7 años construyendo sueños*. Global Fund for Children. Disponible en <https://globalfundforchildren.org/story/apic-utopia-7-anos-construyendo-suenos/>
- Barroso, José María (2014). Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (III), pp. 22 - 33. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-yburguesa>
- Boal, Augusto (2013). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Bonilla, Víctor, Castillo, Gonzalo, Fals Borda, Orlando & Libreros, Augusto (1972). *Causa popular, ciencia popular*. La Rosca.
- Bonvillani, Andrea (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. C. Piedrahíta-Echandía, A. Díaz-Gómez y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates*. CLACSO.
- Borja, Jordi (2005). *La ciudad conquistada*. Madrid. Alianza Editorial.
- Botero, Patricia (2012). Investigación y acción colectiva" IAC". Una experiencia de investigación militante. *Utopía y praxis latinoamericana*, 17(57), 31-47.
- Cannella, Gaile & Viruru, Radkika (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, education and contemporary practice*. Routledge.

Casabonne, Carlos (2016). Hacia una desmitificación de la inocencia infantil y la comprensión de la infancia como construcción sociohistórica, *Espacios & Memoria*, 1, pp.74-89.

Casas, Ferrán (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós.

Casas, Ferrán (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.

Castro Gómez, Santiago (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Lander, Eduardo (Ed.). (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

Chica Rinckoar, Silvia, Maroño Vázquez, Raquel, Morales González, Elizabeth & Palacios Pérez, Anais (2022) *Diagnóstico de mujeres desaparecidas. Septiembre 2022*. Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia.

Colectiva del Río Combahee (1977) *Manifiesto de la Colectiva del Río Combahee. Una declaración Negra Feminista*. Disponible en <https://we.riseup.net/assets/109644/combahee+river+colective+zine+spanish-bklt.pdf>

Consejo Estatal de Población (s/f) *Adolescentes*. Disponible en <https://coespo.edomex.gob.mx/adolescentes>

Consejo Estatal de Población (s/f) *Mujeres*. Disponible en <https://coespo.edomex.gob.mx/mujeres>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (2020). *Pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal, México Niñas, niños y adolescentes*. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_municipal/2020/gpos_pob/Sintesis_pobreza_NNA_municipal.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (2021) *Medición de la pobreza en los municipios de México, 2020*. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_municipal/2020/Presentacion_Pobreza_Municipal_2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (s/f) *Pobreza por grupos poblacionales a escala municipal 2010, 2015 y 2020*. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza_grupos_poblacionales_municipal_2010_2020.aspx

Corvera, Nicolás (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y sociedad*, 25(2), 73-99.

Cumes, Aura (2020). *Patriarcado, dominación colonial y epistemologías mayas*. Publicación digital recuperada de https://img.macba.cat/public/uploads/20190611/Patriarcado_dominacinin_colonial_y_e_pistemologn_as_mayas.4.pdf

Cumes, Aura (2021) Entrevistada por Gil Aguilar, Yasnaya Elena. La dualidad complementaria y el Popol vuj: Patriarcado, capitalismo y despojo. *Revista de la Universidad de México*, (3), 18-25.

Curiel, Ochy (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. Teoría y pensamiento feminista*. Disponible en http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf

Curiel, Ochy (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. Otras formas de (re) conocer. *Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feministas*, 47-78.

Curiel, Ochy (2015). *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*. ACSUR-Las Segovias.

Cussiánovich, Alejandro (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Cussiánovich, Alejandro (2010). *Aprender la condición humana: ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Ifejant.

Cussiánovich, Alejandro (2020). Aportes desde los movimientos sociales de niñas y adolescentes trabajadores a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En Magistris, Gabriela & Morales, Santiago (Comp.) (2020) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote/El Colectivo/Ternura Revelde.

Cussiánovich, Alejandro & Schmalenbach, Christine (2015). La Pedagogía de la Ternura-Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diá-logos*, (16), 63-76.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Deleuze, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? *En Michel Foucault, filósofo*, 155-163. Gedisa.

