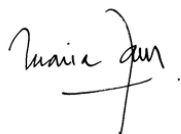


**Jugando, construyendo y deconstruyendo el género:  
Análisis discursivo en la infancia poblacional de El Castillo.**

Isabel Díaz-Poblete y Renzo Contreras-Maldonado

Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Departamento de Psicología  
María José Reyes



Santiago, Chile  
27 de Octubre, 2022

## **Agradecimientos**

Les agradecemos profundamente y con mucha humildad a todas las infancias que nos motivan e inspiran siempre, pero sobre todo a aquellas que fueron parte del proceso y que con su alegría, disposición y carisma hicieron esto posible.

Al programa Comunitario Tregua, por abrirnos sus puertas y confiar en nosotrxs. A la hermosa población El Castillo y su gente.

A todxs los monitores, que voluntariamente trabajaron arduo para que los talleres y el proyecto mismo fuera un éxito.

Agradecemos también a nuestras familias, que con todo su amor y cariño nos impulsan desde siempre a ser mejores personas y profesionales, gracias por motivarnos a cumplir nuestras metas personales y académicas. Por estar a nuestro lado a pesar de todas las dificultades y por ser un soporte emocional importante para ambxs.

Finalmente agradecemos a nuestra Profesora María José Reyes, quien fue y es una guía maravillosa, llena de sabiduría y paciencia. Gracias por depositar en nosotrxs la esperanza de poder lograr aquello que soñamos, de inspirarnos a ver las cosas de otro modo y cuestionar lo incuestionable.

### Resumen

El presente estudio, situado en la población El Castillo de la comuna de La Pintana, indaga en los conocimientos y saberes de lxs niñxs sobre género a partir de las distinciones y desigualdades sexo-genéricas. Se realizaron 2 talleres desde el enfoque de participación protagónica infantil, los cuales estuvieron compuestos de dinámicas grupales lúdicas, de expresión socio-emocional y físico-corporal. El material de registro fue trabajado mediante análisis del discurso, y se elaboró con grabaciones de audio de los talleres y su posterior transcripción, diarios de campo, trabajos artísticos manuales. Los resultados reflejan una distinción y conformación binaria de los géneros, los cuales se constituyen mediante acciones generizadas mediadas por relaciones de poder y recursos disponibles para lxs niñxs. Se plantea la cotidianeidad de la infancia poblacional para situar, contextualizar y territorializar la construcción del género por parte de lxs niñxs. Así mismo, se profundiza en el género de la infancia poblacional a partir de: emociones y corporalidades particulares; fisuras y cuestionamientos a las desigualdades de género; apertura informativa y cultural de las temáticas de género facilitada por la globalización tecnológica. Se concluye que la cotidianidad de la infancia poblacional posibilita transgresiones principalmente producidas mediante la acción, que dan cuenta de una conformación particular y situada del género.

*Palabras clave:* población, infancias, género e interseccionalidad, análisis del discurso, participación protagónica.

## Índice

<b>Problematización</b>	6
<b>Marco teórico</b>	10
I. <b>Población e infancia</b>	10
II. <b>Infancia Generizada</b>	13
<b>Objetivos</b>	16
<b>Metodología</b>	16
<b>Resultados</b>	19
I. <b>El binarismo encarnado en lxs niñxs de la pobla</b>	19
II. <b>Acciones discursivas generizadas de lxs niñxs Del Castillo</b>	20
III. <b>Saberes de la infancia poblacional: relaciones de poder y recursos disponibles</b>	40
<b>Discusión y conclusiones</b>	49
I. <b>El registro sobre la producción de emociones y corporalidades atravesadas por diversas relaciones de poder, y que son particulares del territorio.</b>	51
II. <b>El hallazgo de fisuras, transgresiones y cuestionamientos respecto a las desigualdades de género.</b>	52
III. <b>La globalización tecnológica como una ventana que abre el campo informativo y cultural de lxs niñxs</b>	53
<b>Simbología de transcripción</b>	54
<b>Referencias</b>	56
<b>Anexos</b>	73

## Problematización

*¿Quieren saber por qué hay corrupción? Senadores ganando más que un profesor  
 ¿Quieren saber por qué hay delincuencia? El paco opresor no le tiene paciencia  
 La gente morena, la de población, Los niños que no tienen pa' colación  
 Tantos millones pa' ver a ese Papa, Los pobres no comen con una oración  
 (Leiva, 2018; 2020)*

Cómo investigadores, nuestro propósito es levantar un proceso grupal con *niñxs*<sup>1</sup> de población, construir un espacio reflexivo a partir de similitudes y diferencias de género, procurando que ellxs sean lxs protagonistas del mismo. Para ello se diseñaron dos talleres con dinámicas grupales, los cuales fueron analizados a partir del material generado en ellos desde conversaciones, notas de trabajo de campo, y trabajos manuales de lxs *niñxs*.

El cómo se concibe a la infancia delimitará en gran medida el trato hacia *niñxs* por parte de la sociedad. Si la humanidad se plantea el deber de proteger y cuidar los derechos de la infancia, y de velar por su buen desarrollo y calidad de vida, es de especial importancia tener a consideración dos aspectos fundamentales. Primero, los patrones culturales que se (re)producen en lxs *niñxs* mediante los procesos de enculturación (Arias y Perdomo, 2021), y segundo, el habla que utilizamos en la interacción social con ellxs desde nuestra posición de *adultxs*, entendiendo al lenguaje como un fenómeno preponderante en la formación de la psiquis de lxs *sujetxs* y de la cultura e historia de las sociedades (Bertolino y Perelli, 2005). Sumado a lo anterior, es necesario recalcar la importancia de los procesos de socialización a los cuales está sometida la infancia, pues a través de ellos lxs *niñxs* aprenden comportamientos, valores, expresiones, códigos, reglas y normas, símbolos y significados de la cultura a la cual pertenecen (Yubero, 2004). Estos procesos se llevan a cabo a partir de la interacción con sus pares y *cercanxs*, pero sobre todo con el mundo adulto.

Concebimos a la infancia como un fenómeno de construcción histórica y sociocultural, al mismo tiempo que, entendemos la necesidad de desarrollar una perspectiva investigativa que dé cuenta de especificidades y particularidades del contexto y del sitio que habitan las infancias, es decir, apuntamos a producir conocimientos situados (Haraway, 1995). Se asumen las condiciones de posibilidad de existencia de muchas infancias, tomando en cuenta la diversidad de contextos en los que se desenvuelven y se relacionan lxs *niñxs* en la sociedad (James y Prout, 1997, citados en Mantilla, 2017; James y James, 2008, citados en Chávez y Vergara, 2017). Para hacer de lxs *niñxs* *nuestrxs* *sujetxs* de estudio, creemos necesario situar y contextualizar el marco en el cual nacen, crecen y se desarrollan; ya que sin un adecuado entendimiento de su contexto socio histórico cultural no es posible comprender en profundidad y en toda su complejidad a la niñez, pues no permitiría

---

<sup>1</sup> En la presente tesis se utilizará lenguaje inclusivo, postura política que aplica estrategias lingüísticas planteadas por movimientos sociales feministas y disidencias sexogenéricas, para reivindicar los derechos al reconocimiento y nombramiento de quienes aportan en la producción de conocimientos (Martínez y Rivera, 2019). Se prescindirá del género masculino para referirse a la generalidad o la pluralidad, procurando alcanzar un alto grado de precisión lingüística, de modo que los significados a transmitir hagan una representación más equitativa de la realidad social (Superintendencia de Seguridad Social [SUSESO], s.f.; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2018; Martínez, 2019). Adicionalmente, optamos por la “x” debido a su uso de incógnita en el lenguaje matemático y por su dificultad de transcripción fonética, de esta forma intentamos interpelar a quienes nos lean a tomar postura frente a las desigualdades de género adscritas en el habla, pues esta estrategia no logra —ni pretende— satisfacer completamente la necesidad de transformación del lenguaje (Martínez, 2019; Pesce y Etchezahar, 2019).

reconocer a le sujetx niñx como un ser en permanente construcción mediante la relación entre la aprehensión y la producción de la realidad (Toledo, 2012).

La diversidad de realidades, la marcada desigualdad entre estratos sociales, las diferencias culturales y étnicas, son dimensiones sociales que construyen una estructura por la cual pueden conocerse distintas infancias (James y Prout, 1997, citados en Mantilla, 2017). En ningún sentido es lo mismo una infancia vivida con privilegios que una infancia vivida con pobreza, exclusión y falta de oportunidades. Si bien todx sujetx niñx se encuentra invisibilizadx y subordinadx por la adultez como hegemonía imperante (Duarte, 2012), en las infancias pertenecientes a los estratos populares y sectores desfavorecidos de la ciudad, esta condición se profundiza aún más, pues los territorios y la gente que los habita están marcadas por una notable diferencia con el resto de la ciudad, a partir de la cual nacen estigmas, marginación, exclusión y vulneraciones de derechos (Sólomon-Santibáñez et al., 2011; Serna, 2012; Guerra, 2018; Alianza Erradicación de la Pobreza Infantil, 2021).

Las diferencias e injusticias dentro de una sociedad, como las categorías de clase, raza, etnia, género, etarias, entre otras, hacen emerger distintas experiencias de vulnerabilidad por parte de lxs niñxs. Lo que desde la subjetividad de le sujetx vulneradx, implica vivenciar desprotección y asumir riesgos como algo que forma parte de la vida cotidiana, muchas veces normalizando estas experiencias sin la reflexión crítica de dichas condiciones de vida (Arteaga y Perez, 2011).

En Chile se le llama población a los barrios populares de la urbe, estos poseen una historia e identidad bien definida, la cual viene —generalmente— de la organización vecinal y las tomas de terreno. Estas tomas fueron creciendo en cuanto a fuerza y cantidad a mediados del S XX, en algunos casos estableciéndose definitivamente en ciertos territorios, mientras que en otros casos fueron desalojadas a la fuerza y repartidas en las periferias de Santiago (Gurovich, 1989; Castillo et al, 2022). Es por esto que, las poblaciones y lxs pobladores arrastran consigo un fuerte estigma por vivir en determinado lugar, el cual suele estar marginado geográfica y socialmente (Tironi, 1988; Ruiz, 2012; Ortega, 2014; Rase y Lin, 2020).

Las infancias en una población muchas veces se ven afectadas por carencias de los derechos más básicos, como una vivienda digna, servicios públicos como luz y agua, educación escolar, e incluso la alimentación diaria. Esto difiere de las infancias con más privilegios de clase, que si bien siguen siendo grupos invisibilizados por el adultocentrismo imperante en nuestra cultura (Duarte, 2012), no están sujetos a otros tipos de violencia estructural a las que si están sometidas las infancias de población, como por ejemplo: enfrentarse a la pobreza, discriminación, falta de educación formal, escaso acceso a capitales culturales diversos, y la experiencia de vivir y crecer en barrios marginales donde la violencia explícita suele verse a la vuelta de la esquina.

A partir de las dificultades nombradas, que son parte de la vida en la población, es posible también entrever diferentes prácticas y/o actitudes llevadas a cabo para sortear y aplacar la incertidumbre e inestabilidad propias de lo cotidiano. Este tipo de acciones pueden ser entendidas como tácticas y estrategias diseñadas para enfrentar el contexto de fragilidad estructural, en las que se movilizan recursos en base a las oportunidades existentes intentando alejarse del estigma asociado a las situaciones de vulnerabilidad social (Arteaga y Perez, 2011).

Desde un “afuera” de la población, ésta suele ser vista como peligrosa, en el sentido de la criminalización del barrio y su gente, el narcotráfico y la violencia policial, entre otros aspectos (Ierullo, 2015). Sin embargo, es necesario abordar y entender a este tipo de territorio como una realidad compleja atravesada por una multiplicidad de dimensiones de significación. Reducir la población a un barrio peligroso o violento, como suelen hacer las autoridades y la prensa, genera un

sesgo que no permite apreciar las experiencias, las vivencias, y la riqueza cultural que efectivamente tiene (Cuenca, 2016).

Los extractos a continuación pertenecen a canciones de rap reggae poblacionales, en ellas se puede apreciar que a través del arte de rimas y flow se logran transmitir sentires y experiencias propias de lo poblacional. Resalta a primera vista una similitud en el discurso de los cantantes, una significación positiva de “ser de población”, algo que pareciera pesar más que todo lo malo que ello conlleva. Se desprende una noción de cariño y orgullo con la procedencia de clase, al mismo tiempo en que se denuncian las problemáticas, los dolores, y las carencias que constituyen a lxs pobladores.

*Porque mi canto es de la población:::*  
*Porque: mi:: palabra representa el pensamiento Del cimientto, Pueblo de mi crecimiento, que ha formado Mi presente pensamiento*  
*Conteniendo la memoria cargada De: sufrimiento*  
*La lucha no ha cesado como así lo han pensado*  
*La gente no ha olvidado el pasado*  
*Mi canto se ha creado para ser expresado desde aquella población, la cual toda mi vida he conformado,*  
*Rodeado de la magia::,*  
*De los corazones*  
*Latiendo tan solo a metros las uniones*  
*No existen fronteras, ni menos barreras*  
*La vida sigue girando y sigo tratando, comunicando, lo que en la calle sigue pasando,*  
*Porque la gente que me Interesa sigue sufriendo de la pobreza*  
*Mis palabras no las cargo de tristeza, Porque orgulloso me siento de vivir en esta baja nobleza*  
*Nunca:: voy a olvidar, Toda la alegría que te puede entregar*  
*Ver a esos niños jugar al vecino, Cantar el domingo, Gritar en la cancha,*  
*Ver a las familias en la plaza que tiñen con una mancha de amor:::*  
*Y el sudor del trabajador:::*  
*El pueblo es amor:::*  
**(Excelencia Prehispana, 2006)**

*Así es mi pobla, mi bloque, mi zona*  
*Mi gente bonita que no reacciona*  
*No eres de pobla,*  
*No hables de ella*  
*Tú sabes lo malo y no las cosas bellas*  
**(Ávalos, 2017)<sup>2</sup>**

*Inocentes ángeles, no pueden ver*  
*La realidad de vida que les tocó ser*  
*Y así pierden, la inocencia al crecer*  
*Y aquel niños del barrio les tocó nacer.*

*Camina por las piedras con su cara al sol*  
*Sonriendo hacia el mundo de otro color*  
*Lo protege la inocencia en su caparazón*  
*En su infancia escondida en su corazón:::*  
*Niños de barrio:::*  
**(Shamanes Crew, 2007)**

Ser niñx y crecer en una población, es formarse con la identidad de esta, con las dinámicas que la caracterizan y la propia historia del barrio; lo que no remite solamente a los ejes negativos y las violencias que la atraviesan, pues parte importante de hacer vida en la población tiene que ver con reconstruir significados a partir de las propias experiencias poblacionales (Cavieres y Cheyre, 2017; Mosquera, 2018; Peñailillo-Díaz, 2021). En este sentido se pueden mencionar, a modo de ejemplo, aspectos pertenecientes a la vida en comunidad, como la solidaridad y la empatía con el resto, la organización vecinal entre pobladores; de las que surgen prácticas colectivas poblacionales, tales como lavado de ropa, ollas comunes, onces solidarias, cuidado de niñxs, y diversas formas de apoyo mutuo (Falcón, 2007).

La presente investigación se sitúa en la población *El Castillo*, ubicada en la periferia sur de la capital, y en el sector suroriente de la comuna La Pintana. La niñez de El Castillo ha sido estudiada anteriormente, pero en dichas publicaciones no se observa claramente un rol protagónico en la producción del conocimiento por parte de lxs niñxs, además de estar principalmente orientadas a la vulnerabilidad socioeconómica y la exclusión territorial (Cornejo, 2012; Alvarez y Cavieres, 2016; Cavieres y Cheyre, 2017; Leal, 2018; Peñailillo-Díaz, 2021). Nuestro norte radica principalmente en

<sup>2</sup> Lechero Mon, en Black Black - Conexión De Barrios (2017). Para adentrarse más en el autor y sobre la misma temática, escuchar: “Oficios de Pobla- Lechero Mon- Video Clip Oficial. Prod. ZKT1 Audiovisual”  
<https://www.youtube.com/watch?v=VbRatX5LT6k>

acceder a los saberes de lxs niñxs de El Castillo, averiguar qué es lo que ellxs conocen y piensan sobre género, profundizar en las diferencias y distinciones sexo-genericas en la infancia de poblacion. No es lo mismo ser niño a ser niña, eso es casi obvio, pero ¿qué implicancias tiene? Y siguiendo nuestra línea argumental, ¿Que significa ser niña o niño en la población?

La población es un espacio en el que se unen muchas aristas de desigualdad y vulnerabilidad social, tales como la pobreza, desempleo, hacinamiento, exclusión y marginalidad, las cuales marcan con fuerza la identidad de las personas que la habitan; y las desigualdades de género no son una excepción. De hecho, las mujeres suelen disponer de menos tiempo libre y de descanso que los hombres, lo que impacta sustancialmente en su bienestar, pues son ellas las encargadas del cuidado y del trabajo doméstico (Castillo et al, 2022). Los roles y estereotipos de género vienen a imponernos una asimetría fundada en la división sexual del trabajo, que relega a las mujeres y a lo femenino a una subordinación estructural, pero que se profundiza aún más en los territorios empobrecidos y marginalizados (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2004). Las mujeres provenientes de estos territorios se desempeñan principalmente en labores desvalorizadas y no calificadas, en las que resalta el rol del cuidado y del trabajo doméstico remunerado y no remunerado, pues si bien muchas mujeres se desempeñan en algún oficio extradoméstico, también deben seguir trabajando en el propio hogar (Tannuri, 2018; Castorena y Martínez, 2018). La asimetría de género está fuertemente arraigada en la cultura imperante, pese a que es posible vislumbrar una intención hacia el cambio y la transformación social en diversos sectores de la sociedad (Puggi et al, 2011).

Al igual que existen diferencias sexo-biológicas en la infancia, también existen diferencias de acuerdo a la identidad y expresiones de género, lo que complejiza aun más los intentos por comprender a la infancia desde el género como categoría analítica. La diversidad de género en la infancia, se caracteriza por una mayor invisibilización y violencia que los efectos producidos por la diferenciación sexual binaria entre niños y niñas. Esto abre paso a la existencia de vulneraciones de derechos por parte de los discursos hegemónicos, pues estos no dejan espacio para que lxs niñxs construyan su identidad de forma libre y autónoma, debido a los esfuerzos y expectativas que el mundo adultocéntrico, patriarcal y cis-heteronormativo proyecta sobre las infancias (Ravetllat, 2018; Maniago, 2021).

... *“Pero no me hable del proletariado  
Porque ser pobre y maricón es peor  
Hay que ser ácido para soportarlo  
Es darle un rodeo a los machitos de la esquina  
Es un padre que te odia  
Porque al hijo se le dobla la patita  
Es tener una madre de manos tajeadas por el cloro  
Envejecidas de limpieza  
Acunándote de enfermo”*  
(Lemebel, 2000, p. 82).

Los versos anteriores muestran diferentes formas de desigualdades sociales, como la pobreza, la disidencia sexual, y la marginalidad urbana. Éstas son condiciones que se interconectan, conformando y constituyendo a lxs sujetxs y las pautas socioculturales a las cuales están adscritxs.

La presente investigación trabaja desde la interseccionalidad, enfoque crítico que hace alusión a la forma en que se articulan los distintos ejes de diferencia y opresión presentes en la sociedad (Viveros, 2016). Entendemos la interseccionalidad como un proceso que suscita la conciencia sobre la interrelación entre diferentes categorías de desigualdad social, las cuales



producen y reproducen relaciones de poder que constituyen la vida de lxs sujetxs (Platero, 2014). Se piensa lo interseccional como herramienta analítica, y como praxis crítica, cuestionadoras de las relaciones de poder y a sus formas hegemónicas de conocimiento. Este escrito se orienta más específicamente hacia tres de estos ejes: **la clase, el género y la edad**.

Hemos visto que en la población, los niños y las niñas son vulneradxs por el adultocentrismo y la diferencia de clase con el resto de la sociedad, pero algo que nos interesa conocer en mayor profundidad es, cómo ellxs se relacionan y se constituyen según las distinciones y diferencias de género. Con estas pretensiones, nuestras metodologías de acercamiento a lxs sujetxs de estudio serán dinámicas grupales lúdicas, teniendo como meta principal la participación protagónica de lxs niñxs (Díaz y Olariaga, 2020). La creación de un espacio apropiable por lxs participantes, al igual que el despliegue de una adecuada animación grupal por parte de lxs investigadores, serán fundamentales para acceder a la infancia de población; nuestra meta consiste en reconocer sus saberes y en aprender de lxs niñxs sobre género.

...*"Hay tantos niños que van a nacer  
Con una alita rota  
Y yo quiero que vuelen compañero  
Que su revolución  
Les dé un pedazo de cielo rojo  
Para que puedan volar"*  
(Lemebel, 2000, p. 86).

La comprensión usual de lxs niñxs como sujetos incompletos y de inacabada competencia, niega la condición de la infancia como sujetxs activxs en la interpretación de la realidad social y de la participación de sí mismxs y otrxs agentes en la producción, reproducción y transformación de la infancia como espacio social (Vergara et al, 2015, citados en Chavez y Vergara, 2017). Situándonos en contraposición a lo anterior, como investigadores apuntamos hacia los saberes de lxs niñxs sobre género desde la participación protagónica infantil, formulando la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo operan las distinciones y desigualdades de género de la infancia poblacional en lxs niñxs de la población El Castillo, La Pintana?

## **Marco teórico**

### **I) Poblaciones e infancia**

Las poblaciones en Chile son un importante fenómeno socio histórico cultural, ya que marcaron con fuerza el desarrollo urbanístico de Santiago. Nacen a partir de las principales problemáticas sociales del país durante finales del S. XIX y primera mitad del S. XX, entre las cuales podemos nombrar la migración campo ciudad, la crisis salitrera en el norte del país, la concentración de la propiedad de tierra campestre por latifundistas, y la industrialización de la urbe (Cortés, 2014).

Entre los antecedentes históricos de vivienda popular o proletaria, podemos mencionar los arriendos de piso, las piezas redondas, cités y conventillos; pero estos fueron decreciendo a mediados del S. XX, siendo sustituidos por los campamentos en tomas de terreno, de los que resultan las llamadas *poblaciones callampas* (De Ramon, 1990). Estos nuevos asentamientos no sólo eran ilegales, sino que sobrepasaron totalmente las normativas y regulaciones del crecimiento urbano.

La dictadura cívico-militar [1973-1990], al mismo tiempo que imponía su terrorismo de Estado, se volcaba hacia la desarticulación de la organización popular en un proceso de reorganización del país. Es por esto que, el 22 de septiembre de 1973 los alcaldes fueron destituidos y cambiados, comenzando un proceso de actualización de políticas de Estado para los municipios, con énfasis en los campamentos y barrios populares urbanos (Morales y Rojas, 1986). Además, se crean nuevas divisiones administrativas en Santiago, surgiendo con esto nuevas comunas, sobre todo en las periferias de la ciudad, que es hacia dónde se fueron desplazando —forzosamente— lxs pobladores (Rasse y Lin, 2020; Valencia-Gálvez et al., 2021).

De esta forma se fue expandiendo la urbe, administrando, multiplicando y segregando los sectores empobrecidos de la ciudad. En algunos casos, lxs pobladores lograron asentarse en las tomas de terreno, a esto lo llamaremos *radicación*. Pero en otros casos —como la población El Castillo—, la gente fue erradicada de las tomas. Los procesos de *erradicación* consistieron literalmente en tomar a lxs pobres que se encontraban en terrenos tomados, para ir a dejarlxs a las periferias sur, norte y poniente de Santiago (Gurovich, 1989).

La conformación de las poblaciones está profundamente relacionada con la implementación del neoliberalismo, corriente ideológica que busca transformar las sociedades mediante la profundización y evolución del capitalismo local y global, oponiéndose al modelo del Estado de bienestar (Anderson, 2003). Sus argumentos teórico políticos se basan en: la libertad individual, la propiedad privada, y un mercado libre y altamente competitivo (Calvento, 2006). De acuerdo a Friedman (2012; 2022), el modelo neoliberal garantiza las libertades económicas y políticas de los individuos al funcionar bajo la lógica del libre mercado. Se concibe a la organización económica como principal regulador de la dicotomía concentración/dispersión del poder, y en ese sentido, el capitalismo competitivo proporciona libertad económica y libertad política al separar los poderes económicos de los poderes políticos (Friedman, 2012; 2022).

Aparte de la debilitación de la figura del Estado, interesan particularmente las políticas en materia de vivienda, pues estas marginaron a parte de la población ecológica y espacialmente a partir de dos elementos principales: la liberalización del mercado de tierras, y la creación de comunas homogéneas en indicadores socioeconómicos (Morales y Rojas, 1986, citados en Tironi, 1988; Rasse y Lin, 2020). Se destacan 3 políticas principales: la reforma municipal o municipalización, la política de desarrollo urbano, y la reforma comunal (Morales y Rojas, 1986). Estas nuevas políticas regulan el uso del suelo para la urbanización, intentando detener las tomas de terreno. Las poblaciones se constituyen como una forma de vivienda popular con altísimos grados de hacinamiento y exclusión. Algunos elementos que propician este hecho son los altos niveles de desempleo y pobreza, junto con la desarticulación de la organización política popular (Tironi, 1988). Esto lo podemos apreciar en el siguiente relato:

...obviamente estos pobres que viven ahí, son pobres que molestan, porque le quitan la plusvalía a los terrenos (...) dentro de la lógica neoliberal hay que sacarlos; entonces toman y los echan arriba de camiones militares de la época de la dictadura y toman gente que estaban en esos campamentos y van y los dejan en El Castillo, digamos, y le asignan un sitio... (comunicación personal de informante clave de la corporación IDECO, citado en Alvarez y Cavieres, 2016)

Con el fin de la dictadura militar, el capitalismo no se detuvo, es más, se profundizó. Las políticas de Estado persistieron con medidas liberalizadoras y privatizadoras, consolidando el modelo neoliberal y asegurando la permanencia del libre mercado como principal ente regulador de la sociedad (Palma, 2019).