- Díaz Gómez, Álvaro (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Doctoral Dissertation. Pontificia Universidad Javeriana.
- Duarte Quapper, Klaudio (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duque Monsalve, Luisa, Patiño Gaviria, Carlos, Muñoz Gaviria, Diego, Villa Holguín, Edison & Cardona Estrada, Jhon (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 128-151.
- Dussel, Inés & Southwell, Myriam (2008). La niñez contemporánea Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. *Psicología de la niñez*. Recuperado de: http://lapsicologiadelaninez.blogspot.com/2008/10/la-niez-contempornea-ines-dussel_28.html
- Espinosa Miñoso, Yuderkis (2022). *De por qué es necesario un feminismo decolonial*. Icaria.
- Falquet, Jules (2023) entrevistada por Gutiérrez, María Alicia. ¿Imbricación e interseccionalidad? Dos términos de la estructura de opresión del sistema capitalista. *Revista Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 7(1), 174-183.
- Fatyass, Rocío (2020). *Niño/a de la agencia infantil: espacios educativos y contextos de pobreza en Villa María, Córdoba*. Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Villa María.
- Federici, Silvia (2016). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Editorial Abya-Yala.
- Federici, Silvia (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Traficantes de sueños.
- Fernández Camacho, Marcela (2021). Una metodología militante: “Parar para pensar”. *LiminaR*, 19(1), 15-29.
- Fernández, Ana María (1993). *La invención de la niña*. UNICEF.
- Fernández, Ana María (2004). Historias de infancias. En, García Suárez, Carlos (Dir.). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre Editores
- Firestone, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Editorial Kairós.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gamboa Arévalo, Adriana Patricia (2022). *Cartografías de la infancia, una aproximación desde la etnografía multisituada en Bogotá DC*. Universidad El Bosque.

García Dauder, Dau & Ruiz Trejo, Marisa (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 21-41.

George, Joaquín (2013) *Mi lectura de Rodolfo Kusch. Estar-siendo-abí-nomás*. Texto presentado en el Seminario “Historia del Pensamiento Latinoamericano”. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia en Ciencias Sociales (PLED) del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini, Buenos Aires. Disponible en https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63080381/Mi_Lectura_de_Rodolfo_Kusch._Estar_siendo_abi_nomas.-libre.pdf?1587770323=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMi_Lectura_de_Rodolfo_Kusch_Estar_siendo.pdf&Expires=1704636995&Signature=FK2Sd7dQ03ML~DtSamQcGLmIXb7Qnui~CKuZ4AUHPbvVaaOi5qj2oEnjUwaCYLp8wCXBhyRFa9CJReoAZyUS5ig1bYwisQsfel9T7lnRNQY5LeH5VSmzcNNDkI7Doj8djEysynRbZG61XuKjEXdkqNI8P0fIxa138uCwdQpwlBQZ~6CWKb~LYDVi-7EVQu7eFK9K3iCwdoMHgRPEenZK-qe5qtXexJ8RIqA4LtxwQWF4UfRxRpXLj4qFWIiw7-kkOs~ovNrD7jWjjXBHIDqptnv-EetU19ecuVbT-wzNFo4abBPWgJSrKfFJ~AjjAHD6kUY9gGJewivZiDLT6OzBg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

González Terreros, María Isabel, Aguilera Morales, Alcira & Torres Carrillo, Alfonso (2013). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita, Claudia, Díaz, Álvaro & Vommaro, Pablo (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: Debates latino-americanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.

Grinberg, Silvia, & Levy, Esther (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. UNQ.

Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.

Gülgönen, Tuline (2016a). *Jugar la ciudad: Reimaginar lo espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*. CEMCA/Laboratorio para la Ciudad.

Gülgönen, Tuline (2016b). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: Apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En P. Ramírez Kuri (coord.) *La reinvencción del espacio público en la ciudad fragmentada*. UNAM.

Haraway, Donna (1989). *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*, Routledge.

Hidalgo, Claudia (27 de marzo de 2020). *En Edomex, continúan desaparecidas 8 mil personas*. Milenio. Disponible en <https://www.milenio.com/policia/mexico-continuan-desaparecidas-8-mil-personas>

Hiernaux, Daniel & Lindón, Alicia (2004). La periferia: voz y sentido en los estudios urbanos. *Papeles de población*, 10(42), 101-123.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019) *Encuesta nacional sobre uso del tiempo 2019*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/enut/2019/#Tabulados>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Mujeres y hombres en México 2020*. INEGI/ INMUJERES

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) *Trabajo no remunerado de los hogares*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/temas/tnrh/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022, 7 de diciembre). *Producto interno bruto por Entidad Federativa 2021*. [Comunicado de prensa] <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/PIBEF/PIBEF.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Tasa de informalidad laboral*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/app/estatal/?ag=07000015#grafica>

Jaramillo, Leonor (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.

Kohan, Walter (1998). Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro. En *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy*, 18, pp. 20-27).

Kusch, Rodolfo (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.

Lander, Ernesto (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (2022). *Diario Oficial de la Federación*. México. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LIMJ.pdf>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (2007) *Diario Oficial de la Federación*. México. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2014). *Diario Oficial de la Federación*. México. Disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Liebel, Manfred (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), pp. 245-272.

Liebel, Manfred (2017). Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales. *Sociedad e infancias*, 1(1), 19-38.

Liebel, Manfred (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. IFEJANT.

Liebel, Manfred (2021). *La niñez popular: intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Los Libros de la Catarata.

Liebel, Manfred & Martínez Muñoz, Marta (2023). Para una teoría del protagonismo infantil popular. Consideraciones para su reconceptualización. En Liebel, Manfred en colaboración con Martha Martínez Muñoz y Philip Meade (2023) *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. Bajo Tierra Ediciones

Liebel, Manfred & Meade, Philip (2023). Adultocentrismo y derecho de la niñez a la participación política. En Liebel, Manfred en colaboración con Martha Martínez Muñoz y Philip Meade (2023) *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. Bajo Tierra Ediciones

Longino, Helen & Lennon, Kathleen (1997). Feminist epistemology as a local epistemology. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 71, 19-54.

Lugones, María (2007). Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, 22(1), 186-219.

Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, (9), 73-101.

Maffía, Diana (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12 (28).

Magistris, Gabriela & Morales, Santiago (2023). *Reinventar el mundo con las niñas. Del adultocentrismo a las perspectivas niñas*. Ternura Revelde/ Chirimbote.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.

Maldonado-Torres, Nelson (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula rasa*, (9), 61-72.

Marre, Diana (2013). De infancias, niños y niñas. En Llobet, Valeria (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 9-25).

Martínez Muñoz, Marta (2018). *Co- investigar con la infancia*. Enclave. Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.enclavedeevaluacion.com/co-investigar-infancia/>

Martínez, María Cristina & Cubides, Juliana (2019). *Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos*. Disponible en: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2101>.

Medina-Gómez, Oswaldo & López-Arellano, Oliva (2019). Informalidad laboral y derecho a la salud en México, un análisis crítico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 2583-2592.

Melgarejo, Patricia & da Costa Maciel, Lucas (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação em Foco*, 295-332.

Mignolo, Walter (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula rasa*, (8), 243-282.

Mignolo, Walter & Gómez, Pedro Pablo Gómez (Eds.). (2012). *Estéticas y opción decolonial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Modonesi, Massimo (2012). Subalternidad. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo, *Instituto de Investigaciones Sociales UNAM*, 1-12

Mohanty, Chandra (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, 117-163.

Monroy Sánchez, Grecia (2018). Representaciones de la periferia: el caso de Ecatepec de

Morelos, Estado de México. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2(8), 66-80

Morales, Santiago (2021). Pedagogía de la ternura: la pedagogía del co-protagonismo. Diálogo con Alejandro Cussiánovich. En Magistris, Gabriela & Morales, Santiago (Eds.). (2021). *Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Ternura Revelde.