Es en este contexto histórico en el que nace la comuna de La Pintana, como el producto de erradicaciones forzosas a principio de los 80', y conformándose formalmente como una comuna autónoma en 1984 (Municipalidad de La Pintana, 2020). Según sus propios relatos, lxs pobladores llegaron a un territorio aislado y desarticulado, y sin cobertura de los servicios básicos tales como educación, salud, empleo y transporte. (Alvarez y Cavieres, 2016; Municipalidad de La Pintana, 2020). Lamentablemente, la comuna es deficiente en cuanto a generación de empleos, y en inversiones inmobiliarias para solucionar los problemas de vivienda y ofrecer mixtura sociocultural; de hecho, más del 90% de la comuna son viviendas sociales, y desde su fundación figura como una de las comunas más pobres de Chile (Municipalidad de La Pintana, 2012).

Ahora bien, en La Pintana existen distintos territorios, dentro de los cuales destaca la población El Castillo, el que se caracteriza por ser un territorio periférico, de baja conectividad urbana, altos índices de desempleo y pobreza, además de ser estigmatizado socioculturalmente al ser concebido como un espacio ideal para la proliferación de delincuencia y narcotráfico (Cornejo, 2012; Ortega, 2014; Alvarez y Cavieres, 2016; Palma, 2018; Ruiz-Tagle et al., 2021)

Un estudio cualitativo realizado en la población El Castillo (Cavieres y Cheyre, 2017), entrevistó a pobladores para problematizar la noción de identidad negativa de los barrios populares, abordando las temáticas de estigma, exclusión, violencia, delincuencia, consumo y tráfico, entre otras. Del mismo se desprende una visión positiva de la identidad de lxs pobladores, y se describen una serie de mecanismos grupales y/o individuales, que son utilizados por lxs entrevistadxs para sobreponerse a aquella visión negativa de la población.

La identidad que se construye en la población, siempre tendrá relación con el territorio en el que está inserta y con la cultura que tiene lugar en ella. A su vez, esta construcción está fuertemente marcada por la relación entre “el adentro” y “el afuera” de la población; de hecho, las prácticas, discursos, códigos e interacciones sociales propias de lxs pobladores, se estructuran a partir de esta división (González, 2008). Otra característica propia de la cotidianidad poblacional, tiene que ver con su dimensión física material, pues los espacios que dispone la población carecen de una clara línea divisoria entre lo público y lo privado (Rasse y Lin, 2020), lo que habitualmente genera que la calle se transforme en una extensión de las viviendas.

Este estudio abordará la infancia de la población, cuidando de complejizar la mirada sobre lo que significa ser niñx en El Castillo. De este modo, se considerarán distintos aspectos de vida y no solo los relativos a la carencia, la vulnerabilidad, la inestabilidad, el peligro y la criminalización.

La cotidianidad poblacional de lxs niñxs, es vivir entre los pasajes y los peligros de la esquina, entre basurales y peladeros, entre el tráfico y las balas, pero existe mucho más que eso, pues estas realidades no determinan las infancias, más bien condicionan formas de habitar el territorio y un transitar por el paisaje poblacional (Valencia-Galvez et al, 2021). De hecho, desde los relatos de pobladores de El Castillo se pueden apreciar bellos recuerdos de la propia infancia, pues la felicidad lograba anteponerse a aquellos aspectos negativos de la población (Peñalillo-Díaz, 2021).

Para profundizar en las infancias de El Castillo, debemos apuntar hacia la comunidad y el territorio, y a los procesos de socialización a cargo de lxs adultxs de la población. Respecto a los procesos de socialización, podemos nombrar 3 instituciones con gran preponderancia en el territorio:

la familia, la escuela, y Tregua<sup>3</sup>. Las dos primeras se esfuerzan en educar bajo el aprendizaje del “deber ser”; lxs niñxs deben acatar las normas y recibir los conocimientos de lxs adultxs, quienes traspasan experiencias y transmiten una cultura que pretende moldear las formas de ser de lxs niñxs, según relaciones de poder en términos de roles de género (Pavez, 2012; Leal, 2018). Desde otra vereda, Tregua es una instancia de socialización que tiene como principal misión la promoción, prevención y ejercicio de derechos de NNA<sup>4</sup> (Salto et al., 2018). En Tregua, los aprendizajes se basan en el reconocimiento de lxs niñxs como sujetxs agentes en la producción del conocimiento, y por ende pueden gozar de mayor libertad y autonomía en comparación a otros espacios.

En este sentido, entendemos que tanto la familia como la escuela implantan reglas y formas de organizarse, y lxs niñxs deben adoptar estas según la formación que ofrece el mundo adulto en tanto posición de autoridad únicamente válida. De ambas instituciones se desprende una clara matriz adultocentrista, lo cual implica no sólo las relaciones entre niñxs y adultxs, sino también en los procesos políticos y económicos de las sociedades que suelen invisibilizar e invalidar las infancias, produciendo significados que atribuyen a la adultez una posición privilegiada, y a modo de punto de referencia para lxs niñxs en función del deber ser (Duarte, 2012; Heatley, 2022). Se desprende de lo adulto una noción de fuerza y potencia, un rol activo en la toma de decisiones, y la capacidad de control sobre otrxs; mientras que a la infancia se le relega hacia una posición de inferioridad y subordinación (Duarte, 2012).

La vida cotidiana de lxs niñxs de El Castillo, en tanto espacio de construcción social, ofrece un proceso dinámico de conformación de la propia subjetividad y de la identidad social (Uribe, 2014). Algunos elementos característicos de la cotidianeidad poblacional desde el sitio de la infancia, pueden ser los espacios que ofrece “*el pasaje*”, “*la plaza*” y “*la cancha*” como puntos de encuentro de niñxs, las relaciones que se establecen con “*lxs amigxs del barrio*”, ciertas actividades recreativas como “*el fútbol*” o “*andar en bici*”, y aquellos días calurosos de verano en que se “*abren los grifos*” para bañarse todxs juntxs en la calle (Peñalillo-Díaz, 2021). Aquí destaca evidentemente un factor común, referente al juego y la diversión, por lo que el juego infantil en la población pudiera facilitar un acceso a la vida cotidiana de lxs niñxs de El Castillo.

## II) Infancia Generizada

Con el fin de adentrarnos en el género de lxs niñxs de El Castillo, profundizaremos en el patriarcado analizando el juego infantil, y en la cis-heteronormatividad a partir de la problematización de la sexualidad infantil. Desde la interseccionalidad haremos conversar las distintas aristas del poder hegemónico, trazando sus alcances e implicancias en la población.

El ejercicio del juego toma mucha importancia dentro de la vida cotidiana infantil, a través de las actividades lúdicas lxs niñxs aprenden y desarrollan habilidades que les serán útiles para toda la vida. Por lo tanto, el aprendizaje y desarrollo de aspectos pertenecientes a la temática del género, no quedan fuera de la amplia gama de acciones y significaciones que abarca el juego infantil.

En el juego, los comportamientos de lxs niñxs están relacionados con pautas culturales que imparten ciertos gustos, preferencias, acciones, representaciones, etc; las que a su vez están

---

<sup>3</sup> Programa comunitario nacido el año 2010 y actualmente vigente, es un proyecto de intervención en la población El Castillo perteneciente a [Fundación Gesta](#).

<sup>4</sup> Abreviatura de Niños, Niñas y Adolescentes.

moldeadas en base a las diferencias de género. La actividad lúdica otorga la posibilidad de ejercitar y expresar el género de la mano de la fantasía, el uso del espacio, y el empleo de materiales, entre otras cosas. En este sentido, el juego es un mediador entre la realidad y lo imaginado, sirviendo como punto de referencia para el actuar y el ser, lo que tendría estrecha relación con la construcción identitaria de lxs niñxs (González, 2012; Puerta y González, 2015).

El juego infantil, como fenómeno psicobiológico y sociocultural (Ruiz, 2017; Jover et al., 2018), es una poderosa herramienta de aprendizaje y desarrollo integral para lxs niñxs, y toma especial relevancia como forma de aprendizaje social del género (Galet, 2014). La sociedad establece patrones y modelos para los juegos y los juguetes según distinciones de género (Alvarez et al., 2017), por ejemplo, mientras las niñas tienden a jugar a cuidar bebés o preocuparse por su aspecto estético; los niños prefieren jugar a los superhéroes y a los monstruos (González, 2012; Puerta y González, 2015) produciendo y reproduciendo roles y estereotipos. Los roles de género son aquellas conductas y expectativas prescriptivas y especificadas por cada cultura, que guían el comportamiento de las personas según su sexo-género, al tratarse de acciones o actividades, éstas pueden modificarse en el tiempo o bien diversificarse (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2007; Hernández, 2013). Por su parte, los estereotipos de género son las creencias sobre las características “naturales” de hombres y mujeres (D’Ovidio, 2020). Mediante el juego, lxs niñxs buscan la aceptación social comportándose como el resto espera que lo hagan, cumpliendo las expectativas propias, de sus pares y de lxs adultxs (Puerta y González, 2015).

El mundo adulto, tiene un rol activo en la promoción y el refuerzo permanente de roles y estereotipos, los cuales deben ser cumplidos por lxs niñxs. Los poderes hegemónicos patriarcales naturalizan los roles y estereotipos de género de acuerdo a ciertas distinciones sexo-genericas —principalmente de orden biológico corporal (Bourdieu, 2000; Poblete et al., 2022)—. Concebimos estos elementos constitutivos del género como construcciones psicosociales, basadas en valores y creencias percibidas sobre el género en términos binarios, es decir, la diferencia entre ser hombre y ser mujer, niño o niña (Abasolo y Montero, 2012). Por tanto, la conformación del género en lxs niñxs está influenciada por ideales patriarcales y adultocentristas. En efecto, de acuerdo a Mercer et al (2008), serían los padres o las figuras masculinas quienes tienden a enseñar en mayor medida ciertas conductas estereotipadas y discriminatorias hacia lxs niñxs.

Bajo esta misma lógica binaria, podemos decir que lo que conocemos como niña y niño, son construcciones sociales resultantes de un poder hegemónico patriarcal representado en expresiones estéticas que establecen posturas éticas del género (Portilla, 2021). La organización social patriarcal, establece divisiones sexuales que son arbitrarias de lo biológico pero que tienen efectos en el cuerpo, en sus funciones y costumbres (Bourdieu, 2000). La fuerza del poder patriarcal, radica principalmente en dos operaciones, primero en legitimar relaciones de dominación a partir de lo biológico, y segundo en establecer las distinciones biológicas como construcciones sociales naturalizadas (Bourdieu, 2000). La sociedad patriarcal genera dispositivos que instalan creencias sesgadas sobre hombres y mujeres, de lo que resulta una percepción de inferioridad generalizada de lo femenino, y la violencia de género como práctica legítima culturalmente aceptable (González et al, 2018; Bosch et al, 1999, Alberdi y Matas, 2002, citados en Trujillo, 2019).

Según Bourdieu (2000), el mundo social construye los cuerpos como realidades sexuadas y como depósitos de principios de división sexuales, por lo que para profundizar sobre el género como categoría de diferenciación social en la infancia, es importante estudiar la sexualidad de lxs niñxs; es decir, estudiar el conjunto de efectos producidos en el cuerpo, en los comportamientos y en

las relaciones sociales de la infancia (Foucault, s.f.). Se dividirá la sexualidad en tres conceptos principales: orientaciones sexuales, expresiones de género, e identidades de género.

Entendemos por orientación sexual a la atracción física, emocional, afectiva y sexual hacia otra(s) persona(s), la cual puede incluir o no, un vínculo afectivo sostenido en el tiempo y/o la capacidad de tener relaciones sexuales (Comisión Internacional de Juristas [ICJ], 2007; Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). Por otro lado, el concepto de expresiones de género, comprende todas aquellas manifestaciones externas que permiten a lxs otrxs identificar el género de una persona (de acuerdo a patrones socioculturales situados históricamente), como por ejemplo la forma de caminar y de hablar, la vestimenta, gestos y comportamientos, modificaciones corporales (ICJ, 2007; Superintendencia de Educación [SUPEREDUC], 2017); y en el caso de lxs niñxs: los juegos que prefieren.

La construcción de la identidad sexual y de género no es algo voluntario, pues se conforma de procesos psíquicos inconscientes que se inscriben simultánea y multidimensionalmente en lxs sujetxs (Alcántara, 2016). Esta comienza con las expectativas y deseos del mundo adulto, y continúa con la asignación sexual de nacimiento, el nombre y el pronombre, la experimentación erógena, la incorporación al lenguaje, el descubrimiento de la diferencia genital, la experiencia de cambios en la pubertad, el deseo y la práctica sexual, al igual que la reproducción desde la maternidad/paternidad (Lamas, 2014, Alcántara, 2012, citados en Alcántara, 2016). La identidad de género es un proceso personal que se construye a partir de las vivencias internas de le sujetx. Ésta es adquirida, aprendida, y reconocida a través del tiempo; además posee una naturaleza dinámica, y siempre está situada en contextos histórico culturales específicos (Guache y Lovera, 2019). Las identidades de género no siempre coinciden con el sexo biológico de le sujetx, pues en algunos casos difieren y disienten con las pautas socioculturales, conformándose de esta forma las identidades disidentes; en contraposición, la identidad cisgénero engloba a aquellos sujetxs cuya identidad de género coincide con su sexo biológico (del Pino y Verbal, 2015).

De acuerdo a Foucault (s.f.), la sexualidad es un dispositivo de dominación ejercida históricamente por los poderes hegemónicos, implementado en las sociedades occidentales modernas como mecanismo de control poblacional, de reproducción de la fuerza de trabajo, y de mantención del status quo en las relaciones sociales; montando un dispositivo de poder económicamente útil y políticamente conservador. Es decir, en la sexualidad existe una articulación de diferentes lógicas de poder hegemónico, como el capitalismo, el patriarcado y el adultocentrismo.

Por su parte, la cisheteronorma es otra lógica de poder hegemónico, consistente en la naturalización y normalización de relaciones sexoafectivas cisgénero-heterosexuales. Ésta discrimina, patologiza, excluye, invisibiliza a las disidencias sexogenéricas (Nebot et al., 2020; Maniago 2021). Con esto se impone una concepción binaria de los sexos, otorgando legitimidad y posibilidad de existencia solamente a la mujer y al hombre, a partir de características biológicas, fisiológicas y cromosómicas; las cuales serían propias del cuerpo y estarían totalmente separadas entre sí (Maniago, 2021). La cis-heteronormatividad, es “un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo” (Flores, 2020, p. 31).

Ahora bien, las diversidades y las disidencias sexuales no son sólo tema de personas adultas, existen diferentes orientaciones, expresiones e identidades sexo-genéricas en la infancia (Espinoza et al., 2019). Facundo Saxe (2019), habla sobre su propia experiencia de *infancia marica*, y describe su identificación con personajes de ficción del género opuesto, contrarios a su sexo asignado. No es una

atracción simplemente por el personaje femenino, es desear y fantasear con ser ese determinado personaje, dejando de lado su masculinidad en el llamado régimen heterosexual (Facundo Saxe, 2019). Otras experiencias de infancias disidentes, puede entreverse en testimonios de mujeres sobre su proceso de aceptación de identidad lésbica en la infancia/adolescencia. Muchas de ellas mencionan una fase de juegos masculinos, y la discriminación ejercida por el mundo adulto por jugar como y con niños, además de ser constantemente catalogadas desde muy pequeñas como *tortilleras* o *marimachas*, sin ellas entender siquiera a qué refieren estas burlas (Rivera et al., 2014).

La propuesta teórica analítica de la presente tesis, se fundamenta en comprender el género en lxs niñxs de El Castillo, no como sujetos únicos y homogéneos, sino como sujetxs plurales e interseccionales (Platero, 2014). Lxs niñxs de población están atravesados por múltiples relaciones de poder, y para contextualizar al sujetx de estudio, es necesario situarle históricamente desde la conformación de la población, ahondar en el tipo de relaciones que se establecen con el mundo adulto, trabajar el género como una categoría de desigualdad sociocultural, y problematizar las pautas hegemónicas de la sexualidad en las infancias.

## **Objetivos**

### **General:**

Comprender cómo operan las distinciones y desigualdades de género de la infancia poblacional en lxs niñxs de la población El Castillo, La Pintana

### **Específicos:**

- Identificar las distinciones de género que emergen en las interacciones entre niñxs de la población El Castillo, La Pintana.
- Distinguir normas y pautas socioculturales que rigen la conformación del género en la infancia de la población El Castillo, La Pintana.
- Analizar acciones discursivas generizadas de lxs niñxs de El Castillo, La Pintana.
- Revelar los saberes y conocimientos respecto al género que poseen lxs niñxs de la población El Castillo, La Pintana.

## **Metodología**

### **Diseño del estudio**

La investigación es de carácter cualitativo, buscando comprender las distinciones y desigualdades de género de la infancia poblacional en lxs niñxs de El Castillo, La Pintana. En particular, utilizaremos la socio-praxis como principal antecedente epistemológico para el diseño metodológico, debido a que el conocimiento en esta investigación surge a partir de la realidad práctica de lxs sujetxs niñxs. Las metodologías participativas en la socio-praxis, se estructuran en función de crear las condiciones de posibilidad necesarias para el surgimiento del saber desde la vida cotidiana, donde lxs sujetxs están siempre relacionadxs entre sí y en profunda interconexión (Villasante, 2006, 2009, citados en Álava y Orellana, 2014).

### **Técnica y procedimiento de producción de información**

Los datos se producen a partir de actividades y dinámicas grupales de carácter participativo. Se implementó la metodología taller como técnica de producción de información, buscando crear espacios apropiables para quienes son parte del estudio. La eficiencia de esta técnica requirió de un alto grado de compromiso de lxs participantes, y gran capacidad organizativa de convocatoria, animación, y conducción de parte de lxs investigadores (Quintana, 2006).

La convocatoria a los talleres se realizó en conjunto con el Programa Comunitario Tregua, quienes ofrecieron una lista de posibles participantes y su espacio dentro de la población<sup>5</sup> para la implementación de los talleres. En primera instancia, se realizó una reunión con la coordinación del programa para presentar el proyecto, los objetivos metodológicos y sus implicancias en la intervención con NNA. Luego, se hizo un recorrido por 4 villas de la población El Castillo (El Remanso, Lautaro, Ignacio Carrera Pinto, y Estrecho de Magallanes), invitando directamente a lxs niñxs y sus cuidadores a ser parte de los talleres de investigación (ver en Anexo 1), procurando abrir un canal de comunicación directa con las familias —contactos telefónicos y whatsapp— para informar sobre la recogida y regreso de lxs niñxs a sus hogares.

Con el objetivo que los talleres fueran lo más participativos posible, se propuso una metodología que contempló 3 estructuras de planificación: a) Dinámicas intencionadas por lxs investigadores, b) Dinámicas escogidas por lxs niñxs según opciones entregadas por lxs investigadores, y c) Actividades totalmente libres elegidas por lxs niñxs. Las dinámicas realizadas en ambos talleres fueron adaptadas a las edades de lxs participantes (Ver anexo 2). Se priorizaron los trabajos artísticos y literarios, al igual que técnicas de expresión físico-corporal, optando siempre por juegos y dinámicas lúdicas.

Para cada sesión de taller, lxs investigadores se ponían de acuerdo para juntarse a preparar el espacio y los materiales a utilizar, para ello se coordinó previamente con la cuidadora de la parcela y lxs monitores. Se les explicó a lxs monitores la temática y objetivos de las sesiones, al igual que las actividades a realizar. Luego, el equipo se dividía según villas para ir a buscar a lxs niñxs a sus casas, mientras unx de lxs investigadores se quedaba en el espacio esperando la llegada del grupo para dar inicio a las actividades. Cada sesión de taller contemplaba una dinámica rompe hielo, 1 o 2 actividades centrales, un cierre, y un espacio de colación. Luego del término de la sesión, el equipo organizador nuevamente se dividía para ir a dejar a lxs niñxs de vuelta a sus hogares.

Se utilizaron tres métodos de registro. El primero de ellos es la grabadora de voz, que registra de forma objetiva lo sucedido en los talleres. En segundo lugar, la elaboración de dos diarios de campo, compuestos de notas que lxs investigadores redactaron posteriormente a la realización de cada sesión de taller. Y en tercer lugar, trabajos manuales producidos por lxs niñxs.

### **Participantes**

Lxs participantes fueron 23 niños de entre 4 y 13 años, y 9 adultxs monitores que prestaron apoyo a lxs investigadores. Se conformaron dos subgrupos de acuerdo a la edad, el primer taller de 4 a 8 años y el segundo taller de 9 a 13 años. Cada taller fue planificado con 6 sesiones (Ver Anexo 2),

---

<sup>5</sup> Espacio amplio dentro de la población El Castillo, al que llaman “Parcela”. En este lugar se encuentran las oficinas del programa, y además se realizan algunas de las intervenciones.



de las cuales solo se pudieron realizar 3<sup>6</sup> ante la gravedad de la crisis sanitaria. En cada sesión participaron entre 8 y 15 niñxs.

### Análisis de datos

Como técnica analítica se trabajó con análisis del discurso (Íñiguez y Antaki, 1998). Analizar los acontecimientos discursivos del taller, tuvo por objetivo adentrarse en la infancia poblacional desde la participación protagónica de lxs niñxs. Los discursos en tanto unidad analítica tienen pertinencia tanto por su función creadora de condiciones de formación de sujetxs y estructuras sociales (Jäger, 2003), como por ser una forma de aproximación escasa cuando se trabaja con niñxs, oponiéndose de este modo a la marginalización discursiva a la que han sido sometidas históricamente las infancias (Vergara et al., 2015).

Se procedió codificando las transcripciones de las sesiones del taller, así como los diarios de campo, siendo central en ello la identificación de escenas acontecidas durante la realización de los talleres. Luego, se trabajó en la generación de categorías a partir de las codificaciones, para finalmente sintetizarlas en tres ejes que estructuran los resultados: el binarismo encarnado en lxs niñxs de la pobla; acciones discursivas generizadas de lxs niñxs Del Castillo; y saberes de la infancia poblacional: relaciones de poder y recursos disponibles.

### Consideraciones éticas

Debido que el trabajo investigativo se realizó con NNA, se hizo un segundo recorrido por la población, entregando consentimientos a cuidadores legales y asentimientos informados a lxs niñxs interesadxs en participar (ver en Anexo 3 y 4). Adicionalmente, se elaboró un protocolo covid-19 (ver en Anexo 5) para prevenir al máximo los contagios y propagación del virus.

A modo de asegurar el anonimato de lxs participantes, el nombre de lxs niñxs es representado por la letra “n” junto a una vocal que indique su sexo (**A**: Femenino, **O**: Masculino) y un número para diferenciar a cada niñx dentro del correspondiente grupo taller (Ej: **nA4** o **nO6**)<sup>7</sup>. Para aquellxs niñxs que, durante el proceso de transcripción de la grabación de audio no se pudo identificar su identidad, la sigla será **nAX** o **nOX** según corresponda su sexo/género; y para aquellxs niñxs que no se pudo identificar su sexo/género la sigla será **nX**. Lxs adultxs participantes del taller son, lxs investigadores identificados por sus iniciales (**ID** y **RC**); y lxs monitores representados por la letra (**M**), la vocal que indica su sexo/género, y un número para diferenciarlxs entre sí (Ej: **MA2** o **MO8**).

1a sesión

2da sesión

3ra sesión

<sup>6</sup> A finales de Marzo 2021, todas las comunas de Santiago entran en cuarentena obligatoria. Por lo que se debieron detener forzosamente los talleres. Ver detalle en:

[-https://radio.uchile.cl/2021/03/25/covid-19-minsal-anuncia-retroceso-a-cuarentena-de-toda-la-rm/](https://radio.uchile.cl/2021/03/25/covid-19-minsal-anuncia-retroceso-a-cuarentena-de-toda-la-rm/).

[-https://elpais.com/sociedad/2021-03-25/santiago-de-chile-pone-en-cuarentena-a-toda-su-poblacion-ante-el-repunte-de-casos.html](https://elpais.com/sociedad/2021-03-25/santiago-de-chile-pone-en-cuarentena-a-toda-su-poblacion-ante-el-repunte-de-casos.html).

[-https://www.minsal.cl/reporte-covid-19-mas-de-13-millones-de-personas-estaran-en-cuarentena-a-partir-del-jueves-25-de-marzo/](https://www.minsal.cl/reporte-covid-19-mas-de-13-millones-de-personas-estaran-en-cuarentena-a-partir-del-jueves-25-de-marzo/).

<sup>7</sup> Las niñas serán representadas por “nA” y los niños por “nO”. Respecto a este punto en específico, se tratará indistintivamente de sexo y género, debido a que todxs lxs participantes del estudio son cis-género.

Taller grandes	Niñxs	nO2	nA3	nO4	nO5	nO6	nA7	nA8	nO9	nO10	nO11	nA12	nA13	nO14	nA15	4 <sup>8</sup> nA	9 nO	4 nA	7 nO	5 nA	9 nO
	Monitores	MA3	MO5	MO6	MO7	MO8										1 MA	2 MO	/	2 MO	/	2 MO
Taller pequeñxs	Niñxs	nA2	nO3	nO4	nO5	nA6	nA7	nO8								3 nA	1 nO	2 nA	4 nO	4 nA	4 nO
	Monitores	MA1	MO2	MO4	MO6	MA9										1 MA	/	1 MA	2 MO	/	2 MO

## Resultados

La selección de las escenas presentadas a continuación, pertenecen al *campo de acontecimientos discursivos* de los talleres “*Jugando, construyendo y deconstruyendo el género*”, estas serán acompañadas de un análisis interpretativo para dar contexto a los enunciados y acercar a lxs lectores a los talleres realizados. Los tres ejes analíticos, fueron diseñados para comprender las interacciones a partir de las distinciones de género y las pautas socioculturales de conformación del género; la especificación de las acciones discursivas generizadas; y la procedencia de los saberes de lxs niñxs de El Castillo.