Morales, Santiago (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño* 6 (2), 134-153

Morales, Santiago (2023). Por una perspectiva niña. Paulo Freire y la necesidad de provocar pensamientos emancipatorios de y desde las infancias latinoamericanas. *Infancia*, (15), pp. 75-86

Morales, Santiago & Magistris, Gabriela (2017). Los niños/as como sujetos políticos, ciudadanos y co-protagonistas de la transformación social. In *III Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Morales, Santiago & Magistris, Gabriela (2020). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas d la transformación social. En Morales, Santiago & Magistris, Gabriela (comps.) (2020). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote/El Colectivo/Ternura Revelde.

Morales, Santiago & Magistris, Gabriela (2021). Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas. En Álvarez, A. y Ouviaña, H. (comp.) *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas*. Buenos Aires. Muchos Mundos Ediciones; Revoluciones.net (Libro digital, PDF)

Morales, Santiago & Retali, Ezequiel (2020). Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. *Revista del IICE*, (48).

Ortiz Guitart, Anna (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (49), 197-216.

Oyèwùmí, Oyèrónké (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá, Colombia. Editorial en la frontera.

Pávez Soto, Iskra (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).

- Pérez, Jaime Jesús (1998). El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para leer la Convención. *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención: visiones y perspectivas*. Bogotá: Actas del Seminario.
- Pulido Tirado, Genara (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1), 173-201.
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, 122-151.
- Red Ma(g)dalena Internacional (s/f) *Teatro de las Oprimidas*. Teatro de las Oprimidas. Red Ma(g)dalena Internacional. Disponible en <https://teatrodelasoprimidas.org/teatro-de-las-oprimidas/>
- Rincón, Oriana; Millán, Keila, & Rincón, Omar (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. Perspectivas. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura de la UNERMB*, 3(5), 75-95.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón
- Rodó-Zárate, María (2021). Metáforas, conceptos y aproximaciones sobre la interseccionalidad. En Rodó-Zárate, María, & Filigrana, Pastora (Eds.). *Interseccionalidad: desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Rousseau, Jean- Jacques (1965) *Emilio, o de la educación*. Safian, Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1762).
- Ruiz Trejo, Marisa & Betemps, Caroline (2014). Epistemologías y prácticas feministas cruzadas: las posibilidades de la traducción y la importancia decolonial. *Relaciones Internacionales* 27, 169-179.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon, 80.
- Sánchez, José (2003). Para una sociología de la infancia y la adolescencia. *Infancia y Adolescencia en América Latina*, 109-121.
- Santiago Antonio, Zoila. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, (11-12), 31-50.

Schibotto, Giorgi (2015). Saber colonial, giro decolonial e infancias múltiples de América Latina. *Revista Internacional desde los NATs*, 25, 52-69.

Secretaría de Bienestar (2023) *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023. México. Chimalhuacán.* Disponible en

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/793525/15031-Chimalhuacan23.pdf>

Shabel, Paula (2022). *Enchastres vinculares.* Marcha. Recuperado de: <https://marcha.org.ar/enchastres-vinculares-la-amistad-y-el-tiempo/>

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). *Can the subaltern speak? Marxism and the interpretation of culture.* Urbana, University of Illinois Press.

Strauch, Ernesto (2016). *Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá.* Universidad de Manizales.

UNICEF (2004). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada.* UNICEF.

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño.* UNICEF

UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano.* UNICEF.

Utopía A.C. (2023) *TV Utopía: Aniversario Utopía Parte 1.* Facebook <https://www.facebook.com/apic.utopia.9/videos/978777203394259>

Valdivia, Blanca (2018). Del urbanismo androcéntrico a la ciudad cuidadora. *Habitat y sociedad*, (11).

Viveros Vigoya, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.

Walsh, Catherine (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. *Conflicto e (in) visibilidad Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, 331.

Wridt, Pamela (2010). A qualitative GIS approach to mapping urban neighborhoods with children to promote physical activity and child-friendly community planning. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 37(1), pp. 129-147.