### 1. El binarismo encarnado en lxs niñxs de la pobla

Lo primero que se pudo apreciar en las dinámicas de lxs niñxs, y a lo largo de todo el taller, es la lógica binaria que marca casi todas las interacciones entre lxs participantes. Esta se vió reflejada en las conversaciones, en juegos y diversas actividades de entretención. La lógica binaria en los juegos puede sintetizarse en la dicotomía entre juegos feminizados v/s juegos masculinizados, es decir, aquellos juegos que han sido socio históricamente asociados —casi exclusivamente— hacia un solo género, debido a que la cultura destina esfuerzos y recursos para mantener este orden social del género (Puerta y González, 2015). La masculinización implica la exclusión de mujeres/niñas de lo que se considera espacio de hombres/niños, mientras que la feminización implica todas aquellas actividades que solo deben ser realizadas por mujeres/niñas; de esta forma se naturalizan la segregación de espacios, actividades, juegos y juguetes de niñxs (Puerta y González, 2015; Vela, 2019). Mientras las niñas prefirieron juegos tales como, maquillaje, muñecas, cocina, pintarse las uñas, hacer manualidades, o simplemente conversar entre ellas; los hombres en cambio optaron por videojuegos de guerra, saltar la cuerda, fútbol y otros juegos con balón.

-nA1: *¿Juguemos a maquillarnos?*

-RC: *Ya mira acá hay un labial, por si acaso*

-nA2: *¿Esta la tenemos que dejar acá?*

-nA1: *Ooooh ((Con sorpresa))*

-RC: *¿Te gustó ese?*

-nA1: *Obvio, obvio que me gusta*

-RC: *Obvio que le gusta el labial a la C*

-ID: *¿Te gusta ese labial?*

-ID: *¿A qué jugaron?*

-nO1: *A la pelota y me pasie al brainer*

-RC: *ya:, a la pelota*

-ID: *¿A qué más jugamos hoy día?*

-nO2: *A la cuerda*

-nA3: *a pintarnos las uñas*

-nO4: *A las lanas*

(1aG, p. 38)

<sup>8</sup> El número de arriba indica la cantidad de personas que asistieron a dicha sesión de taller y la sigla de abajo indica si es niña/niño o bien adulto/adulta.

(1aP, p. 5)<sup>9</sup>

En las niñas se pudo observar una tendencia hacia juegos estáticos, usualmente de habilidades manuales, y a utilizar espacios más reducidos para llevar a cabo sus actividades. En cambio, los varones mostraron una tendencia hacia juegos más dinámicos y físicos, estos jugaron con mayor brusquedad en comparación a las niñas, y utilizaron espacios más extensos para divertirse y demostrar sus habilidades.

-RC: muy bien. ¿A qué otras cosas jugamos?  
 -ID: A escaparse.  
 -nA1: A escaparse:, jajaja.  
 -nA1: A... a jugar a la cocinita.  
 -RC: A la cocinita:., ¿y quien jugó a la cocinita?  
 -nA1: yo no  
 -nA7: yo sí  
 -ID: Yo jugué con la nA2 y con la nA7.  
 -nA1: A maquillaje, a maquillarse.  
 -nO3: yo no  
 -nA1: a maquillarse  
 -RC: Na2, tú jugaste a la cocinita?  
 -RC: Sí?  
 -nA1: a maquillarse  
 (1aP, p. 27)

-RC: ¿Y tú nO3 a qué jugaste?  
 -nO3: A la pelota.  
 -RC: ¿A la pelota? ¿Y a qué otra cosa más jugaste?  
 -nO3: mmm...  
 -nA1: a nada más  
 -nO3: A nada más  
 -ID: ¿Y por qué no jugaste a nada más?, ¿no te gusta la cocinita?  
 -nO3: No, yo no soy mujer.  
 -RC: mmm ((expresión de entendimiento))  
 -ID: ¿Y solo las mujeres pueden jugar a la cocinita?  
 -nO3: No, algunos se... pueden jugar a otras cosas también.  
 (1aP, p. 27-28)

Ambas escenas pertenecen a la primera sesión de taller del grupo de lxs más pequeñxs, la cual fue realizada en la parte posterior de la parcela de Tregua, en una especie de galpón techado con piso de baldosa, y bancas en su borde exterior. Aquí es posible observar que, las niñas escogen juntas juegos manuales como maquillaje y cocinita, los cuales consisten en estar sentadas utilizando los juguetes entregados por lxs investigadores y armar diversos relatos que estructuran el juego. En cambio en la segunda escena, nO3 —el único niño presente— afirma que él sólo jugó a la pelota, ante lo cual la investigadora le pregunta “¿Y por qué no jugaste a nada más?, ¿no te gusta la cocinita?”, y el niño le responde categóricamente: “No, yo no soy mujer”, dejando de manifiesto que ese tipo de juego es exclusivo para mujeres, y por lo tanto, él se priva de jugarlo.

Respecto al uso de los espacios, también pudo notarse una división binaria, pues algunos de estos estaban predominantemente siendo ocupados por niños en vez de niñas, o viceversa. Mediante la interacción social lxs niñxs delimitan y construyen esta distinción espacial binaria. En el taller de lxs más pequeñxs, la preferencia por interactuar mayormente con el mismo género se marcaba con énfasis —lo que quizás se va difuminando en el taller de lxs más grandes—. Esta división es tal, que también afectó el tránsito y la interacción de lxs adultxs a cargo del taller.

<sup>9</sup> Las escenas citadas en el texto serán clasificadas con una sigla. Estas indicarán el número ordinal de sesión correspondiente a cada grupo taller, letra **G** si es el grupo de lxs grandes o la letra **P** si se trata del grupo de lxs pequeñxs, además del número de página del material de transcripciones por sesión (Ej: **2aG, p. 41**). Se usó la misma codificación para las notas de campo, anteponiendo las iniciales del investigador o la investigadora autora del registro (Ej: **RC / ID, 2aP, p. 7**).

- nA1: ¡No, no voy a jugar contigo! Ahí hay más pelotas  
 -MA1: ¿Y por qué no?  
 (1aP, p.13)
- nO3: a ver, si me atrapai ... la pelota, yo me... que me hagai un gol  
 -nA1: no gracias  
 -nO2: entonces...  
 -ID: ¿Me pintai?  
 -nA2: ¿A dónde?  
 -ID: aquí  
 -nO3: ((balbucea sobre lo que va a hacer a continuación))  
 (1aP, p.15-16)

...Al ver que **ID** se acomodó junto a las niñas decidí preocuparme más del niño, por lo que comencé a jugar a la pelota con él, sin ponernos de acuerdo también nosotrxs como investigadores nos dividimos por género, lo encontré interesante (RC, 1aP, p. 3)

La primera escena del lado izquierdo, ocurre en el momento en que **nA1**, quien jugaba juegos feminizados, decide ponerse de pie y jugar al fútbol. Habían varias pelotas de plástico a disposición de lxs niñxs, por lo que cada unx pateaba una pelota distinta, pero **nO3** intentó jugar con la misma pelota que estaba jugando la niña, lo que provoca una reacción distante por parte de ella: “¡No, no voy a jugar contigo! Ahí hay más pelotas”. La niña establece un límite bastante claro entre su juego y el juego del niño, y lo prefiere de esta forma. De hecho, **nA1** se lo repite en más de una ocasión, y a pesar de que **nO3** verbalizó sus ganas de jugar algo en conjunto, “A ver, si me atrapai ... la pelota, yo me... que me hagai un gol”, la niña nuevamente lo rechaza: “No gracias”. A partir de la nota de campo seleccionada, es posible profundizar no sólo sobre las actividades, sino también sobre los espacios en los que se llevan a cabo estas, “Al ver que **ID** se acomodó junto a las niñas decidí preocuparme más del niño, por lo que comencé a jugar a la pelota con él”, es curioso que las tres niñas y la investigadora se acomodaron de inmediato en una orilla del galpón, mientras que el único niño en conjunto con el investigador, utilizaron casi todo el espacio al jugar con el balón.

Una distinción binaria interesante y muy presente, es el imaginario con el que juegan y fantasean lxs más pequeñxs, y el imaginario o valores que caracterizan las conversaciones e interacciones en lxs más grandes. Los niños poseen un imaginario marcado por la violencia, la muerte, el conflicto y la rivalidad; a diferencia de las niñas, que poseen un imaginario menos violento, donde aparecen principalmente el cuidado, el compañerismo y el rol servicial.

- nO4: (como si) estuviera cortao y... y tenduiera sangre  
 -RC: dibujalo  
 -ID: y tenduiera sangre? ((repitiendo lo que dice el niño))  
 -RC: esa es la sangre?  
 -nO4: si esa es la sangre.  
 =RC: yaa  
 =nO3: MAINCRA  
 =nO4: Está  
 -nO4: está cayendo  
 -RC: mmajam  
 -nO4: ese es la gotita... esa, de sangre y ... y ese eh el cortao  
 -RC: ya  
 -nO4: ese eh el cortao que le hicieron



=n05: *(no se le entiende) le van a pegar a los ladrones, que vienen a robar, Le pegai así, paa! le pegai en la guata.*

**(2aP, p. 39)**

La cita de taller, es la explicación de **n04** sobre su propio dibujo al investigador, y lo describe “(como si) estuviera cortao y... y tenguiera sangre”; “ese es la gotita... esa, de sangre y ... y ese eh el cortao”. La dinámica grupal consistía en dibujar un cuerpo e identificar allí emociones, asociando cada emoción a un color distinto. El niño autor del dibujo, con sus cuatro años es el más pequeño en edad del grupo taller, no tenía las capacidades para dibujar un cuerpo, tampoco las destreza manual necesaria para colorear, por lo que se apropió de un dibujo desechado por su hermano mayor, para rayar y dibujar un cuerpo que logra colorear con emociones y sentimientos. El niño solo identifica dolor como una emoción, el resto es sangre y daño corporal. El pseudo cuerpo al medio de la hoja, está dividido en dos partes con dos colores distintos, uno mostaza y el otro rojo para simular heridas y gotas de sangre. El dibujo además está atravesado por rayas desprolijas con lápiz grafito, estas representan aquellas partes del cuerpo en la que el niño explica, está el daño corporal que dibujó: “ese eh el cortao que le hicieron”.

Al final de la escena anterior, se logra captar el juego de lxs niñxs en los pastos, en el que **n05** dice: “le van a pegar a los ladrones, que vienen a robar, (le pegai así, paa! le pegai en la guata)”, inventando que por la pandereta podrían ingresar ladrones a la parcela, y que una zona inaccesible de 1 por 2 metros, copado por plantas de media altura, sería la trampa para los ladrones. Se desprende del relato fantasioso, la noción por parte del niño que es posible que personas puedan robarles y que ante eso es necesario pensar cómo defenderse, y en cómo hacerles daño de vuelta. Es así como en una misma escena, hay dos actividades/juegos diferentes ejecutados por niños, en las que predominan un imaginario de violencia y conflicto.

-nA2: *Ok ¿Quieren carne?*

-ID: *No como carne yo.*

-nA2: *¿Bueno quiere un té?*

-ID: *Sí. La nA7 quiere un té.*

-nO3: *¡LA HORA DEL TE!...*

-nA2: *¿O quiere bebida?, ¿cuál vaso le doy?*

-ID: *Eeh ¡Ese, quiero ese!, el que tienen las flores.*

**(1aP, p.13)**

-RC: *No sé quién fue, pero sequen.*

-nO1: *Son weones hermano*

-nO5: *Vo mismo*

-nO1: *Tai weon, o te (pintiste) cuando naciste culiao, ¿Si erí weon o el doctor te cambió?*

-nO2: *Se los violó el doctor.*

-ID: *Oye oye oye*

-nO1: *¿Si erí weon el doctor te cambió?*

-nO5: *El doctor no le cortó el cordón umbilical, le cortó la tula ((risas))*

-nO5: *(inintendible)*

-nO10: *¿Sabí secar?*

-nO6: *No sé*

-nA13: *Presta, yo seco, yo seco, yo seco.*

-nO1: *Mano, seca weón.*

-RC: *Muchas: gracias.*

**(2aG, p. 61-62)**

La primera escena al costado izquierdo, nos lleva hacia el relato del juego de **nA2**, niña de 6 años que estaba jugando a la cocinita. En su discurso puede entrecerse una disposición hacia los otrxs, preguntando a lxs demás qué prefieren comer y beber, “Ok ¿Quieren carne?”; “¿Bueno quiere un té?”. Aquí pudimos apreciar y sentir un rol de cuidado por parte de la niña, pues lxs investigadores

participamos como comensales de sus preparaciones imaginarias. La servicialidad con que juega la niña, se construye a partir de su creatividad simbólica y los materiales de los cuales dispone: “¿O quiere bebida?, ¿cuál vaso le doy?”.

Esta característica —al parecer más feminizada— de adoptar la posición de quien cuida, limpia, ordena, y se preocupa del resto, podemos verla también en el grupo de lxs más grandes (**2aG, p. 61-62**). En la segunda escena del lado derecho, el investigador les pide a los niños que limpien y sequen el líquido que ellos derramaron, sin embargo, los niños hacen caso omiso de la petición y continúan con su dinámica de conversación y chistes; hasta que **nO10** le pregunta a otro: “¿Sabí secar?”, a lo que **nO6** responde: “No sé”. En ese momento interviene **nA13**, la única niña del pequeño grupo de niñxs que se formó, quien ya estaba aburrida de la actitud de los varones. La niña dice de forma abrupta “*Presta, yo seco, yo seco, yo seco*”, ofreciéndose bastante molesta para realizar la tarea que debían hacer sus compañeros, pues no solo su tono de voz es agresivo, sino que repite con fuerza tres veces la misma palabra. Entendemos entonces, que si bien la niña no quería limpiar aquello que no ensució, se ofreció de todas formas al quedar explícito que sus compañeros no querían ni sabían cómo limpiar la mesa, evidenciando nuevamente que las tareas de cuidado, orden o limpieza son culturalmente feminizadas, y que las niñas desde muy pequeñas toman ese rol y saben ejercerlo, el cual se reproduce desde sus juegos hasta sus prácticas cotidianas.

Es pertinente también observar la lógica y finalidad de los juegos. Mientras los niños jugaron entre sí a modo de reto y enfrentamiento, las niñas utilizaron el juego para estrechar relaciones de amistad y apoyo mutuo. El juego de los niños giraba en torno a la demostración de habilidades y la búsqueda de la victoria frente al contrario, incluso si los juegos o actividades no consistían en la competitividad, ellos buscaban la forma de retarse creando e imaginando formas de juego que consistían en duelos o desafíos, de los que sí o sí deben resultar vencedor(es) y perdedor(es). Por otro lado, las niñas jugaban con la intención de cultivar un vínculo más allá de la propia actividad que realizaban, por lo que siempre era importante jugar conversando, e interactuando con mayor amabilidad en contraste de los juegos de los niños. Fue común en las niñas, los alientos de apoyo para mejorar y lograr mayor dominio en la técnica manual o en el dibujo/coloreo.

-ID: ¿No vai a jugar conmigo?  
 -nA1: Tía, tía... eeh... Yo soy muy buena pintando.  
 -ID: ¿Sí?  
 -nA1: Además, las clases que más me gustan en mi colegio es lenguaje, clase de artes y matemática.  
 -RC: ¿A ver? Uuy te quedo bueno.  
 -ID: ¿En serio?  
 -nO8: Veamos quién pinta más, las mujeres o los hombres.  
 -nA1: Si.  
**(2aP, p. 24-25)**

-ID: ¿Sabí jugar a este nA7?  
 -nA1: Se lo cortó muy largo.  
 -nA6: Lo van a hacer en la tarde parece  
 -ID: ¡Oh! Tiene un sueño la nA7.  
 [Cantan los pájaros]  
 -nA7: °No se jugarlo°  
 -ID: Pero aquí vamos a aprender po.  
 -nA2: Pero aquí está tu este, es que la amarramos.  
 -ID: Uno se demora más en poner las piezas que en sacarlas.  
 -nA1: Mira nA2... (.) Mira nA2.  
 -nA2: ¿Así?  
 -nA1: Un poquito más... un poquito menos.  
 -RC: Vamos a jugar difícil, vamos a jugar difícil ahora, te digo al tiro. Quiero jugar difícil.  
 -nA2: No, aquí está.  
 -RC: Modo experto.  
 -nO3: ¿Modo experto?  
**(2aP, p. 34)**

La escena del costado izquierdo, retrata muy bien la forma en que las niñas desarrollan el juego, pues para ellas la actividad lúdica en cuestión no es lo único relevante, sino también la conversación que se establece. Mientras colorea un personaje de animé, **nA1** interpela a **ID** iniciando una conversación, compartiendo información personal de sí misma: “Tía, tía... eeh... Yo soy muy buena pintando”; “Además, las clases que más me gustan en mi colegio es lenguaje, clase de artes y matemática”. Esta interacción se ve interrumpida por la intervención de un niño, en la que interpela a todo el grupo taller: “Veamos quién pinta más, las mujeres o los hombres”, introduciendo competitividad a la actividad de dibujo y coloreo según el género.

En la cita de taller del lado derecho sucede algo muy similar. Al comienzo de la escena, la investigadora incentiva a **nA7** a jugar algo en conjunto, pues esta no estaba con mucha disposición a compartir —seguramente por timidez—, por lo que **ID** se preocupa por que la niña aprenda a jugar el juego. Esto sucede mientras otras dos niñas interactúan al hacer manualidades llamadas mandalas, verbalizando los pasos a seguir para ir armando la figura de palillos y lanas, ayudándose mutuamente para lograr una técnica prolija. En contraste con lo anterior, se deja ver a continuación una dinámica competitiva entre **nO3** y **RC**, ambos estaban jugando damas, y es el adulto quien comienza diciendo “Vamos a jugar difícil, vamos a jugar difícil ahora, te digo al tiro. Quiero jugar difícil”, lo que genera sorpresa e interés por parte del niño: “¿Modo experto?”.

Aquí podemos ver más ejemplos sobre la diferencia existente entre el apoyo mutuo, más encarnado por las niñas; y la competitividad, encarnada casi exclusivamente por los niños. Las relaciones entre niñas se caracterizaron principalmente por la solidaridad y el aprendizaje mutuo, mientras que en las relaciones entre niños, predominaron dinámicas de rivalidad masculina, las que usualmente fueron acompañadas de comentarios ofensivos y malos tratos entre pares.

-**nO1**: SON UNOS MALOS Y LA CONCHETUMARE

((Los niños juegan videojuegos de guerra))

-**nO5**: Malos culiaos. ((risas))

-**nO1**: Son más malos, giles culiaos, voy perdiendo wn, por su culpa.

-**nO5**: Vo' erí' el malo peazo de rata

-**nO1**: Callate aweonao ((risas))

-**nO5**: Oooh.

-**nO1**: (ininteligible) maricón culiao

-**nO5**: Que hice la wea en la noche, ja::, la cara de la nA13.

-**nO1**: Mira, se cayó un lente.

-**nO5**: Se lo metieron por la (raja)

-**nO1**: ¿A qué tiene?- ¿Cómo te gusta?

-**nO5**: A voh

-**nO1**: ¿Cómo te gusta Carlito?

-**nO5**: Así te dicen en la noche

-**nO1**: Uh, carlito como te gustaría que te hicieran: (2.5) cochina:

-**nO5**: Y ¿Cómo sabi toas esas cuestione?

-**nO1**: Las de ti po, maricón

-**nO6**: Se las hicieron primero

-**nO5**: ((Se ríe))

-**nO1**: Uh, que te gusta,

-**nO5**: Uh, dijo que le gustaba

-**nO1**: (maraca) reculia

-**nO5**: Uh, te dijo culia.

(2aG, p. 43-44)

-**ID**: Que bonito el color....

-**nA2**: (No se escucha)

-**ID**: ¿Cómo se ve la NA7?

-**nA1**: Hermosa

(1aP, p. 8)

-**nA2**: Oh... queri... ¿juguemos a ese? Al come come.

-**nA1**: Mm no.

-**nA2**: ¿Ya?

-**nA1**: Ya juguemos al come come ¿cómo se juega?

-**nA2**: Armémoslo. (0,2) Después yo te explico.

-**nO5**: ¿Tío me los desarma?

-**nO2**: Yo te ayudo.

(2aP, p. 27)

En las escenas anteriores es evidente la diferencia en las interacciones entre niños y entre niñas. La primera de ellas se trata de un pequeño grupo formado casi exclusivamente por varones (salvo por una niña que no habla en esta escena), quienes se relacionan entre ellos con mucha violencia verbal, pues se insultan mutuamente y se dicen groserías casi en cada frase que hablan: “SON UNOS MALOS Y LA CONCHETUMARE”; “Malos culiaos”; “Las de ti po, maricón”; “(maraca) reculia”; “Vo’ erí’ el malo peazo de rata<sup>10</sup>”. Si bien esto resulta para ellos algo gracioso, pues se rieron todo el tiempo, es curioso el contraste que se genera al comparar estas interacciones con las de las niñas. Respecto a las escenas del costado derecho, ambas son protagonizadas por el mismo grupo de niñas, en ellas podemos apreciar cómo se elogian entre ellas mediante cumplidos: “Hermosa”; o se invitan formalmente a jugar: “Oh... queri... ¿juguemos a ese? Al come come” y en vez de competir se instruyen entre ellas sobre cómo realizar las actividades o juegos; “Armémoslo. (0,2) Después yo te explico”.

-MA1: El nO3 rompió una pelota::

-RC: No importa tenemos varias...  
¡Toma nO3!

-nO3: ((patea con fuerzas la pelota,  
produciendo un ruido fuerte))

-nA1: Los niños son medios brutos.  
Algunas veces los niños son medios  
brutos

-ID: ¿Algunas veces?

(1aP, p. 5-6)

-nO3: Cuidado

-RC: Uh, ahí tiró algo... Ya, pero títala pa acá, no se la tirí a las  
niñas

-nA2: No:: prefiero ese

-RC: ¿Este?

-nO3: Tío, además que cuando le pego a la pelota saco humo

-RC: ¿Quemai?

-ID: Muy bien::

-nO3: ((no entiendo)) miree. Ahí yo hago así ¡PUM!

(1aP, p. 10)

En la interacción entre nO3 y RC, ubicada del lado derecho, se puede apreciar cómo el niño se esfuerza para patear su balón con todas sus fuerzas, lo que provoca que el investigador tenga que limitar el espacio de juego para que las niñas no sean golpeadas por la trayectoria de la pelota: “Uh, ahí tiró algo... Ya, pero títala pa acá, no se la tirí a las niñas”. Es tanto su entusiasmo por demostrar habilidades físicas y desplegar su poder a través de su pegada de balón, que imagina que la fuerza que le imprime su pie a la pelota, deja una estela de humo, como si fuera un proyectil que debido a su alta velocidad, aumenta su temperatura causando una leve desintegración del balón: “Tío, además que cuando le pego a la pelota saco humo”. La forma en que lo dice, su entonación llena de convencimiento, pareciera que realmente lo cree, lo que lo incentiva a comentárselo a lxs demás.

Lxs niñxs también advierten diferencias entre los juegos feminizados y masculinizados, y emiten juicios de valor respecto a cómo se desarrollan tales dinámicas de juego. En la escena de la izquierda, MA1 acusa a nO3 de romper un balón, a lo que el grupo asume que fue por lo brusco que estaba jugando. Todo esto sucede mientras las niñas estaban sentadas jugando en el piso. El niño continúa su juego, pateando el balón con todas sus fuerzas, y por lo tanto llamó mucho la atención del resto. Debido a un estruendoso ruido causado por un pelotazo, nA1 comenta: “Los niños son medios brutos. Algunas veces los niños son medios brutos”, refiriéndose a nO3 que jugaba a unos pocos metros de donde ellas se encontraban. Es interesante en esta escena, la construcción conjunta entre niña y adulta sobre la forma de ser de los niños, pues no es solo la conjetura de la niña, sino

<sup>10</sup> Insulto común y habitual en la cultura juvenil poblacional chilena. La primera parte siempre suele ser igual “peazo de ...”, y luego es seguida de un concepto denostativo, pero este último (ahora <<rata>>, más adelante se verá usado con <<lacra>>) suele variar de acuerdo a la creatividad de la persona hablante para generar un insulto o chiste que resulte efectivo, y por tanto logre cumplir el objetivo que se pretende.



que además la investigadora espontáneamente reafirma el punto agregando el: “¿*Algunas veces?*”, con un tono sarcástico, queriendo decir con el chiste que los niños siempre son <<*medios brutos*>>.

El binarismo también se expresó en el lenguaje de lxs niñxs, concretamente en el cómo se comunicaban niños v/s niñas. Los primeros fueron quienes solicitaron mayor atención del resto del grupo taller, por lo que casi siempre hablaban de la actividad que estaban realizando en el momento, haciendo comentarios a todo el grupo sobre ello, verbalizando así lo que pensaban/hacían y demostrando sus logros personales.

- |  |  |
|--|--|
| -n08: <i>Tío, tío mira, tío, me quedan pocos.</i>            | -RC: <i>Ah ya ya, yo te estoy mirando.</i>                     |
| -ID: <i>El Benja va a ir a buscar... (no se le escucha).</i> | -ID: <i>Envuelves, envuelves ahí uno y pasas al siguiente,</i> |
| -n05: <i>Mira yo</i>   | <i>envuelves uno y pasas al siguiente.</i>                     |
| -n05: <i>Mira, tío.</i>                                      | -RC: <i>¿Otro? ¿Al tiro?</i>                                   |
| -RC: <i>Uuh te quedan poquitos igual.</i>                    | -ID: <i>Uno y pasas al siguiente.</i>                          |
| -n08: <i>Tío</i>   | -n03: <i>(no se le entiende)</i>                               |
| -RC: <i>A ver, una... una olla, te quedan poquitos, no</i>   | -RC: <i>Eeh! tay haciendo trampa:: te cache::</i>              |
| <i>hay hecho trampa, ¿no cierto?</i>                         | -n08: <i>¡LISTO!</i>   |
| -n08: <i>No, no he hecho.</i>                                | -RC: <i>Te cache estai haciendo trampa.</i>                    |
| -ID: <i>¿Te ayudo? Mira esto se hace así...</i>              | -n08: <i>Listo (no se le entiende)</i>                         |

(2aP, p. 23)

En el ejemplo anterior, se ve cómo dos niños intentan llamar la atención del investigador reiteradamente: “*Tío, tío mira, tío, me quedan pocos*”; “*Mira yo*”; “*Mira, tío*”, a lo que RC les dice: “*Ah ya ya, yo te estoy mirando*”, intentando calmar las inquietudes de los niños que ansiosamente demandan la atención del adulto. Además de la constante necesidad de atención, n08 anuncia a todo el grupo taller —en más de una ocasión— que logró llegar al final del juego (memorice): “*¡LISTO!*”. Es preciso señalar que, el niño en cuestión fue sorprendido por el investigador haciendo trampa en el juego, “*Te caché<sup>11</sup> estai haciendo trampa*”, pues levantaba varias tarjetas al mismo tiempo para buscar una imagen, encontrando rápidamente el par de imágenes del memorice. Pero a pesar de ser sorprendido, n08 no pareció inmutarse, pues como si no hubiera escuchado al investigador este siguió diciendo que ya había acabado el juego: “*Listo ...*”.

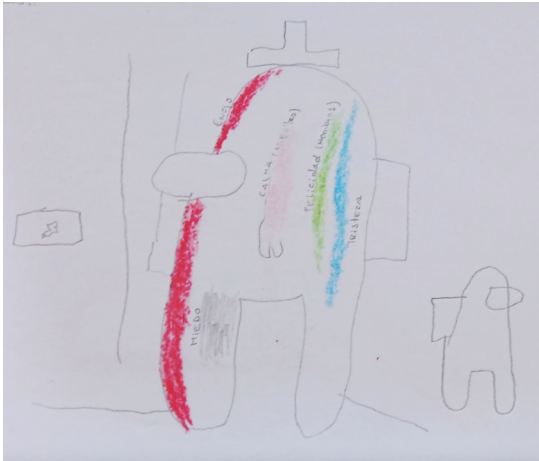
“Fue bastante caótico ese momento, porque eran las tres niñas que me pedían que jugara al mismo tiempo con ellas. Una con maquillaje, otra con las tacitas y otra con las barbies. Intenté participar en sus 3 dinámicas, hasta que comenzaron de a poco a jugar entre ellas.” (ID, 1aP, p. 2).

Por su parte, las niñas conversaron principalmente entre ellas y no necesariamente de la actividad que estaban realizando. En la anterior nota de campo, se puede observar que las niñas podían jugar juegos distintos o tener actividades diferenciadas dentro de un mismo círculo, y aún así conversar sobre la misma temática. Adicionalmente, se vio cooperación entre las diferentes actividades o juegos simultáneos entre ellas.

Otras diferencias que marcan la distinción entre niños y niñas, se pudo observar en los colores que prefieren y en las emociones que logran identificar en sí mismxs. Los varones tienen una gama más amplia de colores de preferencia (rojo, azul, verde, café, blanco, gris, negro y amarillo); en ellos predominan las emociones de enojo, rabia, tristeza, dolor, sufrimiento, miedo y felicidad. Por

<sup>11</sup> Palabra coloquial que significa estar al tanto, percatarse de algo, darse cuenta de lo que está sucediendo.

otro lado, las niñas tienen una marcada tendencia hacia ciertos colores, sobre todas las más pequeñas en edad (rosa, morado, negro y celeste), en ellas predominan las emociones de tristeza y alegría.



Autor: n03 / 2aP

Miedo	Gris	Piernas
Enojo	Rojo	Cuerpo completo
Tristeza	Celeste	Cabeza
Felicidad	Verde	Cabeza
Calma	Rosado	Cabeza



Autor: n02 / 2aG

Enojo	Negro	Cabeza
Feliz	Naranja	Pecho
Tristeza	Rosado	Garganta
Miedo	Celeste	Cuerpo completo
Aburrimiento	Amarillo	



Autora: nA2 / 2aP

Rosado	Cuerpo casi completo
	Entorno
Grafito	Mano derecha



Autora: nA3 / 2aG

Tristeza	Pecho y fuera de su cuerpo
¿Felicidad?	Sonrisa

Se hace evidente en estos dibujos la diferencia entre niños y niñas. Entre los dibujos de los niños, las emociones que identificó **nO3** son las mismas que el cuento “Monstruo de los colores”, siendo estas las emociones más básicas. En cambio, **nO2** añade otra emoción menos convencional: el aburrimiento. Otro elemento distintivo entre ambos dibujos, es que el niño más pequeño hace un cuerpo a partir de los personajes de un videojuego en línea —lo que se repitió en otros niños del taller de los más pequeños—, mientras que el niño más grande hace una figura humanoide más cercana a un cuerpo real.

El dibujo de **nA2** se reconoce por la técnica de coloreo y en la forma abstracta del cuerpo, esta no explicita ninguna emoción en ninguna parte, sin embargo, en el momento de realizarlo destaca el hecho de que al pedir ayuda para dibujar/pintar, comunicó a los demás que el color debía ser rosado o morado. La niña pidió estos colores en más de una ocasión, pero al no encontrar morado optó por un color rosado o fucsia. A diferencia del resto del grupo taller, la niña no estaba pendiente de la actividad ni de lo que debía hacer, ella solo quería lograr hacer un dibujo bien hecho y de los colores que más le gustan.

Por otro lado, el dibujo de **nA3** —del grupo de los más grandes— sólo representa dos emociones; una placentera y otra displacentera. En el centro del dibujo se muestra una niña y a su alrededor, dos emoticones que podrían ser interpretados como caras tristes/enojadas, y una tercera en su pecho, junto al color celeste de su vestido. Adicionalmente, la niña dibujada tiene una sonrisa en el rostro, la cual podría significar la emoción placentera, a pesar de la tristeza de su entorno. Es preciso subrayar que, esta niña destacó sobre el resto por su participación activa en las sesiones de taller, por su entusiasmo y prolijidad en el desarrollo de las dinámicas grupales. Pero en la realización del dibujo hizo caso omiso de las instrucciones, y solo representó emociones sin explicitarlas ni ubicarlas en alguna parte del cuerpo, tampoco asoció emociones con colores, pues solo utilizó tres colores más grafito para la realización del dibujo y su posterior coloreo. La singular sonrisa en conjunto con las caras tristes, las interpretamos como un posible conflicto o confusión a nivel emocional, ya que la sonrisa es un elemento que se muestra hacia afuera y el rostro es lo primero que se ve desde la exterioridad, y podría utilizarse como si fuera una máscara para interactuar con el resto; cuando en su interior (su pecho) y su alrededor, en realidad están cargados de emociones displacenteras o de tristeza.

Si bien a través de juegos y conversaciones, se mostró una marcada tendencia binaria, igualmente se produjeron fisuras que interrogan e incluso transgreden esta hegemonía imperante, pues desde su sitio los niños irrumpen constantemente las lógicas socialmente establecidas. Estos problematizaron estereotipos, hicieron preguntas y cuestionamientos, demostraron interés en aprender sobre género; al mismo tiempo que participaron activamente en juegos estereotipados.

**-nO3:** Si estuvieran más niños haríamos un metegol

**-RC:** Pero a lo mejor las chiquillas igual quieren jugar po ¿como sabí?

**-nA1:** Yo sí

**-RC:** ¿Les hay preguntado?

**-ID:** ¿Querí jugar al metegol?

**-RC:** Pero tení que preguntar po

**-nA1:** Yo sí, pero primero me estoy pintando las uñas

**-ID:** Dice que quiere jugar, pero primero se va a pintar las uñas

**-nA7:** No tía coní, no tengo ganas ahora

**-MA3:** ¿por qué? ¿qué te pasó?

**-nA7:** Se las devuelvo

**-MA3:** pero dejalas ahí encima po

**-nA7:** Quiero ver la manicure

**-nO2:** Tía le puedo pintar las uñas?

**-MA3:** Mis uñas están pintás

-RC: *La esperamos... o jugamos otra cosa por mientras*  
 -nO3: *Yo por mientras quiero jugar a...*  
 (1aP, p. 9-10)

-nO10: *Las repintamos*  
 -nO5: *Hacemos de anime*  
 (1aG, p. 36-37)

En las escenas anteriores, se pudo registrar niños interesados en artículos de belleza y niñas jugando fútbol. La cita de la izquierda, nos lleva hacia un taller en el que había un solo niño, y por ende estuvo aburrido a ratos; RC intenta animar nO3 a buscar juegos con balón, a lo que el niño responde: *“Si estuvieran más niños haríamos un metegol”*, anunciando que no es posible jugar juegos colectivos habiendo solo dos hombres. Inmediatamente nA1 aclara que ella sí jugará: *“Yo sí, pero primero me estoy pintando las uñas”*. De la misma forma, la segunda escena corresponde al taller de lxs más grandes, en ella se muestra a un niño interesado en utilizar pintura de uñas, y si bien este niño no mostró deseos de pintar sus propias uñas, si se ofrece a pintar las uñas de la monitora: *“¿Tía le puedo pintar las uñas?”*, e incluso, ante la negativa de la adulta por ya tener sus uñas pintadas, otros niños se ofrecen de todos modos a pintarlas: *“Las repintamos”*; *“Hacemos de anime”*. Es curioso que sean varones quienes se ofrezcan a realizar dicha tarea, pues como se ha visto hasta ahora en los resultados de la investigación, el juego con artículos de belleza es fuertemente asociado a lo femenino, y por tanto se esperaría que los niños opten por juegos masculinizados. En la escena mencionada, nO2, nO5 y nO10 transgreden lo socialmente aceptado respecto al juego infantil y la condición de género, pero estas transgresiones no son absolutas, de hecho, los mismos niños aludidos también participaron activamente en la reproducción de estereotipos y roles de género en otros momentos del taller.

## 2. Acciones discursivas generizadas de lxs niñxs Del Castillo

El segundo eje de análisis, es una propuesta de esquematización operacional del género como principal categoría de desigualdad social, analizando discursos que son utilizados por lxs niñxs para abordar al género y constituirle como un objeto de discurso, mediante formas de enunciación, conceptos, tácticas y estrategias (Foucault, 2013) que son desplegadas para agenciar un tránsito dinámico e interseccional en el complejo entramado de relaciones sociales.

Esto lo podemos apreciar en los roles y estereotipos de género que surgieron durante los talleres realizados, como por ejemplo, cuando se habla sobre las diferencias entre hombre/mujer, niño/niña. Lxs niñxs reconocen ciertas distinciones entre géneros, las cuales suelen operar para diferenciar a lxs sujetxs de acuerdo al físico, el ejercicio corporal, la voz, la forma de caminar, los juegos que prefieren, la vestimenta, trabajos/oficios, tendencias y gustos, habilidades y destrezas, el consumo de entretención, etc.

-MO2: *pucha perdòn... mira donde hay un... aquí... están levantando pesas ¿quienes levantan pesas?*  
 -nA12: *los hombres*  
 -nO5 y nO11: *los hombres y las mujeres*  
 -nO11: *Las mujeres....*  
 -nO5: *oe eri entero machista*  
 ((risas))  
 -MO2: *y por qué creen que aquí sale solo un hombre levantando pesas y la mujer haciendo como yoga*

-MO2: *¿Y cómo se visten los hombres?*  
 -nA1: *Los hombres se, los hom, los hombres se visten...*  
 -nA2: *Los hombres, son ellos.*  
 -MO2 y MO6: *¿Pero cómo se visten?*  
 -ID: *Cómo se visten...*  
 -nA1: *Se visten un poco ridículo.*  
 -nA2: *Se visten, con poleras azules, de dinosaurios, de autos, de dinosaurios, de autos...*

-nO5: *porque el yoga es más como para la gente flexible*

-MO5: *Y por qué aquí levantando pesas no hay ninguna mujer*

-nO10: *Porque los hombres tienen más fuerza*

-nO5: *A y cuando te portai mal TAAA correazo ((risas))*

(3aG, p. 67-67)

-ID: *¿Y las mujeres no?*

-MO2: *Y las mujeres?*

-nA2: *Las mujeres se ponen como...*

-nA1: *De flores!*

-RC: *De flores.*

-nA2: *De flores, se ponen de corazones, se ponen buzo...*

(2ap, p. 45-46)

La primera escena a la izquierda, nos muestra un grupo de niños debatiendo sobre el ejercicio físico según el género. MO2 pregunta a los niños quién suele levantar pesas, a lo que una niña responde “los hombres” y dos niños dicen “los hombres y las mujeres”. Luego el monitor insiste en preguntar, usando una imagen de revista que muestra un hombre levantando pesas y una mujer haciendo yoga, a lo que nO5 responde “porque el yoga es más como para la gente flexible”, subentendiendo que las mujeres tienden a ser más flexibles y por lo tanto, más aptas para el yoga que los hombres. Sobre la misma pregunta, nO10 responde diciendo: “Porque los hombres tienen más fuerza”, explicando por qué la revista muestra un hombre y no a una mujer haciendo ejercicios de musculación.

*Les dijimos a los niños y niñas que en su planeta no habían niños ni niñas, ni hombres ni mujeres, y por lo tanto debemos explicarles cómo diferenciarlos. Hablaron sobre la suavidad de la voz de las mujeres, los pelos de los hombres. Me dio mucha risa ver a la nA2 y la nA1 caricaturizar el caminar de hombres y mujeres. Cuando imitaban al hombre caminaban con pasos grandes y ensanchaban la espalda, en cambio a las mujeres le hacían pasos pequeños, levantando la cola (ID, 3aP, p. 3).*

Por cuanto al grupo de los más pequeños, la temática de estereotipos de género se aborda directamente a través de una dinámica grupal llamada “Marcianos en la tierra”(ver Anexo 2). La actividad fue bastante entretenida y efusiva<sup>12</sup>, pero muy efectiva, pues los niños expresaron saberes sobre el género: “Me dió mucha risa ver a la nA2 y la nA1 caricaturizar el caminar de hombres y mujeres. Cuando imitaban al hombre caminaban con pasos grandes y ensanchaban la espalda, en cambio a las mujeres le hacían pasos pequeños, levantando la cola”. En este punto, es importante precisar que las niñas no están representando corporalmente a cualquier hombre ni a cualquier mujer, sino que están apuntando a hombres y mujeres de población; los varones suelen caminar con un paso apresurado, ocupando bastante espacio con el cuerpo haciendo trayectorias amplias, sobre todo con los brazos, lo que puede ser asociado al grado de *choreza*<sup>13</sup> que se impone en el andar; por otro lado, las mujeres suelen caminar levemente más lento en comparación de los hombres y ocupando menos espacio con el cuerpo, además, destaca el hecho que las niñas imitan a las mujeres adoptando una postura que hace resaltar los glúteos, lo que nos habla sobre una sexualización temprana. En la misma actividad, fue posible también dar cuenta de diferencias en la vestimenta según el género, de hecho nA1 afirma que los niños se visten “de forma ridícula”, y luego nA2 agrega que “Se visten, con poleras azules, de dinosaurios, de autos, de dinosaurios, de autos...”. En cambio, cuando MO2 pregunta por cómo se visten las mujeres, nA2 responde “De flores, se ponen de corazones, se ponen buzo...”. De esta forma, se puede deducir no solo una clara diferencia entre niños y niñas, sino que una cierta rivalidad de gustos y preferencias entre los géneros.

<sup>12</sup> A los niños les costó seguir las instrucciones y las consignas de la dinámica, si bien se lograron los objetivos de la actividad, la atención infantil se dirigió hacia las pistas que indicaban que los marcianos disfrazados, eran en realidad adultos monitores del taller. Los niños no cesaron de formular argumentos de sus sospechas hasta el final de la dinámica.

<sup>13</sup> La choreza como concepto, será abordada más adelante en la página 40.

Respecto a los roles de género, si bien existió la tendencia hacia la reproducción de los modelos hegemónicos, pudimos ver una mayor facilidad de lxs niñxs para cuestionarlos durante las actividades del taller. En la escena siguiente, vemos el cuestionamiento de **nA1** sobre las funciones que cumplen niños y niñas durante el cierre de una sesión de taller. La niña protesta en voz alta al percatarse que, mientras ella ordenaba el espacio, algunos niños seguían jugando; esta intervención fue apoyada por **nA2** al proponer un castigo para los que no ayuden a ordenar.

-**nO4**: *¡Lo que me faltaba!*

-**RC**: *¿Cuál es?*

-**nO4**: *Lápices.*

-**nA1**: *Estoy guardando.*

-**RC**: *¿Y abajo no hay?*

-**nA1**: *¡Ay, los niños se están ahí divirtiendo!*

-**RC**: *Ah que son fomes ¿y las niñas qué están haciendo?*

-**nA1**: *Las niñas están ordenando.*

-**RC**: *No importa **nO4***

-**nA2**: *¡Parece que ellos tres no se van a ganar la colación, esos dos!*

-**RC**: *Oh los cacharon.*

-**nA2**: *Miren, no la van a ganar ellos dos.*

-**nO8**: *°¿Y YO? ¿Y YO?°*

-**ID**: *Ni el **nO5**, ni el **nO3**.*

**(2aP, p. 51-52)**

Un tema capitalizado casi exclusivamente por los niños del taller, tiene que ver con el sexo y la masturbación —principalmente la masturbación masculina—. La conversación de los niños gira constantemente en torno a una sexualidad falocéntrica, desplegando un humor basado en anécdotas sobre la masturbación de otros niños que conocen. Se pudo registrar varios momentos en los que incomodan a **nA13**, pero los niños insistieron con los chistes sexualizados. Además, estas conversaciones ocurren sólo cuando se habla entre niñxs —generalmente varones, salvo por la niña mencionada—, porque cuando unx adultx se acercaba al grupo de conversación, los niños cambiaban de tema, desviando el diálogo hacia los videojuegos u otros similares.

-n05: *Mano sabí que uno de cuarto medio se estaba ligando a la directora, pero era super jovencita, le decía ya po presta el completo.*  
 -n05: *Oy, el Basti oe... presta el choro*  
 -n06: *El mati oe, dijo presta el choro, y la loca dijo que sí:*  
 -n01: *habla más bajo*  
 -n05: *ES QUE NO NOS ESCUCHAN, ((golpea la mesa)) ¿veí?*  
 -n01: *No están ni ahí. ((risas))*  
 -n05: *Mira Al (n06) LE GUSTA el...*  
 -n06: *¿Qué cosa? ¿que se (pajea) en la noche?*  
 -nA13: *Ah no te escucha (texto) lleva (meta) mirando. ((risas))*  
 -n05: *Oi pero el agustín lo hace toas las noches oe*  
 -Varios: *Oh:*  
 -n06: *Se hace cuarenta por día.*  
 -n05: *En la noche y no parece (morgue) ((suenan crazy frog de fondo))*  
 -nA13: *Quedate callao un rato weon oh.*  
 -n05: *Mira el perro le está cortando la tula ((mostrando un video en su celular))*  
**(2aG, p. 49)**

-n05: *Se pajea viendo el pegamento. (1.0) No: se pega la mano con pegamento y se pega*  
 -n01: *Se echa harina, na*  
 -n06: *Se hecha harina*  
 -((Risadas))  
 -n05: *Se echa alcohol gel. Noo ((risas))*  
 -nA13: *re turbio*  
 -n05: *Se pajea con fiebre.*  
 -n06: *Se pajea con fiebre este weon ((risas))*  
 -n05: *Ah, la wea, no quiero grabar.*  
 -nA13: *Ya, ¿se calmaron?*  
 -((Niños se ríen))  
**(2aG, p.47)**

De los niños surgen conceptos tales como, <<pajearse>> para referirse a la masturbación, <<ligar>> para hablar de coqueteo y de relaciones sexoafectivas, al igual que <<choro>> y <<tula>> respecto a los órganos sexuales femenino y masculino respectivamente. Este lenguaje en muchos contextos sociales puede considerarse como altamente vulgar, pero en la población es un lenguaje bastante habitual. En Tregua existe preocupación por el uso de un lenguaje adecuado, por lo que a lxs niñxs se les llama la atención cuando dicen palabras vulgares o tienen actitudes groseras; pero eso no quiere decir que lxs niñxs acaten estas normas. Los niños que protagonizan estas escenas, se preocupan por establecer un espacio seguro para poder hablar de esta forma y de estas temáticas, lo que da cuenta de una estrategia por parte de ellos al ser comportamientos sistemáticos a lo largo del taller. Estos desplegaron diversas tácticas, tales como reducir el volumen de habla: “Habla más bajo”, o mantenerse atentos a quienes están alrededor y pudieran escuchar: “ES QUE NO NOS ESCUCHAN”. Se pudo constatar que, los niños conspiraron y se advirtieron mutuamente en caso de amenazas a este espacio sexualizado y masculinizado. Como una forma de enunciación, destaca la acción de un rápido y fuerte golpeteo en la mesa de parte de los niños, representando el ruido que produciría la masturbación masculina y/o la penetración en los encuentros sexuales.

-n01: *Nah, una vez a mi compañera, pasó (una vista) una loca y el wn fue pal baño y ... con la hoja así.*  
 -n05: *Hermano, yo una vez me (enteré) un colegio que... donde...*  
 -n06: *Pensé que ibai a decir que era (un pene) wn cochino.*  
 -n05: *No hermano, yo iba pa (escapar) pa allá al de hombre, ya po y sentía raro... sentía raro en la ducha... en la del fondo, en la que está oscura en la que nadie va*  
 -n06: *Oh esa wea me pasó y después abro la puerta y mi compañero estaba así ((golpea la mesa varias veces))*  
 -n05: *No pero estaba con una compañera dale ahí, dale, dale. ((risas)) Y ta, ¿qué están haciendo, qué están jugando?*  
 -n06: *Y mi amigo taba así en el baño ((golpea la mesa repetidas veces)) Taban jugando al teto oe*  
 -n05: *Taban jugando al... a la mamá y al papá.*  
 -n01: *Todavía no sale el hijo ((Se ríe))*  
 -n05: *Hermano porque tenían un calcetín en el piso ((risas))*  
 -nA13: *Menos mal que no lo escuchan ninguno de los tíos.*  
 -n05: *Tenía un calcetín en la tula. ((risas))*  
 -n06: *El condón.*

Algo curioso que muestra la escena anterior, son dos niños que están hablando al mismo tiempo sobre relatos distintos, pero de la misma temática (**n05** sobre sexo en el colegio, y **n06** sobre masturbación en el colegio). No se escuchan entre sí, pero sin embargo conversan: “*Hermano, yo una vez me (enteré)...*”, luego otro dice “*Oh esa wea me pasó y después abro la puerta...*”, el del inicio le corrige: “*No pero estaba con una compañera...*”, y el otro sigue su historia: “*Y mi amigo taba así en el baño*”, finalmente el primer niño termina su historia con: “*Taban jugando al... a la mamá y al papá*”. En esta situación es evidente la incomodidad de **nA13**, la única niña presente, debido al tipo de conversación que guiaban los niños. La niña manifestó en repetidas ocasiones si es posible cambiar el contenido de la conversación: “*Ya, ¿se calmaron?*”, acusando también una exaltación de parte de los niños al hablar del tema. Asimismo, la niña se muestra avergonzada por la conversación masculina: “*Menos mal que no lo escuchan ninguno de los tíos.*”

En cuanto a la identidad de género, hubo niños que manifestaron cierto entendimiento sobre el tema e interés en aprender más, consultando y compartiendo experiencias cercanas al respecto. Sin embargo, también nos encontramos con situaciones y niños que comunicaron su desaprobación a las diversidades de género, incluso utilizando comentarios transfóbicos como burla o insulto hacia otros niños.

-**nA3**: ¿Cómo se llama eso? ... No binario  
 -**ID**: No binarios, también hay niños no binarios  
 -**nA3**: y como se llama la otra cosa que, que no es?...  
 -**ID**: Los transgenero?  
 -**nA3**: no, no es eso  
 -**n09**: todos pueden tener, pueden tener un amigo  
 -**nA8**: yo tengo un amigo  
 -**n09**: hermano  
 -**nA3**: no es no binario...  
 (1aG, p. 50-51)

-**nA3**: Mi primo ocupa falda y ustedes creen que yo le digo algo? No  
 -**MA3**: Alondra  
 -**nX**: no! porque no me importa  
 -**n09**: Tu primo que usa?  
 -**nA3**: Falda  
 -**nA8 y n09**: ((se ríen fuerte))  
 -**n09**: Va en el zuco??  
 -**RC**: ¿por qué se ríen?  
 -**n02**: ¿y que tiene?  
 -**nA7**: ¿y que tiene?  
 -**n09**: usa calzones  
 -**n05**: y vo como usai boxer  
 -**n02**: Y QUE TIENE?  
 -**nA8**: ah tío pero todos nos podemos reír po, que tiene  
 -**n09**: y que tiene  
 (1aG, p. 41-42)

-**RC**: ¿qué significa ser niño y ser niña? ¿Cual es la diferencia entre ser niño y ser niña?  
 -((Todxs se ponen a gritar))  
 -**nA3**: no tienen diferencia!, tío!  
 -**n04**: La diferencia es esta..  
 -**RC**: Queremos saber que piensa cada uno no más  
 -**nA8**: ya po, yo pienso que está mal que el use falda po, porque (no se le entiende)  
 -**n09**: Sipo  
 -**RC**: Sipo eso te estoy preguntando po  
 -**n04**: La diferencia es esta, al hombre le crece bigote y a la mujer no  
 -**n09**: significa ser maricon po  
 -**RC**: significa ser maricon?  
 -**n09**: Sí po, porque un hombre que usa falda...  
 -**nA7**: Oohyy! ((cansada o harta de comentarios ofensivos y/o groseros))  
 (1aG, p. 43-44)

Estas tres escenas suceden en un mismo espacio y en tiempos bastante cercanos. En la escena izquierda, **nA3** demuestra conocimiento sobre diversas identidades de género, de hecho comparte un concepto con el grupo “¿Cómo se llama eso? ... <<No binario>>”, luego busca otro concepto dentro de su repertorio, pero sin poder acordarse y quedando con la duda. Esto deja entrever una postura sobre las disidencias, lo que queda mucho más claro en la escena de en medio, “*Mi primo ocupa falda y ustedes creen que yo le digo algo? No*”, pues **nA3** no sólo acepta esta realidad reconociéndola como algo que puede suceder, sino que, además es algo que no debe



cuestionar ni juzgar. Sin embargo, dicho comentario causa burlas y risas en algunxs participantes, demostrando así una postura opuesta que cree de las disidencias algo erróneo, desviado e incorrecto: *“Ya po, yo pienso que está mal que el use falda po, porque...”; “Significa ser maricon po”*.

Es necesario analizar esta interacción excediendo aquella visión reduccionista en la que solo existen dos polos opuestos, debido a que fue posible observar más de una perspectiva en la disputa producida por el tema de las diversidades sexo-genéricas. Algunxs niñxs estaban en una posición más “neutra”, pues no manifestaban con claridad su postura, pero estas posturas no eran estáticas, fueron más bien fluctuantes y flexibles. A veces estaban de acuerdo, a veces en desacuerdo dependiendo del tema y de las personas presentes. En efecto, **nO5** se mostró en contra de quienes se burlan de las disidencias, y atacó verbalmente a **nO9** ridiculizando su postura conservadora: *“Y vo como usai boxer”*, sugiriendo que este no puede burlarse de un niño que usa falda, puesto que su chiste se basa en que éste no sería realmente hombre y de todas formas usa ropa interior masculina, y que por ende, sería algo contradictorio. Los discursos circundantes, nos dejan entrever ciertas tácticas que lxs niñxs utilizaron para optar a una mejor posición dentro del grupo, pero las tácticas no tienen por qué ser consecuentes entre sí, estas pueden ser diferentes e incluso contradictorias, y aun así estar dentro de una misma estrategia (Foucault, s.f.).

Respecto a las expresiones de género, podemos ver que lxs niñxs identifican ciertos elementos que servirán como información relevante a la hora de averiguar el género que performan las personas, tales como la vestimenta, el pelo y la estética corporal.

-**nO2**: *No me importa porque todos se pueden vestir como ellos quieran y no tiene nada que ver. Solo que es un hombre y una mujer*

-**RC**: *Escuchen, escuchen por favor!*

-**nO2**: *Solo que la sexualidad es diferente, nada más, pero tu te podí vestir como tu querai, no como ella que ella quiere ser así y va a ser así.*

-**nA3**: *el género solo es género*

-**nO4**: *me acuerdo cuando hicieron...*

-**nA3**: *...no significa nada*

-**nA8**: *ah chao*

-**RC**: *¿como el género no significa nada?*

-*((algunxs gritan))*

-**nA3**: *los niños, son niños*

-**nA8**: *vean tik tok mejor, tamos puro weando*

-**nO2**: *Si quieren ser niñas, que sean niñas*

-**nO9**: *¿Que son tío? ¿Papás?*

-**nA3**: *Y si quiere ponerse peluca o si se quiere maquillar*

**(1aG, p. 47-48)**

-**RC**: *Por ser las niñas no pueden hacer cosas de niños?*

-**nO9**: *puede tener un pololo narco si quiere, puede tener de too en verdad*

-**nA3**: *Las mujeres pueden ponerse ropa de hombre y los hombres ropa de mujer*

-**MA3**: *Oye a mi parecer las faldas son súper cómodas*

-**nA7**: *incluso -*

-**MA3**: *.. y la gente puede usar lo que le dé la gana y como se sienta cómoda*

-**nO2**: *Ah tío*

-**nO4**: *En Estados Unidos los hombres usan falda...*

*en Estados unidos los hombres usan sostenes*

-**nA8**: *aah mejor nos vamonos, mejor nos vamos al*

*mc donald, tomamo una micro y nos vamos al mc donald*

**(1aG, p. 42-43)**

Pudimos apreciar que, algunxs niñxs validan las expresiones de género diversas: *“No me importa porque todos se pueden vestir como ellos quieran y no tiene nada que ver”*; *“Las mujeres pueden ponerse ropa de hombre y los hombres ropa de mujer”*, mas no así la identidad de género, es decir, lxs niñxs dicen que las personas pueden vestir, usar accesorios y artículos de belleza como más les acomode, pero sigue existiendo la variante sexo-biológica que predomina. Un ejemplo de esto, son las frases de **nO2**: *“Solo que es un hombre y una mujer”*; *“Solo que la sexualidad es diferente, nada más, pero tu te podí vestir como tu querai, no como ella que ella quiere ser así y va a ser así”*.

Asimismo, y como hemos visto en apartados anteriores, **nA8** y **nO9** no logran compatibilizar con el pensamiento mayoritario del grupo, por lo que deciden/intentan cambiar el tema de conversación o bien pedir/sugerir al grupo hacer otra cosa: *“Puede tener un pololo narco si quiere, puede tener de too en verdad”*; *“Vean tik tok mejor, tamos puro weando”*.

Respecto a las orientaciones sexuales, los niños utilizaron frecuentemente la homofobia a modo de insulto y burla, y además estos se sintieron especialmente ofendidos por ello. Esto contrasta con la gran mayoría de las niñas, quienes tienden a aceptar las diferencias en cuanto a orientaciones y gustos sexo-afectivos. De hecho, para lxs niñxs hay una vinculación entre las expresiones de género de una persona y la orientación sexual que se le supone a dicha persona, como veremos en las siguientes escenas.

*Fue muy difícil conversar entre todxs, estaban muy dispersxs, lxs que hablaban lo hacían casi gritando y no se escuchaban mucho entre sí. Comenzamos a responder las preguntas: “Los niños jugaron a la pelota y a las cuerdas”, una niña dijo: “yo me pinte las uñas”, otro dice: “puras mujeres se pintaron las uñas”, a lo que yo respondo: “yo igual mira...” y le muestro mis uñas pintadas, el niño dice: “Nooooooo”, como sorprendido de que su teoría se cayera, su hermana se ríe muy jocosamente porque me pinte las uñas. El mismo niño que se sorprendió, dice: “Ooh mire tío lo que dijo, le dijo maricon”. Yo respondo: “¿Por qué? ¿Qué significa eso?”* (RC, 1aG, p. 2)

*-nA7: Y despues, empezó a tratarlos a ustedes de maricones, todo porque se había pintado las uñas él.*

(2aG, p. 13)

*-nO2: Gay, gay, lesbiano.*

*-nO10: Soy lesbiano porque me gustan las mujeres*

*-RC: Chiquillas vamos a jugar a la bomba ¿quieren jugar?*

*-nX: (Le) gustan las mujeres y los hombres* (2aG, p. 40)

Llaman la atención los conceptos que utilizan lxs niñxs para referirse a las diversidades sexuales, principalmente porque la mayoría de las veces se utilizan a modo de insulto, por lo mismo la palabra <<maricón>> es una de las que más se repite a lo largo de los talleres. Esta palabra tiene una fuerte connotación en la población, pues es acompañada de estigma y denigración social; por lo que tiene pleno sentido que lxs niñxs la sientan, y reaccionan a ella, como si fuera un insulto: *“Ooh mire tío lo que dijo, le dijo maricon”*. De la misma forma, **nA7** se queja sobre la actitud de **nO9** en la primera sesión de taller: *“Y despues, empezó a tratarlos a ustedes de maricones, todo porque se había pintado las uñas él”*. Esta intervención expresa la relación estrecha entre las expresiones de género y las orientaciones sexuales, pues la niña comprende —y desapueba—, que un adulto hombre con las uñas pintadas, sea objetivo de ofensas por no coincidir con las expresiones de género estereotipadas por el sexo de procedencia.

Lxs niñxs utilizan otros conceptos para nominar a la disidencia, como <<Gay>> y <<Lesbiano>>; respecto a este último, observamos que el insulto —siempre entre varones—, no va dirigido solo a lo homosexual sino que también a lo femenino, es decir, por el hecho de ser mujer homosexual. Es curioso pensar que, el insulto de varón homosexual (maricon, gay, entre otros) hacia un niño heterosexual, quizás por su constante repetición y normalización, no alcanza a ser lo suficientemente ofensivo y creativo para que este sea efectivo, por lo cual se complementa el insulto de orientación sexual con una ofensa a su condición de género y al no reconocimiento de su sexo. Sin embargo, también encontramos resignificación del concepto de lesbiano por lxs niñxs, puesto que **nO10** comenta a raíz de las burlas: *“Soy lesbiano porque me gustan las mujeres”*. El niño utilizó el humor para blindarse contra el insulto circundante, puesto que para él, ser lesbiano significa sentirse

atraído hacia mujeres independiente del sexo asignado, quitándole la supuesta connotación negativa al insulto, pues coincide con su orientación sexual a pesar de ser varón heterosexual.

Continuando con la sexualidad de lxs niñxs, en el grupo de lxs más grandes nos encontramos con la utilización a modo de chiste o burla —y en algunas ocasiones como insulto— el hecho de gustar de alguien en el sentido romántico-afectivo. Esto genera disparidades en la dinámica de lxs niñxs, de las que resultan ciertas jerarquías, ya que quien molesta se sitúa en una posición favorable y cómica, mientras que quién es molestado queda situado en una posición incómoda, sobre todo si alguien desenmascara sentimientos de amor que pretendían mantenerse ocultos.

-n06: *Voh porque puro querí ver a la Marcela.*

-n05: *Mentira.*

-n06: *A pa qué.*

-n05: *MENTIRA PEAZO E LACRA.*

-n06: *Sai que sí:*

-n05: *Sai que no: O sea que hasta mañana que no aparece.*

(2aG, p. 68)

En esta escena, podemos ver un ejemplo en el que n06 molesta a n05 por gustar de una niña, y es más, revela su nombre frente a lxs demás: “*Voh porque puro querí ver a la Marcela*”. El niño interpelado inmediatamente desmiente lo dicho, pero ante la insistencia comienza a irritarse y a subir su tono de voz, usando lenguaje ofensivo para responder a los dichos de su amigo, “*MENTIRA PEAZO E LACRA*”.

Se deja entrever que para lxs niñxs, existen ciertas condiciones que producen del gustar de alguien sentimientos de vergüenza, como si fuera algo que se tiene que ocultar. Quizás por esta razón, lxs niñxs del grupo de lxs más grandes utilizan el conocimiento sobre cahuines<sup>14</sup> amorosos para burlarse o humillar a alguien respecto de quien le gusta, siendo mucho más vergonzoso si esa persona es alguien del grupo taller o si es un amor no correspondido. Por ejemplo, en la siguiente escena del costado izquierdo, nA8 comenta al resto del grupo que su <<compañero>> estuvo —¿o aún está?— enamorado de ella, diciendo: “*Antes me quería sí*”; “*Me decía te amo ¿cierto?*”, y a pesar de que el niño interpelado manifiesta que los dichos de nA8 no son ciertos, este termina confesando que antiguamente sí le gustaba: “*Antes po ↓. Cuando tenía como...*”. n09 logra salir de la situación incómoda unos segundos después, utilizando el humor a su favor: “*Yo tenía como 20*”; los comentarios de la niña solo se detuvieron cuando esta se rió de su chiste: “*Como 20! jajajaja!!*”.

-nA8: *Oe después nos compramos pizza?*

-n01: *deja ahí mejor!*

-nA8: *este es mi compañero, este me apaña, ¿cierto?*

-n09: *nos compramos...*

-nA3: *mire apretelo bien*

-nA8: *antes me quería si*

-((algunas risas))

-n09: *mentira*

-n010: *no si sé*

-nA8: *sabi que si po. sabi que si po, sabi que si po.*

-nA7: *tio me presta lapiz pasta?*

-nA8: *me decía te amo, cierto?*

-n09: *antes po ↓. Cuando tenía como...*

-nA8: *mentira, cuando tenía como dos... Tengo 13, cuando tenía 12*

-n09: *... yo tenía como 20*

-n01: *y como al n09 le gusta el ... y nadie dice na*

-ID: *Oye eso no es chistoso*

-n01: *aah:: vei o no::!*

-nA8: *verdad que este tiene polola y anda con la polola pa todos laos*

-n02: *porque a vo te gusta y no lo podi tener po*

(1aG, p. 41-42)

<sup>14</sup> Del mapudungun *Kawiñ*, que significa reunión o encuentro en que se discuten asuntos varios. Hoy en día tiene la significación de noticias de dudosa fuente, pero del que resulta un interesante ejercicio de intercambio de información entre los participantes. Sinónimos: *Copucha, Pelambre*.

-nA8: como 20! jajajaja!!  
(1aG, p. 19-20)

Asimismo, en la anterior escena del costado derecho, es posible observar cómo un pequeño grupo de niñxs se enfrentan en una disputa. nO1 intenta burlarse de nO9 utilizando un chiste homofóbico “y como al nO9 le gusta el ... y nadie dice na”. Acto seguido, nA8 (más cercana al niño interpelado) advierte que, el niño que se burló de su amigo tiene <<polola<sup>15</sup>>>: “Verdad que este tiene polola y anda con la polola pa todos laos”, comenta además que siempre anda con ella, por lo que la relación amorosa es algo obvio y evidente, de hecho, lo dice con cierto desdén, contradiciendolo en la discusión. Luego, a partir de esos dichos, nO2 (hermano menor del niño que hace la burla homofóbica) le responde a nA8: “porque a vo te gusta y no lo podi tener po”, exponiendo los sentimientos amorosos de la niña hacia su hermano mayor. Estos sentimientos parecen no ser correspondidos por lo que el comentario de burla es bastante efectivo.

A raíz de lo anterior, consideramos que lxs niñxs utilizan frecuentemente el humor en las interacciones sociales, resaltando las bromas sexualizadas, al igual que la burla hacia lo feminizado y la homosexualidad. Sin embargo, no es el único objeto de risas para lxs niñxs —sobre todo varones—, pues también realizaron chistes racistas y xenófobos sobre África y otros países Latinoamericanos. Lxs niñxs utilizaron lo gracioso como recurso para encajar en el grupo y así adquirir un estatus más ventajoso que lxs demás, pues el chiste no sólo llama la atención del resto, si no que posibilita que las risas provocadas actúen como aprobación social entre pares. El humor o aquello que puede resultar gracioso para lxs niñxs, se basó principalmente en lo que no encaja o no cabe dentro de las lógicas patriarcales, cis-heteronormativas, u otras que gocen de similar hegemonía sociocultural.

-nO5: Hay comio comida de africa? jaja, africana?  
((risas)) (palabras inentendibles)... ponete allá  
-((risas))  
-nX: Erí de la u.  
-RC: Hay de limón no más  
-nA7: Pero lo hago por... ((Gritan))  
-Benja: NO. ↓  
-nA7: Yo les digo, yo les digo que íbamos a perder.  
-RC: Pero Alondra ¿por qué::? ↑(2.1) eso, si yo les dije que íbamos a ganar (no se entiende)  
-nO5: Oye, sabí que estados unido mandó un misil a África pero se devolvió porque no encontró el blanco.  
((risas))  
-nO6: Ah, me duele el hoyo. ((risas)) Me dolió el hoyo loco... ((risas))  
(2aG, p. 54)

-nO3: Perdón, perdón ya es la hora del té, perdón.  
-nA1: perdon por (no se entiende) del té  
-ID: te estai burlando de nosotros?  
(1aP, p. 16)

MO2: por qué el azul y no el rosado?  
nO5: el rosado porque es como bonito igual, pero me gustaria usar el azul  
MO2: Pero por qué no el rosado?  
nO5: Porque... si no hubiera así como molestación con los colores...  
MO2: pero mira, si tu parti sin molestar por el color... no tendrías por que...  
nO11: yo usaría el rosado sin problema  
MO2: pero si te molestan tu les decí, es un color... no te identifica como género  
nO5: mhm ((asintiendo))  
nO10: no tiene signo  
(3aG, p. 80)

En la última sesión del grupo de lxs grandes, con el fin de cuestionar los estereotipos de género, MO2 pregunta a un grupo de niñxs por sus colores preferidos. Ante esto, nO5 responde azul,

<sup>15</sup> Tipo de relación sexo-afectiva menos formal que el noviazgo.

a lo que el monitor problematiza: “Por qué el azul y no el rosado?” y el niño le responde: “El rosado porque es como bonito igual, pero me gustaría usar el azul”; “Porque... si no hubiera así como <<molestación>> con los colores...”. El niño deja de manifiesto que existe una tendencia cultural de generar chistes, burlas, insultos y ofensas hacia los varones que prefieran colores asociados a lo femenino, de tal forma que, reconoce que su color preferido está influenciado por relaciones sociales que lo empujan a cambiar o modificar sus gustos y preferencias; es decir, la presión externa que ejerce el medio social genera un impacto interno en el sujeto en cuestión.

Si bien el humor fue usado por lxs niñxs de forma despectiva, como por ejemplo para reírse de las disidencias sexo-genéricas, el humor también fue utilizado como un recurso para disipar, o bien intentar disipar (pues no siempre funciona eficazmente) las tensiones producidas por conflictos interpersonales, grupales o intergrupales.

- |  |  |
|--|--|
| <p>-n09: Tía ¿pero quien tiene la cosita esta?</p> <p>-ID: Oye y si tu deci que es de maricónes, ¿por qué tanto pintai con eso? Acaso ser maricon está mal?</p> <p>-nX: si</p> <p>-n09: El piñera es maricon</p> <p>-ID: Pero tu cuando deci ser maricón tu deci ser gey po, o no ¿a eso te referí?</p> <p>-n09: no</p> <p>-ID: ¿no? ¿y a que te referí con eso?</p> <p>-n09: Me refiero a que yo no soy como los weones, que se pintan la uñas</p> <p><b>(1aG, p. 31)</b></p> | <p>-nA1: Eh... si dices que odias la cocina, hubiera traído mi chancla asesina ((dirigiéndose hacia n03)).</p> <p>-RC: Mi chancla asesina jajaja. (Todxs ríen)</p> <p>-n03: Esa es la peor forma... de hablar.</p> <p>-RC: ¿Por qué?</p> <p>-n03: Mi mamá una vez me pego con uno de esos y quede traumao</p> <p>-RC: Ah con la chancla</p> <p>-nA1: la chancla duele mucho</p> <p>-RC: Si, la chancla</p> <p>=ID: ¿Tu mamá también tiene una chancla asesina?</p> <p>-n03: No, la chancla del infinito</p> <p>-RC: la chancla del infinito jajaja</p> <p>-nA1: mi mamá me regaló las chanclas asesinas que tengo</p> <p><b>(1aP, p. 28)</b></p> |
|--|--|

En la primera escena observamos que la investigadora problematiza/cuestiona los dichos de n09, quien insulta constantemente con la palabra <<maricón>>, diciendo: “Oye y si tu deci que es de maricónes, ¿por qué tanto pintai con eso<sup>16</sup>? ¿Acaso ser maricon está mal?”, a lo que el niño responde de forma cómica: “El piñera es maricon”, intentando utilizar el humor como recurso para cambiar el foco de la tensión hacia un personaje de la política chilena. Sin embargo, fue un intento fallido, pues ID omite el chiste y continúa problematizando los dichos homofóbicos.

La segunda escena, tiene lugar y momento en el cierre de la primera sesión de grupo de lxs más pequeñxs, en la cual lxs investigadores preguntan al grupo taller las actividades y juegos que más les gustaron. El único niño, solo jugó fútbol y no le llamaron la atención los juegos de las niñas, a lo que nA1 le increpa: “Eh... si dices que odias la cocina, hubiera traído mi chancla asesina”. La <<chancla>> es un elemento que representa el castigo físico en la crianza, una violencia semi permitida que ejercen lxs adultxs hacia las infancias —en general las madres—; por tanto, con ese comentario la niña establece que n03 merece un golpe si es que rechaza los juegos feminizados, generando risas entre lxs participantes del taller. El niño responde a la amenaza con seriedad, con una voz pausada y una entonación categórica, rechazando totalmente el comentario de la niña: “Esa

<sup>16</sup> El niño utilizó esmaltes de uñas como si fueran témperas para pintar.

*es la peor forma... de hablar*". Con esto la tensión de la discusión subió considerablemente, pero el conflicto se disipa cuando el niño comparte al resto una experiencia personal en la que su madre lo golpea con la chancla, lo que libera la presión del ambiente al generar identificación grupal a partir de la similaridad entre las experiencias de lxs niñxs, "*la chancla duele mucho*". Por último, el niño remata el conflicto con un chiste cambiándole el apellido a la chancla, ya no sería la <<chancla asesina>> si no, "*la chancha del infinito*<sup>17</sup>".

Un elemento que no podemos dejar de mencionar y que también atañe al género, es la crianza. Este tema surgió en varias sesiones de taller y en distintas situaciones, pero en la mayoría de las instancias en las que se habla de crianza, esta queda asociada a un rol ejercido principalmente por las madres. Si bien dentro de las conversaciones sostenidas por lxs niñxs, aparecen tanto la maternidad como la paternidad, la crianza pareciera ser más materna que paterna, pero en ambos casos resalta a la luz la postura castigadora de madres/padres como denominador común. Adicionalmente, se deja entrever una carencia de lxs niñxs de la población en cuanto a la calidad y cantidad de tiempo que les otorgan sus cuidadores.

-nA8: *cada mamá los cría como quiere, si los cría con garabatos, si no los cría con garabatos. A lo mejor a mi no me criaron con garabatos, pero también me enseñan garabatos*

-nO9: *si po*

-nA8: *A el a lo mejor no lo criaron así, pero... Porque la mamá uy no digai esto, que no digai esto... y los cabrochico dicen igual*

-MO7: *a quienes les falta frutita?*

-nO9: *A miii*

-nA8: *a mi no me enseñaron a decir garabatos, si yo igual digo.*

(1aG, p. 52)

-MA9: *cuánta tristeza has sentido, mucha? poquita?*

-ID: *esa que emoción es? ese color?*

-nA6: *mucha*

-nO3: *el miedo, ¿cuál era el miedo?*

-MA9: *¿porque has sentido tanta tristeza nA6?*

-nO3: *gris. O no?*

-nA6: *porque mi mama ta trabajando y la extraño*

(2aP, p. 29)

-nO6: *Yo estoy todos los días solo oe.*

((risas))

-nO6: *Oe (lo), oe, no paso ni en la casa oe!*

-nO6: *¿Qué pasó? oe cuando vai a comprar helao pasai por afuera de la casa.*

(2aG, p. 56)

Cobra sentido abordar la crianza, no solo por que fue un tema que surgió espontáneamente en la interacción social infantil, sino porque es un proceso que tiene como objetivo a lxs niñxs. En el taller de lxs más grandes, lxs niñxs discuten sobre los garabatos y el lenguaje grosero, y nA8 se justifica diciendo "*Cada mamá los cría como quiere, si los cría con garabatos, si no los cría con garabatos. A lo mejor a mi no me criaron con garabatos, pero también me enseñan garabatos*". Si bien las infancias reciben instrucción del mundo adulto, también tienen la capacidad y el derecho de opinar al respecto. A su vez, el género está profundamente imbricado en los procesos de crianza, pues los roles de género se imponen fuertemente en la familia poblacional. Las mujeres madres son un poderoso motor que moviliza y levanta la población, como dice Flock (2005) son ellas quienes tejen las redes vecinales y participan mucho más en las organizaciones comunitarias. Las madres, son a su vez las encargadas de procurar la subsistencia ante las dificultades de la vida cotidiana, como lo pueden ser la inestabilidad económica, la exclusión social, falta de acceso a recursos y servicios básicos, junto con el trabajo doméstico y el cuidado de niñxs (Tannuri, 2018; Castorena y Martínez, 2018).

<sup>17</sup> Referencia a la saga de cómics y películas Marvel: "The Avengers".



Autor: n05 / 2aG

Enojo	Rojo	Cabeza
Alegría	Amarillo	Sonrisa
Abandonación	Naranja	Corazón
Hambre	Café	Estómago
Dolor de estómago	Grafito	

Adicionalmente, algo que no podemos dejar de lado tiene que ver con una carencia desgarradora, pues n05 identifica el hambre como una emoción. Según él, sería una emoción porque esta puede sentirse en el cuerpo, específicamente en el estómago. El mensaje que entrega este dibujo, aparte de ser profundamente estremecedor, hace patente la conformación de afectividades y corporalidades particulares de la infancia poblacional, como si fuera una denuncia de vulneraciones de derecho y de falta de tiempo de calidad en familia. El niño propone el <<ambre>> y la <<abandonación>> como emociones que reconoce en su cuerpo, por tanto, como investigadores interpretamos este hecho como una reacción a la falta de supervisión y cuidado familiar, a la vulnerabilidad socioeconómica, y por tener que pasar mucho tiempo en soledad.

### 3. Saberes de la infancia poblacional: relaciones de poder y recursos disponibles.

Un último foco importante que marca los talleres realizados, son las condiciones que otorgan ciertas relaciones de poder que afectan las interacciones y dinámicas tanto de niños como de adultos. Estas relaciones aludidas pueden entenderse a través de las lógicas neoliberal, adultocéntrica, cis-heteronormativa y patriarcal. Adicionalmente, como investigadores nos llamó la atención la utilización de ciertos recursos por parte de los niños para optar a ciertos estatus y/o posiciones dentro del grupo, ocupando a su favor ciertas categorías de la diferencia que dan cuenta de opresiones y privilegios, acciones propias de un tránsito dentro del complejo entramado del sistema de relaciones.

La lógica adultocéntrica se presenta como una matriz sociocultural de dominación internalizada en la subjetividad infantil, y que es actualizada de acuerdo a los contextos en que opera este poder (Duarte, 2012). Esto se puede reflejar en cómo los niños se relacionan con el mundo adulto, lo cual analizaremos a través de la interacción entre niños y adultos participantes del taller. Reluce como elemento diferenciador de estas interacciones, el binomio de autoridad y horizontalidad, acompañado de adecuaciones al lenguaje de acuerdo al contexto. En algunos momentos, los niños se dirigieron a los adultos de forma asimétrica, reconociendo las distinciones etarias a través de un trato de mayor respeto, cuidando su lenguaje. De todas formas, igualmente ocurre que los niños a veces se saltan esa diferencia y establecen un trato más simétrico con los adultos, ocupando un lenguaje coloquial más propio de relaciones entre pares.

-nA1: cómo se va a comer una casa ajsajsas.

-nO1: Pa qué ocupan esos?!

Borupido

-nO3: borupido

-nA1: es una forma para no decir... ↓la palabra que dicen los adultos

-RC: ¿Cuál es la palabra que dicen los adultos?

-nA1: ESTU:::

-RC: aah ya, ¿Y a ti no te gusta decir esas palabras?

-nA1: no, así que digo borupido. Así es la forma de decir los niños esa frase

(1aP, p. 40)

-nA7: Mira esta es la mitad, esto sería para cada uno ve?

-nO1: Tía Isa, pa qué ocupan esos?

-ID: Tienen que darles igual a los niños que están ahí.

-nO1: Tía Isa. TIA ISA

=RC: Yo les voy a llevar

-(voces de niñxs)

-nO1: Ahh. Pa que ocupan esos

-nO4: voy a partir ala mitad

-ID: Para los labios

-nO1: Y pa' que?-

(3aG, p. 15-16)

En la primera escena, es posible notar una diferenciación que hace nA1 sobre el lenguaje de adultxs y el lenguaje de niñxs, ya que al querer decir un insulto a modo de broma (quería decir estúpido), esta limita su lenguaje transformando la palabra en una que ella considera que pueden utilizar lxs niñxs “No, así que digo borupido. Así es la forma de decir los niños esa frase”. En la escena del costado derecho, podemos ver que nO1 intentó dialogar con ID sobre un artículo de belleza, preguntando “Pa qué ocupan esos?!” de una forma coloquial y hasta levemente agresiva, pero al percatarse que la adulta no lo tomó en cuenta, este cambia su lenguaje anteponiendo la palabra “<<tía>>” antes de la pregunta, y logra ser escuchado.

-nA3: Tía Isa, puedo poner... cosas de hombres y de mujeres?

-ID: Sí

=nO4: Si

-nOX: ¡Hace lo que queraí nomás!

-RC: Sí, pero acuerdense que después vamos a hablar (de las cosas que pusieron) y por qué las pusieron

=MO6: Aaa andai choro (no se le entiende)

-nX: Aah tío no:

=nA3: Aah entonces no po!

-RC: Ah:: ¿cómo que no?!

-nA15: No voy a hablar

=nA3: Yo no voy a hablar!

-RC: Si:::

-nA3: No::

-RC: Si:::

-nA3: No::

-RC: Si:::

-nA3: ¿Quién dijo?

-RC: Yo digo!

-nA3: No: po!

-RC: Yo digo!

-nO1: ¿Y quién es uste?

-RC: Yo mando!

-nA3: No: po!

-nO1: ¿Desde cuando?

-RC: Desde siempre

-X: Y (no se distingue) pa que nos mande

=nO1: No lo he visto ni en pelea de perro. No mentira

-(Algunas risas)

(3aG, p. 33)

En la escena anterior, lxs niñxs transgreden a la autoridad presente, se enfrentan a RC al expresar que no están de acuerdo con la actividad, y cuando no es posible llegar a un acuerdo entre las partes, el lenguaje utilizado por lxs niñxs es cada vez más desafiante pero sin alcanzar a ser totalmente irrespetuoso: “No voy a hablar”; “¿Quién dijo?”; “¿Y quién es uste?”; “No lo he visto ni en pelea de perro. No mentira”. Es necesario puntualizar que, el investigador —adulto— intenta suscitar a lxs niñxs para probar su reacción frente a frases autoritarias, tales como: “Yo mando”; “Yo digo”; “Desde siempre”, a las cuales lxs niñxs reaccionaron enfrentando y cuestionando estas ideas.

Una forma de relación que tienen las infancias con el mundo adulto, son las lógicas de autoridad que ejercen lxs adultxs sobre lxs niñxs, como por ejemplo en las dinámicas de autorización y desautorización. Por lo visto es un tema cuestionado, pues mientras algunxs se jactaron por no tener que pedir autorización, otrxs expresaron miedo a represalias, y otrxs mencionaron que lxs



adultxs pueden y deben establecer normas; sin embargo, son lxs niñxs quienes deciden seguirlas o bien transgredirlas.

-**nA7**: *Por qué tú no viniste con nosotras, nosotras llegamos primero que tú, llegaste atrasao.*

-**nO10**: *Ah yo por lo menos yo me podía venir solo.*

-**nO4**: *Nosotros igual.*

-**nA7**: *Nosotros igual, siempre y cuando nos den permiso.*

-**nO10**: *SI TE DAN, si te dan permiso...Si te dan permiso.*

**(2aG, p. 55)**

-**nA7**: *Tia MA3 me las pinta?*

-**nO9**: *No, son feas*

-**MA3**: *Pero te dejan?*

-**nO4**: *No!*

-**nA7**: *No, ¿pero me las puede pintar?*

-**MA3**: *Ya po, es que si te las pinto me van a retar a mí después*

**(1aG, p. 5)**

En la primera escena, tres niñxs que viven en el mismo pasaje discuten sobre la llegada al taller. **nA7** le dice a **nO10** que llegó tarde por no irse con ella y la adulta responsable para ir a buscarlxs, no obstante, el niño responde de inmediato: *“Ah yo por lo menos yo me podía venir solo”*, defendiéndose de las acusaciones y utilizando a su favor la lógica de autorización-desautorización adulta, insinuando que no importa lo atrasado que va, pues él puede llegar solo. De hecho, al final de la escena **nO10** vuelve a destacar que **nA7** no puede venirse sola sin autorización: *“SI TE DAN, si te dan permiso...Si te dan permiso”*, manifestando que solo él tiene el poder de decisión de ir solo o acompañado desde su casa al taller. En la segunda escena, **nA7** pide **MA1** que le pinte las uñas, ante lo que la adulta pregunta si la autorizan a ello, pero ésta no responde, y es el hermano mayor (**nO4**) quién contesta negativamente por ella, alzando la voz. La niña finalmente es honesta con la adulta, y le responde: *“No, ¿pero me las puede pintar?”*, revelando que no está autorizada a pintarse las uñas pero que sostiene su petición.

Para lxs niñxs es importante, además de la relación con sus pares, los vínculos familiares en los círculos sociales, pues los familiares muchas veces participan de los mismos espacios. En efecto, considerando ambos grupos taller, podemos dar cuenta de 2 tríos y 3 pares de hermanxs, y 2 pares de primxs. Si bien, estas relaciones familiares tienden hacia una lógica patriarcal y adultocéntrica, en la interacción de lxs niñxs se evidencian ciertas fracturas y transgresiones que afectan la balanza del privilegio y la desventaja, pues no siempre lo masculino y lo adulto es lo más aventajado como veremos a continuación.

- RC: Mira lo que tenemos que hacer es invitar más niños y más niñas, de hecho faltan niñas. ¿Tú tienes alguna amiga que querrá venir?
- nA1: yo sí
- RC: sí?
- nA1: sí, eh... no es amiga, pero es mi prima
- RC: y qué edad tiene tu prima? ¿Cuántos años tiene?
- nA1: 6
- ID: ya po
- RC: Yapo ahí tenemos una más. Viste así tenemos que hacerlo
- nA2: Yo invitaría a mi prima pero no se si la dejen
- nA1: Además ella vive cerca de acá
- ID: Ajam. Y ahí podría ser, invitamos más
- nO3: Yo tengo un primo y una prima, pero mi prima tiene 12, y mi primo tiene 10
- RC: Están en los grandes, en el grupo de los grandes. Necesitamos niños chicos
- nA1: Eeh mi primo mi primo mi primo, mi primo que tiene 6
- (1aP, p. 30)**
- ID: Cómo se sintier-
- RC: Ya pero escuchemonos entre todos? Nadie se está escuchando
- nO1: Lucas... el presidente
- ID: Ya vamos levantando la mano... la Alondra iba a hablar
- nO2: No me importa él
- RC: ya dale Alondra
- nA7: yo de las últimas
- RC: Bueno
- nA7: ... eeh, mi hermano habla por mi, dale
- nO4: ¿quee? ¿por qué yo?
- nO10: Porque son hermanos
- nA7: porque soy mi hermano, y el hermano mayor defiende a la menor
- nO4: ahora te creí la menor... cuando quiere...
- nA7: cuando me conviene
- nO4: Cuando le conviene me dice mayor, porque cuando estoy en la plaza, dice que somos gemelos o dice que es mayor
- nO10: te gano por dos años
- nA7: me ganai por uno
- MO5: Mis hermanos son iguales
- (2aG, p. 8-9)**

Durante la conversación grupal, **nA7** es interpelada por **RC** para hablar frente a todo el grupo taller, pero ésta elude la invitación escudándose en su hermano mayor "... ehh, mi hermano habla por mi, dale". Ante esto, **nO4** se sorprende y no entiende por qué debería hablar por ella, de hecho, se queja frente al grupo sobre la forma sistemática en que su hermana se presenta en grupos sociales en los que él también está presente: "Cuando le conviene me dice mayor, porque cuando estoy en la plaza, dice que somos gemelos o dice que es mayor". A raíz del comentario anterior, **MO7** comenta: "Mis hermanos son iguales", haciendo notar la misma forma de socializar entre hermanxs y amigxs. Resalta el hecho que, para lxs niñxs en ocasiones es conveniente ser mayor y en otras es más ventajoso ser menor, dependiendo de la situación y el contexto.

Ahora bien, la familia no es sólo aquella institución que impone normas y relaciones jerárquicas desde ciertas categorías de la diferencia, como lo pueden ser la edad (adultocentrismo) y el género (patriarcado), sino que también es una red de apoyo para lxs niñxs, debido a que es utilizada como un recurso disponible. Esto tiene mucha relación con cómo se distribuye y ha ido creciendo la población a lo largo de los años, pues debido a la segregación residencial, aislamiento y exclusión social de los sectores empobrecidos y marginalizados de la periferia de la ciudad (Katzman, 2001), la familia casi siempre se encuentra cerca, por lo tanto pueden contar con abuelxs, tíxs, primxs y cercanxs en caso de ser necesario. De hecho, apenas lxs niñxs del taller de lxs más pequeñxs tocan el tema de la baja participación (**1aP, p. 30**), todxs piensan en invitar familiares para hacer el grupo más numeroso y así levantar el taller.

Otro recurso muy importante para lxs niñxs participantes del taller, son los saberes de la cotidianidad del territorio y la población, ya que lxs niñxs interactúan y comentan ciertos aspectos de la comunidad, del espacio y la cultura que habitan. Destacó el hecho que, generalmente, quien tiene mayores conocimientos sobre la población, no solo tiende a hablar más en términos cuantitativos sino que también suele proponer variadas temáticas de conversación.

-n09: nA8::: DEJASTE LA PURA CAGÁ... ¿te pinto las uñas?

-nA8: A ver, ¿de quién es este?

-n09: Ya, pintemosle los ojos ((Como burla))

-nA8: Me voy a pintar, me voy a hacer... voy a ir al cinco ((Se ríe))... Me voy a ganarme ahí... ayer pasó una puta por afuera de la casa de nosotros y yo le dije "no tení ni raja estay más cagá", y la weona dijo "Que me vayan a ver a Gabriela"

-nA8: ...Que bacán....

(1aG, p. 29)

-ID: ¿En qué colegio vai nA6?

-nA6: En eh... en esta calle un poquito más pa allá ((señala una dirección con la mano)).

=n03: No podi como ... hacer esto mira, no podi hacer esto, no podi hacer eso.

=RC: ¿De qué color queri el pantalón?...

-IC: Ah en el Oscarito.

-nA6: Sí...

(2aP, p. 16-17)

En la cita del lado derecho podemos ver que **nA6**, tiene 7 años recién cumplidos y es capaz de ubicarse espacialmente en la población, sabe perfectamente donde está y es capaz de apuntar en la dirección en la que se encuentra su colegio: *"En eh... en esta calle un poquito más pa' allá"*, y aunque no sepa el nombre del colegio de todas formas comunica eficazmente a **ID** el lugar donde estudia. En la escena de la izquierda, del grupo de lxs más grandes, **nA8** nombra espacios geográficos del territorio, tales como: *"voy a ir al cinco"*; *"que me vayan a ver a Gabriela"*, lugares conocidos por ser asociados con el trabajo sexual —especialmente de personas trans—, y a través de una anécdota personal, le demuestra al resto que ella es capaz de increpar a una trabajadora sexual y burlarse de su aspecto: *"y yo le dije no tení ni raja estay más cagá, y la weona dijo... Que me vayan a ver a Gabriela"*.

En la cotidianeidad de la población, la choreza y la narcocultura son dos aspectos que están muy presentes en la interacción social de lxs niñxs. Si bien estos conceptos no representan la generalidad del territorio —puesto que éste también se caracteriza por solidaridad, vida en comunidad, cultura, etc—, estos tienen cabida en el trabajo analítico debido a que se constituyen como formas de conocimiento de la infancia poblacional, sin pretender caricaturizar ni estigmatizar a lxs niñxs que refieren a estos temas.

Entendemos *la choreza* como aquella actitud desafiante que se despliega para sortear las adversidades que emergen en la cultura poblacional, lo que podría resumirse como no dejarse amedrentar y no dudar en usar la agresividad ni la violencia de ser necesario (Ruiz, 2015). Durante el taller de lxs más grandes, se produjeron constantes disputas sobre quién es más choro/a o quien demuestra más choreza. Adicionalmente, definiremos narcocultura como un estilo de vida transfronterizo, en el que van imbricados códigos de conducta, estéticas, lenguajes, costumbres y hábitos relacionados al mundo del narcotráfico, que constituyen una forma de habitar un territorio y ocupar espacios; involucra valores sociales como la lealtad, el silencio, la familia aclanada, el lujo y la ostentación, entre otras (Ovalle, 2000, 2005, 2007, citados en Ganter, 2016; Aravena et al., 2020).

- nA8: *Se creen choros y después en la casa son puro' weones*  
 -nX: *que tiene*  
 -nO2: *a vo también po*  
 -((Discuten))  
 -nO2: *ahh ya po yapo...*  
 -nO9: *Que? te creí choro?*  
 -nO2: *jvo callate!*  
 -nA8: *pero por qué lo hacis callar! seguro vo te quedai callao*  
 -ID: *Ya, Lucas, lucas... dejen de peliar.. nO2 sin peliar*  
 -nO5: *El que pelea es gay*  
 -nO2: *Vo también*  
 -nO5: *vo mismo*  
 -ID: *Ya::, sin pelear::*  
 -nO9: *Oye hay cachao el weon que dice: Vo mismo ((con voz burlona))*  
**(1aG, p. 44-45)**
- ID: *... eso es trans*  
 -nAX: *ahora todos son trans*  
 -nO9: *A VER, QUIÉN TIENE FA... ¿QUIEN TIENE FAMILIA QUE ES NARCO? NADIE VE*  
 -nA8: *yo*  
 -((Algunxs siguen hablando entre sí))  
 -nA3: *¿Cómo se llama eso? ... No binario*  
 -ID: *No binarios, también hay niños no binarios*  
 -nA3: *y como se llama la otra cosa que, que no es...?*  
 -ID: *Los transgenero?*  
 -nA3: *no, no es eso*  
 -nO9: *todos pueden tener, pueden tener un amigo*  
 -nA8: *yo tengo un amigo*  
 -nO9: *hermano*  
 -nA3: *no es no binario...*  
 -nO9: *Tio::, yo tengo un tío que es millonario po, gana 4 millones al día*  
 -nA3: *ay no me acuerdo, era otra cosa*  
 -nO9: *enserio, tiene una 4x4*  
**(1aG, p. 50-51)**

En la escena anterior, nos encontramos con que **nO9** irrumpió en una conversación sobre disidencias de género, preguntando al grupo por familiaridad con el mundo narco “*A VER, QUIÉN TIENE FA... ¿QUIEN TIENE FAMILIA QUE ES NARCO? NADIE VE*”, llamó la atención de todxs gritando y cambiando radicalmente el tema de conversación. La narcocultura tiene relación con la choreza en cuanto que, mientras más conexiones se tiene con ese mundo, desde afuera puede interpretarse como ser más choro/a que lxs demás. Luego, cuando lxs niñxs discuten sobre ser choro/a también refieren a los diversos contextos y lugares donde puedan demostrar choreza, por ejemplo, cuando **nA8** increpa al grupo diciendo “*Se creen choros y después en la casa son puro' weones*”, de alguna forma dejando en evidencia que el resultado de la disputa sería muy distinto en un contexto diferente al taller, como en la casa, el pasaje o la plaza. Como último aspecto a considerar, nos parece relevante mencionar que la disputa por la choreza se produjo siempre entre pares, ya que la horizontalidad posibilita una disputa que no sería viable en una relación vertical.

Por su parte, la narcocultura conversa con la lógica capitalista neoliberal, debido a su relación con el dinero y los bienes materiales. Durante los talleres pudimos apreciar una internalización del neoliberalismo por lxs niñxs, un lógica que no solo obedece al orden capitalista global, sino también a un neoliberalismo territorializado, entendiendo la población como un sitio particular producido por relaciones de poder que crea condiciones igualmente particulares de existencia y reproducción de este sistema económico-político (Jiménez-Corrales, 2021). Pondremos de manifiesto una internalización de esta lógica en lxs niñxs, mediante la descripción de comentarios y acciones que legitiman “las desigualdades estructurales, aceptando las condiciones que las originan” (Cubillos, 2019, p. 632). Se pueden observar conversaciones simples sobre el dinero y el valor de las cosas, si algo es caro o no, pero también hay conversaciones más cercanas a un conflicto por quién tiene más, a quién le regalan dinero y quién se lo gana trabajando, además de reflexiones sobre la importancia del dinero en las vidas de lxs niñxs.

- n02: *el dinero no significa nada en la vida*  
 -nA8: *el dinero no hace feliz, eso te dijo*  
 -n04: *el dinero no te hace feliz, no compra la felicidad*  
 -n02: *pero el dinero no te lo regalan, tu te lo ganai*  
 -nA8: *A mí me lo regalan.*  
 -((Todxs hablan))  
 -n02: *Mentira, yo trabajo en la feria, trabajo en la feria. Me gano mi plata*  
 -nA8: *ya po, yo no trabajo. Mi mamá tiene derecho a trabajar, no yo po. ¿Adonde querí que trabaje? querí que vaya a la contru? ((se ríe))*  
 -nA3: *¡Respetá!*  
 -nA8: *noo, a mí me gusta que me den no más*  
 -n02: *Tía a mí no me han dado plata*  
 -nA8: *Mi papá me debe, me regala.. me regalaron 15 lucas*  
 ((Todxs hablan))  
 -n09: *15 lucas toas cagonas?*  
 -nA8: *Me regalaron 60 lucas*  
**(1aG, p. 51-52)**

En la escena anterior del grupo de lxs más grandes, podemos apreciar dos discursos en pugna respecto al dinero. En un principio, **n02** se posicionó tajantemente diciendo “*el dinero no significa nada en la vida*”, de lo que resulta una conversación sobre la relación entre dinero y felicidad; según ellxs tener mucho dinero no implica necesariamente ser feliz, pues la felicidad no puede ser comprada. Acto seguido, **nA8** y **n02** discuten sobre cómo lxs niñxs acceden al dinero, el niño dice que el dinero se lo gana trabajando: “*Me gano mi plata*”, mientras la niña menciona que a ella se lo regalan, y afirma que al ser niña no tendría derecho a trabajar. Adicionalmente, **nA8** le comentó al grupo que su padre le regaló 15 mil pesos, sin embargo, al escuchar que **n09** desvaloriza la cantidad de dinero en cuestión: “*¿15 lucas toas cagonas<sup>18</sup>?*”, la niña inmediatamente cuatuplicó la cifra.

Un fenómeno que llama mucho la atención, es el conocimiento de lxs niñxs sobre marcas y modelos de lujo de variados productos de consumo. Pudimos apreciar que, cuando una niñ nombraba una marca de lujo, inmediatamente después otrx niñ nombraba otra marca conocida y lujosa, de alguna forma queriendo demostrar y ostentar este saber de exclusividad adquisitiva. Se nombraron marcas y modelos de accesorios y prendas de ropa, teléfonos celulares, autos, etc.

- |   |  |
|---|--|
| -MA3: <i>¿Y la otra la tení pintá ya? ((se refiere a las uñas))</i> | -n05: <i>Lo meo lentes.</i>                            |
| -nA7: <i>No, o sea como media sí, como que media no</i>             | -n010: <i>Son gucci</i>                                |
| -MA3: <i>Ah como yo, media sí, media no</i>                         | -n01: <i>No, mira esa parte de ahí.</i>                |
| -n09: <i>Tía y esas gucci</i>                                       | -n010: <i>Son Gucci?</i>                               |
| -MA3: <i>sipo, gucci</i>  | -n01: <i>Mira Mira, Mira esa parte de ahí.</i>         |
| -n09: <i>A ver</i>  | -MO2: <i>Gucci o Prada? Balenciaga?.</i>               |
| -nA8: <i>Versache</i>   | -n01: <i>Mira, mira la parte de acá.</i>               |
| -nA7: <i>Es el diseño así</i>                                       | [Ruidos de fondo] ((murmuraciones entre varios niños)) |
| -nA8: <i>se puso uñas usté?</i>                                     | -n014: <i>Listo.</i>                                   |
| -MA3: <i>No, esmlate permanente, pero ya se me está saliendo</i>    | -n01: <i>Versace</i>                                   |
| -n09: <i>Están bacanes esas gucci</i>                               | <b>(2aG, p. 33)</b>                                    |

Por otro lado, un recurso que se relaciona con el capital cultural, es el mundo del internet y las redes sociales (rr.ss.). En primer lugar, se pudo observar lo relevante que es el acceso a internet y la actividad en las rr.ss en la vida de lxs niñxs —principalmente en lxs más grandes—, esto se

<sup>18</sup> El niño se refiere a la cantidad de dinero aludida como un monto despreciable, como si fuera una mezquina o tacaña suma de dinero.

evidencia en conversaciones sobre la cantidad y el tipo de contenido que suben a las redes, la cantidad de seguidores que tienen en sus cuentas, y el tiempo que llevan utilizando la red social.

-nA8: *Tio me da un dulce ((Se rie)) Tio me da internet... ya tio, gracias. me da... Tia me da internet?*

-MA3: *Tení Iphone y no tení internet?*

-nA8: *No porque me van a contratar un plan po*

-MA3: *Ah y no teni plan... y por qué vibra? le dan como temblor mira*

-nA8: *aah porque yo le hago así*

-nO9: *Quien tiene stik fix*

-nA8: *Tía no porque tenga iphone voy a tener un plan*

**(1aG, p. 15)**

-nA8: *mi mejora hermosa que te pasa... mira aquí tengo una foto... PUCHA NO VE TIO ME FALTA INTERNET TIO PA LLAMAR A MI AMIGA:: POR WASAP POR INSTAGRAM, NO SÉ*

-nO10: *Así no se aburre*

-nA8: *Oe tengo cualquier seguidore, me faltan como 9... me faltan 10 pa los 500*

-RC: *que son fome (no juegan a nah) quieren internet... ni un brillo*

-nA8: *me faltan 10 pa los 500*

-RC: *Pa eso se quedan en la casa po*

-nO9: *Y cuantos tení tu?*

-nO10: *Ah 13 no más, si recién... de hace poco*

-nA8: *yo empecé de hace como 3 días y tengo como 450... ma encima todos me hablan, endenante un niñito me dijo eeh... hola*

**(1aG, p. 22)**

Respecto a los videojuegos, no se pudo registrar ninguna participación de las niñas en ningún momento, salvo un comentario de crítica hacia juegos de disparos. Solo los niños jugaron y hablaron sobre videojuegos. En estas dinámicas, resaltan a simple vista la violencia verbal, tales como burlas o malos tratos entre los jugadores. Cabe destacar que estos juegos son online, es decir, juegan con otras personas (niñxs o adultxs) de otras partes de Chile y Latinoamérica.

-MO5: *Oye y ¿ganaste, perdiste, qué onda?*

-nA1: *Yo gané, gané, gané, pero toy en otra*

-nO5: *Es entero malo*

-nO6: *Yo me llamo armando guerra.*

-nA3: *no tiene nuestros nombres*

-nO6: *Es entero malo tio. Yo soy más weno.*

*((Discusión de fondo))*

-nO5: *Callao enfermito mental ((grito de fondo))*

-nA1: *Oy: otaku culiao perkin.*

-nO5: *Pa qué traen el del luisito si se está ¿qué? si se estaba haciendo ((golpes repetitivos)) si estaba así bajo la cama ((golpes repetitivos)) hermano estaba así bajo la cama ((más golpes))*

*-((Risas))*

**(2aG, p. 49)**

-RC: *Quién es más bueno aquí en call of duty.*

-nO5: *Yo*

=nOX: *Yo*

-nO5: *Voh no lo jugai::*

-nO6: *Lo jugaba pero lo borré,*

-nO6: *Oel, sabi porque borré el call of duty,*

*porque se parecía a voh no servía pa nah.*

-nO5: *como tu corazón*

-nO6: *Sí o no*

**(2aG, p. 47-48)**

-nA13: *ah la tía se fue, nos abandonó... mejor juegue fornai*

-nO1: *fornai... vamo a jugar fornai ((imitando y ridiculizando el tono de voz))*

-nO14: *que están jugando? freefire?*

-nO10: *Call of duty*

-nO14: *no yo no juego*

-nO2: *si o no que el call of duty es mejor*

-nO14: *que le encuentran a ese juego?*

-nO1: *el call of duty mobile*

-nO5: *y por qué no te lo meti por el hoyo ((Risas))*

-nO5: *es mejor el free*

-MO2: *si o no?*

-nO1: *así les decí MUERETE*

CONCHETUMARE

**(2aG, p. 42)**

Aquí podemos ver que los niños interactuaron socialmente a partir del juego virtual, pero a éstos no les bastó la jerarquía de destreza que establece el juego, sino que se esforzaron por hacer burlas y chistes despectivos, estableciendo jerarquías según la creatividad para insultar a los demás. Las niñas no entraron en esta dinámica y por tanto quedaron fuera de estas discusiones.

Las interacciones de lxs niñxs, también se vieron condicionadas por relaciones de poder según diferencias sexo-genéricas, operando fuertemente la lógica patriarcal, la cual se traduce en palabras sencillas como un “orden social basado en la sumisión de las mujeres y de lo femenino”

(García et al., 2021, p. 378); y la lógica heteronormativa, es decir, la pauta social y cultural donde la heterosexualidad es reconocida como la única orientación sexual válida dentro de la sociedad (Ministerio de Educación [MINEDUC] y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género [MinMujeryEG] s.f.). Lo anterior, se pudo apreciar cuando lxs niñxs hablaron sobre animé y cultura japonesa, este recurso apareció en ambos grupos taller. Respecto a esto, podemos mencionar que lxs niñxs son capaces de comprender ciertos aspectos del mundo de las disidencias sexo-genericas, a través de series animadas japonesas.

-MO2: *Y quienes se pintan las uñas?*  
 -nO5 y nO11: *los hombres y las mujeres*  
 -MO2: *y de los pies?*  
 -nO5: *Como el diosito Itashi*  
 -nO11: *Eeeee*  
 -nO5: *gracias a su sharingan estamos vivos*  
 -nO11: *También los pies se pueden pintar los hombres, como ....*  
 -nO10: *Los perros...*  
 -nO5: *Los perros igual*  
**(3aG, p. 67)**

-nO5: *y como deidara, o sea como haku?*  
 -nO10: *Hakuro no más po*  
 -nO5: *Callatee*  
 -nO11: *sipo haku es mujer*  
 -nO5: *haku es hombre y parece mujer... rico*  
 -nO10: *((riendo)) Deidara*  
 -nO5: *Deidara hermano, si yo pensè que era mujer*  
 -MO2: *ya mira cómo lo quieres hacer*  
 -nO10: *ese weon es hombre*  
 -nO5: *sipo hermano*  
**(3aG, p. 69-70)**

Las escenas presentadas anteriormente pertenecen al mismo grupo de niños. En la primera MO2 preguntó por quiénes (hombres o mujeres) suelen pintar sus uñas, a lo que un niño respondió “Como el diosito Itashi”, aludiendo a un personaje de animé hombre con las uñas pintadas. En otro momento, los niños hablaron sobre dos personajes de animé que son hombres, pero que sin embargo la serie no deja en completa claridad su género, lxs niñxs verbalizaron dicho dilema como: “Haku es hombre y parece mujer...”; “Deidara hermano, si yo pensé que era mujer”. Es necesario enfatizar que los niños hablan sobre hombres que no se ven totalmente masculinos, y por lo tanto, resulta una confusión de su género al poseer características femeninas. Por otro lado, como trasgresión a esta normatividad, podemos observar que los niños validaron que un hombre se pinte las uñas a pesar que no sea algo socialmente aceptado, sólo porque un personaje icónico de la serie en cuestión y del mundo del animé lo hace.

Siguiendo el mismo hilo argumental, el mundo de lxs artistas de música urbana como figuras públicas, comprende una dimensión importante en la vida de lxs niñxs, especialmente en lxs más grandes. Las creaciones lírico musicales ofrecen a lxs niñxs formas de conocer el mundo, ya que permiten dar cuenta de realidades diversas. Las canciones y la vida de lxs artistas son elementos que sirven para diferenciarse pero también para acercarse al resto, estableciendo conexiones de acuerdo a gustos, conocimientos, y posturas frente a ciertas temáticas. Este recurso salió a relucir en el momento en que lxs niñxs discutieron sobre el género y las disidencias sexo-genéricas.

-ID: *Ay no me acuerdo la clave*  
 -nO9: *TIA PA KE ES ESTO*  
 -ID: *¿eso? es... fortalecedor de uñas*  
 -nO9: *pa que? pa que no se salgan?*  
 -ID: *es para que las uñas crezcan sanitas*  
 -nA8: *uhh echame a mi pa que me crezcan... no mentira*

-ID: *a pintarnos las uñas dijo la linet... ¿quien se pintó las uñas?*  
 -nA7: *yo*  
 -nA3: *Yo pinté*  
 -nO4: *puras mujeres*  
 -ID: *Puras mujeres dijo el nO4*  
 -RC: *No, yo igual mira ((muestra sus uñas pintadas))*  
 -nA3: *No, el tio*  
 -nA4: *NO:::::*  
 -nA7: *((se ríe)) se pinto las uñas, ((riendo mucho))*  
 -nO4: *Aaa tio mire lo que le dijo, le dijo maricón*

- |   |   |
|---|---|
| -ID: <i>Te pinto las uñas n09?</i>                                | -RC: <i>¿y por qué? ¿qué significa eso?</i>   |
| -n09: <i>AH NO, NO SOY MARICON</i>                                | -n02: <i>vo mismo</i>   |
| -ID: <i>¿No eri maricon? ¿Y los maricones se pintan las uñas?</i> | -nA8: <i>el joaquin quiere enganchar tío wuajsajsh</i>                                  |
| -n09: <i>Siii, el bad bunny</i>                                   | -n02: <i>mentira, igual algunos se pintan las uñas porque son cantantes</i>             |
| -ID: <i>y el bad bunny es maricon?</i>                            | -nA8: <i>Mira ahí teni cualquier niño ahí pa que cachí...</i>                           |
| (1aG, p. 30)  | -nA1: <i>joaquin sueltate...</i>  |
|   | -nA7: <i>joaquin sueltate... dale color</i>   |
|   | -n04: <i>si no hubieran cantantes pintándose las uñas, ¡nadie se pintaría las uñas!</i> |
|   | (1aG, p. 39-40)   |

Durante el taller de los más grandes surge una disputa sobre el género y la pintura de uñas. Esto lo podemos apreciar cuando la investigadora ofreció a **n09** pintarle las uñas, éste le respondió “*AH NO, NO SOY MARICON*”, relacionando directamente la pintura de uñas en hombres con la homosexualidad, por lo que **ID** le preguntó si son los <<maricones>> quienes se pintan las uñas, y el niño le respondió: “*Siii, el bad bunny*”, insinuando que el artista mencionado sería homosexual. En otro momento, **n04** mencionó que las niñas fueron las únicas en pintarse las uñas durante la sesión de taller, estableciendo que es una actividad de mujeres, sin embargo, **n02** lo contradijo: “*Mentira, igual algunos se pintan las uñas porque son cantantes*”, justificando que un hombre utilice ese tipo de artículo de belleza por ser una figura pública del género musical urbano. Luego, **n04** le respondió a **n02**: “*Si no hubieran cantantes pintándose las uñas, ¡nadie se pintaría las uñas!*”, poniendo de manifiesto la influencia que lxs artistas de música urbana ejercen sobre el resto.

### Discusión y Conclusiones

Los resultados presentados, nos muestran un mapa por el cual nos podemos acercar a lo que lxs niñxs participantes del taller entienden por género. Las escenas seleccionadas contienen enunciados, los que a su vez construyen una diversidad de discursos que fueron rastreados, interpretados y analizados por lxs investigadores desde una perspectiva crítica.

Tal y como se presentó anteriormente, las interacciones y conversaciones de lxs niñxs durante las actividades fueron atravesadas por una lógica binaria, puesto que juegan, hablan, y se relacionan bajo la dicotomía hombre-mujer. Esto se puede observar en la división de juegos y jugadores durante las sesiones, concretamente en la distinción entre juegos *masculinizados* v/s *feminizados*, es decir, lxs niñxs se dividen por género al momento de escoger qué, cómo, con qué y con quién(es) jugar.

El binarismo se manifestó a través de la constante dicotomía niños v/s niñas. Los juegos de niños se caracterizaron por ser dinámicos y físicos, utilización de amplios espacios, predominancia de la fuerza y la violencia, y por sustentarse en una lógica competitiva. Los niños además dieron cuenta de una mayor diversidad de colores de preferencia en comparación a las niñas, mismo caso en cuanto la cantidad de emociones que se lograron identificar, ubicar en el propio cuerpo, y ser asociadas a un color en específico; la mayoría de estas emociones fueron displacenteras, salvo por felicidad o alegría. Por su parte, los juegos donde predominaban las niñas se caracterizaron por ser juegos estáticos, sin mucho movimiento, en espacios reducidos y principalmente manuales, es decir, prefieren quedarse juntas conversando mientras realizan alguna manualidad o llevan a cabo juegos que socio-históricamente han sido asociados a las niñas. La interacción de las niñas está marcada por un discurso de apoyo mutuo y cooperación, además de tomar ellas mismas un rol servicial y de



cuidado, tanto en el ámbito de la fantasía lúdica como en la vida cotidiana. Existe en ellas una marcada preferencia hacia los colores “Rosao’ y morao’! (...)” (nA2, 2aP, p. 12), al igual que una inclinación y tendencia hacia las emociones de tristeza y felicidad.

No obstante, lxs niñxs no solo reproducen estas lógicas binarias y estereotipadas, también existen transgresiones o fisuras que se generan en la interacción social, en las que se difuminan los claros límites fronterizos que se establecen entre los niños y las niñas. Ejemplos de esto pueden ser, cuando **nO2** pidió a **RC** jugar con artículos de belleza: “*TIOOOO TIOOOO LE PUEDO PINTAR LAS UÑAS? tio?*” (1aG, p. 37) o cuando **nA1** decidió dejar de pintar sus uñas para ir a jugar con el balón (1aP, p. 9-10).

Para describir las acciones generizadas de lxs niñxs, las englobamos en 4 categorías: roles y estereotipos de género, sexualidad, humor, y crianza. Respecto a la primera categoría, observamos que lxs niñxs son capaces de distinguir las diferencias entre lo que se espera de lo femenino y lo que se espera de lo masculino, es decir, pueden reconocer aquellos aspectos que socioculturalmente han sido catalogados como “de mujeres” y “de hombres”. Ahora bien, lxs niñxs no solo identifican estas diferencias, sino que tienen un rol activo en la reproducción de estas como si fueran verdades propias de la naturaleza humana. Sin embargo, en algunas circunstancias logran cuestionar roles y estereotipos de género, e incluso protestar ante situaciones que consideran injustas.

Respecto a sexualidad, los discursos son principalmente sobre sexo y masturbación, y se dan sólo en el grupo de lxs niñxs más grandes. Los espacios en los que se discutió sobre el tema son masculinizados, puesto que no hubo niñas que participaran activamente de estas conversaciones. A su vez, tampoco se habló sobre la sexualidad de las mujeres, los discursos giraron en torno a lo falocéntrico y al placer masculino, omitiendo el goce femenino y otorgando una postura pasiva de las mujeres en la actividad sexual. Al parecer, para los varones es sencillo hablar sobre dichos temas entre ellos (no así con adultxs presentes), sin embargo, para las niñas pareciera ser algo más bien vergonzoso, como se pudo constatar en **nA13**, quien se sintió incómoda al correr debido a su desarrollo sexual y corporal (ID, 2aG, p. 1).

Por otro lado, la identidad y las expresiones de género fueron un punto de inflexión en el taller de lxs más grandes, pues la temática sobre disidencias sexogenéricas generó discursos y opiniones contrariadas que escalaron hacia discusiones acaloradas. En el campo de las orientaciones sexuales, se pudo notar una clara distinción entre las dinámicas sociales de los niños y de las niñas. Los niños constantemente aluden a la orientación sexual para abordar a sus pares, poniendo en duda la sexualidad de otrxs a modo de chiste y burla, dinámicas en las cuales las niñas no participaron, de hecho, algunas niñas cuestionaron explícitamente los discursos homotransfóbicos de algunos niños (nA7, 2aG, p. 13; nA13, 2aG, p. 63). En contraste con lo anterior, niños y niñas elaboraron discursos respecto el gustar de alguien, lo que dependiendo de la situación y el contexto produce consigo diversos efectos en las relaciones sociales, pues algunas veces se experimentó con vergüenza, mientras que en otras ocasiones se presumió.

Durante los talleres, vimos que se utilizó el humor como forma de posicionarse por sobre otrx(s), lo que puede generar el efecto de humillar, con la creación de chistes que permitieron optar a un mayor estatus dentro del grupo. Resaltan a primera vista, en el taller de lxs más grandes, los chistes sexualizados que conciben la actividad sexual como algo jocoso, al igual que las constantes burlas hacia lo femenino y las disidencias sexogenéricas por parte de los niños. También se utilizó el humor como mecanismo disipador de tensiones y conflictos, buscando que los chistes desviarán el foco de atención de lo que generaba disputa.

Respecto a la crianza, en los diálogos pudimos apreciar una mayor asociación de esta hacia la maternidad, en comparación con la paternidad; lo que encaja con los roles y estereotipos de género en la estructura familiar, en tanto es la mujer la encargada de cuidar y criar a lxs hijxs (Marcús, 2006). Por otro lado, las madres, padres o tutores legales, se perciben como figuras castigadoras y correctoras. Finalmente, entre conversaciones se desprende una tristeza por la falta de tiempo de calidad con sus padres y/o madres.

A partir del tercer eje de resultados, se puede sostener que lxs niñxs siempre hablan y actúan desde un sitio, la opinión que se van formando acerca del mundo tiene como referentes a distintas fuentes que ejercen influencias en ellxs. Esto se pudo apreciar a través de las relaciones de poder y los recursos de los cuales se disponen, un ejemplo de esto son las conversaciones sobre bienes materiales y el poder adquisitivo.

En la población, las características de choreza que se despliegan o el uso de códigos de la narcocultura, traen consigo implicaciones evidentes en el trato social. En lxs niñxs apreciamos que, quien sabe más de la población y del territorio suele hablar más en una conversación, quiénes hablan más fuerte son más escuchadxs por el resto, y quienes usan entonaciones y conceptos que denotan choreza tienen mayor incidencia en la dinámica grupal. Estas formas de actuar se transmiten entre lxs niñxs, pero sin duda existe influencia desde el mundo adulto. La adultez es aquella característica que otorga autoridad, pues se coloca por encima de la infancia poblacional debido a la autonomía de la que goza y la capacidad de control que adquiere sobre lxs niñxs.

Existen también otras fuentes de información, espacios de desenvolvimiento posibles a través de la tecnología digital y la globalización virtual, cuyo consumo se constituye como diversas actividades de entretención que amplían el capital cultural de lxs niñxs, tales como los videojuegos, la música urbana, el anime y la cultura japonesa. La información que disponen lxs niñxs moldea sus discursos, y construyen a su vez los objetos de los cuales es posible hablar. El género, por su parte, es un objeto de discurso que no escapa a la agencia de la infancia poblacional, de hecho, lxs niñxs tienen mucho que decir sobre género.

A partir de los resultados anteriormente expuestos, cobra sentido pensar en una *cotidianeidad de la infancia poblacional*, lo que apunta a condiciones particulares del contexto y el territorio en el día a día, donde la felicidad y el juego de lxs niñxs en la plaza, el pasaje o la cancha, debe resistir persistentemente ante posibles y muy probables desestabilizaciones, haciendo que la incertidumbre y las incertezas se hagan parte de un presente en constante emergencia (Reyes et al, 2016; Valencia-Gálvez et al, 2021). En esta cotidianeidad, el género es constituyente de las infancias, en cuanto el contexto y el territorio establecen pautas socioculturales de lo que se espera de los niños y las niñas. El aporte de la presente investigación, se resume en tres ideas fuerza que articulan de forma evidente la configuración de una infancia poblacional donde el género es central.

En primer lugar, ***el registro sobre la producción de emociones y corporalidades atravesadas por diversas relaciones de poder, y que son particulares del territorio***. El surgimiento de emociones poco convencionales tales como <<abandonação>> y <<ambre>> no aparecieron en un solo sujetx, pues otro niño también dibuja el abandono en el costado izquierdo de su pecho (nO6, 2aG). La infancia poblacional usualmente enfrenta las condiciones de soledad y falta de cuidado, la crianza ausente es parte de su vida cotidiana, que si bien, es una condición que responde a diferentes factores y vulneraciones, genera en lxs niñxs emocionalidades particulares que tienen efecto en el cuerpo. “Yo estoy todos los días solo oe” (nO6, 2aG, p.56).

Algo similar podemos apreciar en el relato de **nA6** sobre las condiciones de su hogar y las noticias de su familia. La precisión en el detalle y del contenido impresiona al venir de una niña, pero por su tono pareciera estar acostumbrada a este tipo de conflictos. La niña comienza hablando sobre una pelea entre sus padres de la cual ella es espectadora, luego comenta que su padre se va de la casa, y que sus abuelxs *“le tienen odio a mi papá ahora, entonces... nosotras le mentimos a mi tata y mi mami, que vamos a ir a otro lado. Igual nos juntamos con mi papá”; “ en la plaza del 36... pa mi cumpleaños nos juntamos... ”* (2aP, p. 44-45).

El relato de **nA6** a **MA9**, ofrece además una imagen distinta de su primo mayor **nO5**, asistente del taller de lxs más grandes, pues el niño en cuestión se mostró rudo durante el taller, y desplegó tácticas como la choreza y el humor ofensivo para ponerse por encima del resto. Sin embargo, cuando su madre llega a casa muestra otras facetas de sí mismo. Según **nA6** *“... el tiene una cama, pero:: no quiere dormir en su cama, quiere estar puro con la mamá”*. El peso de tener que vivir su día a día sintiendo <<abandonación>> (**nO5**, 2aG), con un padre probablemente ausente y con su madre ocupada, hace que un niño de 12 años que intenta demostrar choreza al resto, solo desee estar y dormir con su madre.

Como segunda idea fuerza, **el hallazgo de fisuras, transgresiones y cuestionamientos respecto a las desigualdades de género**. Es interesante observar cómo se producen las transgresiones de lxs niñxs a las lógicas patriarcal y cis-heteronormativa, tomaremos a los estereotipos y roles de género como aquellas situaciones pre establecidas que lxs niñxs transforman mediante la acción. De acuerdo a la revisión bibliográfica, podemos sostener que la gran diferencia entre estereotipos y roles, radica en que el primero está más ligado a las ideas y creencias que tiene cada cultura sobre los géneros, en cambio, el rol está directamente enlazado a la acción concreta a raíz de las diferencias de género (INMUERES, 2007; Hernández, 2013; D’Ovidio, 2020).

Desde la colectividad infantil, la acción y la práctica material concreta pareciera facilitar la formulación de cuestionamientos hacia lo que se percibe como injusto, sobre todo a partir de sus propias experiencias y saberes sobre género. Y al contrario, notamos que a lxs niñxs les resulta más complejo cuestionar desde el plano de las ideas, es decir, les es más difícil definirse en acuerdo o desacuerdo sobre algo que deben imaginar, pues no es algo tangible para ellxs. La pregunta sobre si solamente *“...los hombres pueden jugar a la pelota?”*, por parte de **RC** al grupo taller (1aG p.40-41), genera un debate entre distintos puntos de vista sobre la participación femenina en el deporte en cuestión. Si bien 4 niñxs concuerdan que ambos géneros pueden jugar, **nO9** se sitúa en contra justificando su postura con el dimorfismo sexual: *“Mentira porque las mujeres no pueden jugar mucho fútbol”; “... porque después le hacen un trancazo<sup>19</sup> fuerte”* (1aG p.40-41). En contraparte, **nA8** y **nO2** afirman que las mujeres pueden jugar fútbol, argumentando que sus madres juegan: *“Noo, las mujeres igual... mi mamá jugaba a la pelota”; “Mi mamá igual juega a la pelota tiene un club... mi mamá es la más wena”* (1aG p.40-41). Mientras la discusión se mantiene en el ámbito de las ideas, lxs niñxs no logran sacar conclusiones que les permita responder la pregunta de fondo, pero cuando remiten a la acción, les es posible responder la pregunta con certeza y seguridad.

En otra sesión de taller (3aG, p.20), **RC** le pregunta a **nO4** qué suelen hacer los niños, el niño aludido, durante la primera sesión se posicionó en contra de la idea que solo los varones pueden jugar fútbol, y sin embargo, responde instintivamente: *“Lo que hacen los niños, es jugar a la pelota”* (3aG, p.20). Por alguna razón, al estar en la situación de tener que separar actividades según sexo-género, la idea de que culturalmente los niños juegan a la pelota toma más fuerza que su propia

---

<sup>19</sup> Golpe o caída resultante de un choque de pies con el balón de por medio.

idea de igualdad de género en la práctica del fútbol. De igual modo, cuando es ayudado por el investigador para hacer la segunda actividad de la tercera sesión (Anexo 2A), nO4 reconoció en una revista comercial, elementos de estética y belleza corporal asociándolos “*Con niñas, sí*” (3aG, p.20), quedando de manifiesto que los cuestionamientos de lxs niñxs se produjeron con mayor frecuencia a nivel de roles de género en comparación a los estereotipos.

Como tercera y última idea fuerza, ***la globalización tecnológica como una ventana que abre el campo informativo y cultural de lxs niñxs***, respecto a la que profundizaremos sobre los espacios simbólicos que ofrecen la conexión a internet y los dispositivos digitales, y sus implicancias en las nociones de género de lxs niñxs..

Encontramos en la virtualidad y acceso a la red, una mayor gama de información que amplía considerablemente el capital cultural de lxs niñxs, con esto se multiplican y diversifican las posibilidades de la infancia poblacional para adquirir y compartir saberes o conocimientos. En este punto, no es posible obviar el contexto histórico en el que se enmarca la realización de los talleres, la crisis sanitaria de Covid-19 obligó a lxs niñxs a estudiar de forma remota —quienes podían— y por ende, el uso de plataformas y aplicaciones digitales se masificaron y tomaron mayor relevancia en un escenario de masificación del internet, en el que estas herramientas ya eran preponderantes.

Con respecto a la virtualidad y lo que nos concierne, el género según la infancia poblacional, es interesante observar las relaciones que hacen lxs niñxs entre los temas abordados en los talleres y su vida cotidiana referente a lo digital. Es decir, aquellas series de animé, rr.ss. como tik tok o instagram, además de la música urbana y la vida de lxs artistas. Lxs niñxs toman temáticas sociales que les pueden resultar complejas, por ejemplo, la diversidad sexo-génerica, y la comparan con elementos que sí entienden y conocen: “*Como el diosito Itashi*” (nO5, 3aG, p. 67); “*Haku es hombre y parece mujer...*” (nO5, 3aG, p. 69-70). Con esto logran hacerse ideas, e incluso opiniones respecto a lo que entienden sobre género, al igual que roles y estereotipos: “*Mentira, igual algunos se pintan las uñas porque son cantantes*” (nO2, 1aG, p. 39-40); “*Si no hubieran cantantes pintándose las uñas, ¡nadie se pintaría las uñas!*” (nO4, 1aG, p. 39-40). En otras palabras, estas herramientas que entrega la globalización tecnológica son utilizadas por lxs niñxs para cuestionar ideas, entender de lo que se está conversando, y aportar en discusiones sobre género.

Desde los hallazgos producidos, y considerando el contexto e historia de la población El Castillo, podemos observar algunas de sus particularidades desde el sitio de las infancias que la habitan. Las distinciones y desigualdades se piensan a partir de las lógicas instaladas a través de las diversas relaciones de poder, éstas operan como pautas que guían las ideas y las acciones de lxs niñxs. En cuanto a las distinciones de género, la diferencia opera en lógica binaria: niñas y niños. A pesar de esto, el análisis de datos nos permitió comprender a la cotidianeidad de la infancia poblacional como un espacio que permite transgresiones y cuestionamientos mediante la acción. Así mismo, las ventanas informativas y culturales pueden aportar al surgimiento de fisuras al binarismo, al igual que la mediación que entregue el mundo adulto a ese respecto.

Una de las principales limitaciones del estudio fue la emergencia sanitaria de Covid-19, debido a que no permitió la continuidad en la planificación de los talleres, por lo tanto, tampoco un análisis evaluativo sobre el alcance de la propuesta metodológica, ni su efecto en las problematizaciones y elaboraciones de lxs niñxs de la población El Castillo sobre las temáticas de género. Otra limitación significativa, es el hecho de no haber contado en los talleres con niñxs que pertenezcan a las disidencias sexo-genéricas, no propiciando una mayor heterogeneidad sobre el

género de la infancia poblacional; de hecho, las discusiones sobre las disidencias sexo-genéricas fueron desarrolladas desde la otredad.

En concordancia con lo anterior, proponemos para futuras investigaciones de género en la infancia poblacional, profundizar desde la mirada de las propias disidencias sexo-genéricas. Es decir, que las infancias disidentes de la población puedan ser las protagonistas de un espacio seguro, donde puedan elaborar sus propios discursos sobre el género. Para esto, sugerimos poner énfasis en la mediación adulta, y en el uso de herramientas facilitadoras como lo pueden ser las rr.ss., el animé, y la música urbana; es decir, intentar “hablar el idioma de las infancias” para acercarnos a ellas en un ejercicio de cuestionamiento de las desigualdades de género, de clase y de edad.

Por último deseamos recalcar la relevancia metodológica de este estudio, ya que lxs niñxs de El Castillo pudieron aproximarse a las problemáticas sociales del género. La socio praxis nos permitió trabajar desde un enfoque participativo de protagonismo infantil, lo que resultó idóneo para investigar en profundidad acerca del género en la infancia poblacional, puesto que posibilitó que lxs niñxs lograran elaborar sus propios discursos. Así mismo, la interseccionalidad facilitó la comprensión del contexto, del sujetx de estudio, y la necesidad de transformación social, lo que contribuyó al cuestionamiento de nuestra posición de adultez frente al problema de investigación. Por añadidura, el análisis de discursos adquiere importancia como forma de reconocimiento y visibilización de lxs niñxs, pues se opone a la marginalización que históricamente han vivido lxs pobladores y las infancias que habitan dicho territorio.

### Simbología de transcripción de los talleres

-	Los guiones que anteceden los códigos de lxs participantes del taller marcan el inicio de una intervención en el diálogo conversacional, marcando de esta forma los turnos de habla. De distinta forma, cuando el guión cierra una frase, se está ante una intervención que fue interrumpida de golpe.
=	Indica el inicio de una intervención en el diálogo conversacional pero sin que la intervención anterior haya concluido, interrumpiendo los turnos del habla.
<b>(texto)</b>	Fragmento incomprensible o del que se tienen dudas.
<b>((texto))</b>	Los comentarios clarificadores agregados por lxs investigadores. Ej: ((se ríe)).
<b>[texto]</b>	Comentarios clarificadores agregados por lxs investigadores que no tienen directa implicación con lo que está sucediendo en el taller.
↑ o ↓	Sube o baja el tono de voz significativamente.
:	Los dos puntos marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior y cuantos más haya más larga es la prolongación. (Ej: Ah:::)
<b><u>texto</u></b>	Sirve para destacar la palabra o frase acentuada por el hablante.

<b>MAYÚSCULAS</b>	Indica gritos o expresiones más sonoras que el resto.
<b>(0,2)</b>	Los números entre paréntesis reflejan la duración de las pausas en el habla en segundos.

## Referencias

- Abasolo, O. y Montero, J. (2012). *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad*. Fuhem Social. <http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/guia-didactica-de-ciudadania-con-perspectiva-de-genero-igualdad--en-la-diversidad-para-profesorado-de-segunda-etapa-eso-y-bachillerato.html>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2018). *Recomendaciones para el uso de un lenguaje inclusivo de género*. <https://www.acnur.org/5fa998834.pdf>
- Álava, G. y Orellana, E. (2014). Metodologías participativas con enfoque integrador desde la complejidad. *Economía y Política*, 20, 61-79. <https://doi.org/10.25097/rep.n20>
- Alcántara, E. (2016). ¿Niña o Niño? La incertidumbre del género y el sexo en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*. 2(3), 3-26. <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/1/1>
- Alianza Erradicación de la Pobreza Infantil. (2021). *Nacer y crecer en pobreza y vulnerabilidad. Implicancias y propuestas para Chile*. <https://www.unicef.org/chile/media/6311/file/Nacer%20y%20crecer%20en%20pobreza%20Final%20.pdf>
- Alvarez, A. y Cavieres, H. (2016). El Castillo: territorio, sociedad y subjetividades de la espera. *EURE (Santiago)*, 42(125), 155-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100007>
- Alvarez, N. Carrera, M., Cid-Fernandez, X. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *REIPE, (Extr.)*5, 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>

- Anderson, P. (2003). Capítulo I. Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (Comps.). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 11-18). CLACSO.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609031734/4anderson.pdf>
- Aravena, R., González, M., Dittus, R., Romo, E. (2021). Narcoestética en Chile: El lenguaje corporal y los imaginarios visuales y culturales de estudiantes vulnerables de un liceo en Santiago. *Calle 14*, 16(30), 236-251.  
<https://doi.org/10.14483/21450706.18299>
- Arias, D. y Perdomo, J. (2021). *Lenguaje como generador de cultura en entornos educativos* [Tesis de licenciatura, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Univalle.  
[https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/21750/Lenguaje-e-Como-Generador-Arias-Diego-3266.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/21750/Lenguaje-Como-Generador-Arias-Diego-3266.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arteaga, C. y Pérez, S. (2011). Experiencias de vulnerabilidad: de las estrategias a las tácticas subjetivas. *Universum*, 2(26), 67-81.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200004>
- Ávalos, F. (2017). Black Black [Canción]. En *Conexión De Barrios*. Producción RootsMoe & ZKT1 Audiovisual.
- Bertolino, E. y Perelli, L. (2005). Lenguaje, subjetividad y cultura. *La Trama de la Comunicación*, 10,1-8.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323927060026>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.  
<https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2015/01/Pierre-Bourdeu-La-dominaci%C3%B3n-masculina.pdf>
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, 13(41),



41-59.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352006000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000200002)

Castorena, L. y Martínez, A. (2018). Género, institucionalismo y marginalidad: la gestión del agua de uso doméstico como desafío para el empoderamiento de las mujeres. El caso de la ciudad de La Paz, Baja California Sur, México. *Sociedad y Ambiente*, (18), 175-199.  
<https://www.redalyc.org/journal/4557/455757584007/html/>

Castillo, M. Sanhueza, C., Rosales-Salas, J., Sandoval, D. (2022). Pobreza de tiempo, género y vivienda social en Santiago de Chile. Un análisis cualitativo. *EURE (Santiago)*, 48(143), 1-21. <https://dx.doi.org/10.7764/eure.48.143.05>

Cavieres, H. y Cheyre, M. (2017). Mecanismo de superación de identidad social negativa y legitimación del Sistema y del estigma en la población El Castillo, La Pintana, Chile. *Geografares*, (1)22, 79-87.  
<https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/14752>

Chávez, P. y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy: La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Ceibo Ediciones Ltda.  
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/04/SerNinoyNina.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2004). *Entender la pobreza desde la perspectiva de género*.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5918/1/S0400008\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5918/1/S0400008_es.pdf)

Comisión Internacional de Juristas. (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con

la orientación sexual y la identidad de género.

<https://www.refworld.org.es/docid/48244e9f2.html>

Cornejo, C. (2012). Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El

Castillo. *INVI*, (27)76, 177-200.

<https://www.redalyc.org/pdf/258/25825020005.pdf>

Cubillos, P. (2019). Neoliberalismo, focalización e infancia en Chile: 1973-2010. *Revista*

*Mexicana de Sociología* (81)3, 611-636.

<http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol81/num3/v81n3a6.pdf>

Cortes, A. (2014). El movimiento de pobladores chilenos y la población La Victoria:

ejemplaridad, movimientos sociales y el derecho a la ciudad. *EURE* (40)119,

239-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100011>

Cuenca, J. (2016). Los jóvenes que viven en barrios populares producen más cultura que

violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 141-154.

10.15446/rcp.v25n1.49970

D'Ovidio, A. (2020). *Roles y estereotipos de género: experiencias de socialización en*

*adolescentes* [Presentación de congreso]. Congreso - Memorias, Buenos Aires,

Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/16.pdf>

De Ramon, A. (1990). La población informal. Poblamiento de la periferia de Santiago de

Chile. 1920-1970. *EURE* 17(50), 5-17.

<http://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1049>

del Pino, S. y Verbal, V. (2015). La identidad de género en Chile, problematizando el debate.

*Liminales*, (1)7, 155-178.

<https://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/view/265/257>

Díaz, V. y Olariaga, X. (2020). *El juego como derecho y herramienta para la intervención*

*social con niños y niñas. Aprendizajes y reflexiones desde el Trabajo Social*

[Tesis de licenciatura, Centro Regional de Estudios Superiores].  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/20190/35.%20tesina%20Diaz%20Olariaga%20TS%20CRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, (20)36, 99-125.  
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56108/59319>

Espinoza, M., Fernández, O., Riquelme, N., Irrázaval, M. (2019). La Identidad Transgénero en la Adolescencia Chilena: Experiencia Subjetiva del Proceso. *Psykhé (Santiago)*, 28(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1425>

Excelencia Prehispana. (2006). Mi canto es de la población [Canción]. En *Demo*. Producción independiente.

Falcón, V. (s. f.). La multidimensionalidad de la pobreza desde un enfoque de género: una experiencia en barrios marginales de la ciudad de Resistencia, Chaco. Capítulo 7, pp. 239-263.  
<https://hum.unne.edu.ar/publicaciones/instGeo/digitales/vulnerabilidades/archivos/cap7.pdf>

Flock, W. (2005). Pobreza y autoorganización en Santiago de Chile: Un estudio etnográfico en el barrio José María Caro. *Revista mexicana de sociología*, 67(1), 1-30.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032005000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000100001)

Flores, V. (2020). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. *Pedagogías transgresoras*. (pp. 27-54). Tresquince.

Foucault, M. (2013). *Arqueología del Saber*. (2ª ed., 3ª reimpr.) Siglo XXI.

Foucault, M. (s.f.). *Historia de la sexualidad*. (Vol. 1. La voluntad de saber). Ermitaño.

- Friedman, M. (2012). Milton Friedman en Chile. Bases para un desarrollo económico. En A. Soto (Comp.). *Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile* (pp. 17-62). Instituto Democracia y Mercado / Atlas Economic Research Foundation / Fundación para el Progreso. <https://fppchile.org/wp-content/uploads/2014/09/Libro-Friedman-version-completa.pdf>
- Friedman, M. (2022). La relación entre libertad económica y libertad política. *Capitalismo y libertad* (pp. 45-61). Centro de Libros PAPP, SLU. [https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros\\_contenido\\_extra/50/49157\\_Capitalismo\\_y\\_libertad.pdf](https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/50/49157_Capitalismo_y_libertad.pdf)
- Galet, C. (2014). El juego como aprendizaje social de género en la infancia. *Textura(canoa)*, 32, 64-87. [https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/El\\_juego\\_como\\_aprendizaje\\_social.pdf](https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/El_juego_como_aprendizaje_social.pdf)
- Ganter, R. (2016). Narcocultura y signos de transfronterización en Santiago de Chile. *Mitologías hoy*, (14), 287-302. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/mitologias.396>
- García, L., Cruz, T., Bellato, L. (2021). La violencia de género y el imaginario de la heteronormatividad entre hombres homosexuales viviendo en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *La ventana*, 6(53), 374-405. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i53>
- Gauché, X. y Lovera, D. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, 25(2), 359-402. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122019000200359>

- Gonzalez, J., Cortés, M., Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas?. *aDResearch ESIC*, 18(18), 80-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785192>
- González, L. (2012). *Construcción de la identidad de género en los niños y niñas de preescolar a partir de los procesos de socialización*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/29771.pdf>
- González, M. (2008). "El barrio son los vecinos". *Cultura e identidad en los procesos de urbanización de villas*. Algunas reflexiones sobre el barrio Carlos Gardel. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/000-096/527.pdf>
- Guerra, P. (2018). *Vulnerabilidades que afectan a la infancia y adolescencia en Chile. Análisis conceptual y estadístico*. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25363/1/BCN\\_Vulnerabilidad\\_en\\_Infancia\\_y\\_Adolescencia\\_\\_Concepto\\_e\\_Indicadores\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25363/1/BCN_Vulnerabilidad_en_Infancia_y_Adolescencia__Concepto_e_Indicadores_Final.pdf)
- Gurovich, A. (1989). Una ciudad interminable: La Pintana. *Revista de urbanismo*, (1), <https://revistaurbanismo.uchile.cl/index.php/RU/article/view/11744>
- Heatley, A. (2022). Vulnerabilidad a la pobreza y juventud. Entre la desprotección y el adultocentrismo. *Gestión y política pública*, 31(1), 127-158. <http://dx.doi.org/10.29265/gypp.v31i1.1015>
- Hernández, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Docencia Universitaria*, 14, 89-105. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/4227/4512>

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.  
<https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 671-683. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728009.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). Impacto de los estereotipos y roles de género en México. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100893.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf)
- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1998). Análisis del discurso. *Anthropos*, (177), 59-66.  
[https://www.researchgate.net/profile/Lupicinio-Iniguez-Rueda/publication/275152467\\_Analisis\\_del\\_Discurso/links/55338a050cf20ea0a074e7dd/Analisis-del-Discurso.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lupicinio-Iniguez-Rueda/publication/275152467_Analisis_del_Discurso/links/55338a050cf20ea0a074e7dd/Analisis-del-Discurso.pdf)
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.  
[https://www.researchgate.net/profile/Editson-Agudelo-Liz/publication/275634501\\_Metodos\\_de\\_Analisis\\_Critico\\_del\\_Discurso/links/554097970cf2320416ed0d01/Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Editson-Agudelo-Liz/publication/275634501_Metodos_de_Analisis_Critico_del_Discurso/links/554097970cf2320416ed0d01/Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso.pdf)
- Jiménez-Corrales, A. (2021). Rutas teóricas para estudiar ciudades neoliberales: Un acercamiento desde su territorialización. *Espiga*, (20)41, 48-67.  
<https://www.redalyc.org/journal/4678/467865438004/html/>
- Jover, G., Camas, L., Martín-Ordanza, P., Sánchez-Serrano, S. (2018). La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo. Universidad Complutense de Madrid.  
<https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2018/11/%E2%80%99CLa-cont>

ribucio%CC%81n-del-juego-infantil-al-desarrollo-de-habilidades-para-el-cambio-social-activo%E2%80%9D.pdf

- Leal, H. (2018). *Construcción de relaciones interpersonales de niñas y niños del sector “El Castillo”*. [Tesis de grado]. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24311/TRSLealT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leiva, P. (2018). Facts [Canción]. En *Single*. ShiShi Gang Records. [https://www.youtube.com/watch?v=MTHH\\_Py4VP8](https://www.youtube.com/watch?v=MTHH_Py4VP8)
- Leiva, P. (2020). Hambre [Canción]. En *Single*. ShiShi Gang Records. <https://www.youtube.com/watch?v=h7So-rp3NGU>
- Lemebel, P. (2000). *El loco afán*. Anagrama. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4478420/mod\\_resource/content/1/Loco%20af%C3%A1n.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4478420/mod_resource/content/1/Loco%20af%C3%A1n.pdf)
- Maniago, M. (2021). Educación y hetero-cis-normatividad: la producción discursiva de la sexualidad humana. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 7(1). [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/127691/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/127691/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mantilla, L. (2017). El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea. En L. Mantilla, A. Stolkiner, M. Minnicelli (Comps.), *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano* (pp. 25-42). Universidad de Guadalajara. [https://issuu.com/siproid/docs/biopolitica\\_e\\_infancia](https://issuu.com/siproid/docs/biopolitica_e_infancia)
- Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, (7), 99-118. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v4n7/v4n7a05.pdf>

- Martínez, A. (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuaderno de la ALFAL*, 11(2), 186-198. [https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11\\_2\\_cuaderno\\_013.pdf](https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11_2_cuaderno_013.pdf)
- Martínez, E. y Rivera, S. (2019). Política lingüística de uso del lenguaje inclusivo de género y las revistas científicas de la Universidad de Costa Rica (UCR). *E-Ciencias de la Información*, 9(2), 18-46. <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v9i2.37496>
- Mercer, R., Szulik, D., Ramirez, M., Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revi Chil Pediatr*, 79(suppl.1), 37-45. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79s1/art07.pdf>
- Morales, E., Rojas, S. (1986). *Relocalización socio-espacial de la pobreza. Política estatal y presión popular, 1979-1985*. <https://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1986/000856.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>
- Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (s.f.). *Comuniquémonos con igualdad: orientaciones para un uso del lenguaje inclusivo no sexista. Unidad de equidad de género*, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14488/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mosquera, Y. (2018). Escalas geográficas e identidades territoriales: trayectorias desde las comunidades negras del Valle Del Patía. *Geographia Meridionalis*, 4(2), 126-144. 10.15210/GM.V4I2.14484



- Municipalidad de La Pintana. (2012). Plan de desarrollo comunal [PLADECO] 2012-2016.  
[https://issuu.com/guia\\_de\\_informacion\\_comunal/docs/pladeco\\_la\\_pintana\\_2012](https://issuu.com/guia_de_informacion_comunal/docs/pladeco_la_pintana_2012)
- Municipalidad de La Pintana. (2020). Plan de desarrollo comunal [PLADECO] 2020-2023.  
[https://www.pintana.cl/wp-content/uploads/2020/07/IF%20PLADECO\\_2020\\_2023.pdf](https://www.pintana.cl/wp-content/uploads/2020/07/IF%20PLADECO_2020_2023.pdf)
- Nebot, J., Ballester, R., Giménez, C., Ruiz, E., Martínez, N. (2020). ¿Es la orientación sexual realmente estable?: diferencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 311-321.  
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388031/349863388031.pdf>
- Ortega, T. (2014). Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados: Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile. *EURE (Santiago)*, 40(120), 241-263.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000200012>
- Palma, C. (2019). Erradicación de pobladores y recomposición identitaria: el caso de la Villa Estrecho de Magallanes (Santiago de Chile). *Ciudadánías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (4), 265-287.  
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/issue/view/32/N%C3%BAmero%20completo>
- Pavez I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista De Sociología*, (27), 81–102. <https://doi.org/10.5354/rds.v0i27.27479>
- Peñalillo-Díaz, B. (2021). *Memoria Colectiva e Identidad Territorial: subjetividades a incorporar en la planificación urbana del sector El Castillo, comuna de La Pintana*. [Memoria de Grado]. Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/180749/memoria-colectiva-e-identidad-territorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pesce A. y Etchezahar E. (2019). Actitudes y Uso del Lenguaje Inclusivo según el Género y la Edad. *Búsqueda*, 6(23), 472. <https://doi.org/10.21892/01239813.472>
- Platero, R. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En Mendiá, Luxán, Legarreta, Guzmán, Zirion y Azpiazu (eds.) *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, pp. 79-95, Bilbao: UPV/EHU.
- Poblete, R., Ramirez, F., Galaz, C. (2022). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles Educativos* 43(173), 8-20. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000300008&script=sci_arttext)
- Portilla, G. (2021). Medios y estereotipos de género: imaginarios en la niñez y adolescencia. En J. Gonzalez, V. Gamez. (Cords.). *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (pp. 121-140). UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2022/01/Familias-generos-y-diversidad-es-Reflexiones-para-la-educacion.pdf>
- Puerta, S. y González, E. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en educación infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 85, 63-74. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6836/6055>
- Puggi, C., Serra, G. y Carreras, R. (2011). Subjetividades juveniles: entre el patriarcado y el adultocentrismo. *Revista tesis*, (1), 59-73. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/22014/5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). Lima: UNMSM.
- Rasse, A. y Lin, T. (2020). La cotidianeidad de la periferia popular: Entre el olvido y la constante intervención. *Psicoperspectivas*, 19(3), <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2060>
- Raúl Mercer, Dalia Szulik, María Carlota Ramírez, Helia Molina. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista chilena de pediatría*, 70, 37-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700007>
- Ravetllat, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Ius et Praxis*, 24(1), 397-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397>
- Reyes, M. (2016). Vidas cotidianas en emergencia como campo de la investigación social. En M. Reyes, S. Arensburg, X. Póo (Eds.), *Vidas cotidianas en emergencia: territorio, habitantes y prácticas*. (pp. 11-17). Social-ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Rivera, E., Tirado, G., Olea, P. (2014). La memoria femenina desde la disidencia sexual. : *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 47-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5089018>
- Ruiz, J. (13-17 de julio de 2015). Márgenes y periferia simbólica en el pericentro de Santiago de Chile: los nuevos olvidados de la ciudad [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/43.pdf>

- Ruiz, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil [Tesis de Maestría]. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence=1#:~:text=La%20mayor%C3%ADa%20de%20los%20autores,el%20mundo%20que%20les%20rodea>
- Ruiz-Tagle, J., Alvarez, M., Salas, R. (2021). *Estigmatización territorial y la (re) construcción histórica del “enemigo interno” en Santiago de Chile: Análisis de noticias a través de técnicas de minería de texto*. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC. <https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2021/01/Ruiz-tagle2.pdf>
- Salto, A., Cornejo, N., Pizarro, D., Varela, C. (2018). *Tejiendo aprendizajes y caminos posibles: Evaluación con Enfoque de Derechos del Programa Comunitario Marista Tregua*. Fundación Gesta. [https://www.fundaciongesta.cl/\\_files/ugd/25c98d\\_1083604d5cb049d2b38353625f93b2c6.pdf](https://www.fundaciongesta.cl/_files/ugd/25c98d_1083604d5cb049d2b38353625f93b2c6.pdf)
- Saxe, F. (2019) Hacia un cuerpo marica: una reflexión situada sobre investigación, memoria queer/cuir, infancia sexo-disidente y trols. *Aletheia*, 10(19), <https://doi.org/10.24215/18533701e025>
- Sólomon-Santibañez, G., Villa-Barragán, J., Núñez-Vázquez, I. (2011). Infancia: vulnerabilidad frente a la pobreza. *Acta Pediátrica de México*, 32(1), 52-62. <https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640327010.pdf>
- Serna, M. (2012). Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos. En M. Barbero, S. Goinheix, M. Píriz, M. Serna (Eds.), *Vulnerabilidad y exclusión: aportes para políticas sociales* (pp. 7-20).

Ministerio de Desarrollo Social MIDES.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9619>

Shamanes Crew (2007). Niños de barrio [Canción]. En *Niños De Barrio*. Producción independiente.

Superintendencia de Educación. (Abril 27, 2017). Sustitución de ordinario N°0768. *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional*.

<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2021/12/REX-No-0812-SUSTITUYE-ORD.-N-0768-DE-2017-DE-LA-SIE-Y-ESTABLECE-NUEVA-CIRCULAR.pdf>

Superintendencia de Seguridad Social. (s.f.). Orientaciones para un uso de lenguaje inclusivo de género en la SUSESOS.

[https://www.suseso.cl/601/articles-578130\\_recurso\\_005.pdf](https://www.suseso.cl/601/articles-578130_recurso_005.pdf)

Tannuri, A. (2018). La problemática de género en contexto de marginalidad. Lecturas de una experiencia. *Barquitos Pintados*, 2(2), 75-85.

<https://barquitospintados.unr.edu.ar/index.php/Barquitos/issue/view/5>

Tironi, E. (1988). La marginalidad en los años ochenta. Situación y actitudes de los “pobladores” de Santiago de Chile. CEPAL.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/29096/S8810022\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/29096/S8810022_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea* (506), 43-56.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>

Trujillo, M. (2019). Misoginia y violencia hacia las mujeres: dimensiones simbólicas del género y el patriarcado.. *Atenea (Concepción)*, (519), 49-64.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622019000100049>

- Uribe, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, (25), 100-113.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>
- Valencia-Gálvez, L., Ruiz-Flores, J., Andrade-Guzmán, C., Gallardo-Muñoz, S. (2021). Paisaje barrial y hábitat: representaciones en tiempos de incertidumbre. Reflexiones situadas: El Castillo, Chile. *INVI*, 36(101), 35-55.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582021000100035>
- Vela, J. (2019). Sexismo y construcción de la masculinidad en los videojuegos. En Enguix, B. (Ed.). *Sexualidades, Género, disidencias y centros. Anales del museo nacional de antropología XX/2018*. Ministerio De Cultura y Deporte.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. En D. Paez, I. Fernández, S. Ubillos, E. Subieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación*. (pp. 819-844). Pearson Educación.  
<https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>



## Anexo 1. Carta de invitación



¡Holaaa!

Somos Isa y Renzo, y estamos terminando nuestra carrera de psicología en la Universidad de Chile, es por esto que en colaboración con el Programa Tregua, te queremos invitar a que participes y seas parte de nuestra investigación.

Estaremos realizando talleres en la parcela de Tregua (Miguel Ángel #03141) durante el mes de Marzo. Estos talleres son parte de nuestra investigación final, es decir nuestra tesis de título, que llamamos: **“Jugando, construyendo y deconstruyendo el género”**.

En estas sesiones hablaremos de las diferencias que conocemos entre ser niña y ser niño, sobre nuestras emociones y nuestros cuerpos, también sobre las diversidades de infancias que pueden existir en la población. Necesitamos mucho de tu colaboración en la investigación, ya que eres tú quien sabe estas cosas mucho más que nosotros. Será un espacio donde tanto ustedes (niñxs) como nosotros (Isa y Renzo) podamos aprender y pasarlo bien.

Te esperamos <3



Nuestros contactos son:

<p><b>Isabel Diaz</b>            9 3919 9811 (solo llamada)            +56 9 5920 9707 (solo whatsapp)  <a href="mailto:disabelantonia@gmail.com">disabelantonia@gmail.com</a>            La Pintana, Santiago de Chile</p>	<p><b>Renzo Contreras</b>            9 6408 4572  <a href="mailto:contreras.renzo@gmail.com">contreras.renzo@gmail.com</a>            Macul, Santiago de Chile</p>
---	--



## Anexo 2A. Diseño y planificación talleres

GRUPO HASTA 12 AÑOS

Sesión	Temática	Objetivo	Dinámica apertura	Dinámica 2	Dinámica 3	Dinamica cierre
1	Inicio	Conocernos, reconocernos. Enmarcar taller.	Madeja de lana.	¿Qué les gustaría hacer/jugar? Llevar juguetes <u>intencionando los juegos binarios</u> para luego comentar.		¿Con qué me voy? ¿Que me gustó/no me gustó?
2	Socioafectividad y expresión emocional	Propiciar la construcción de un espacio seguro en el que prime la confianza y el respeto mutuo a través del reconocimiento de nuestros sentimientos y emociones.	Pinta clava.	Regalando una sensación.	Mapa corporal de las emociones.	Juego libre que ellxs escojan
3	Estereotipos de género	Visibilizar las diferencias sociales surgidas a partir de lo que significa ser niño o ser niña.	Hagamos un ritmo.	Collage del género.	Preguntas y reflexiones finales	Juego libre
4	Roles de género	Problematizar los roles impuestos y los comportamientos que se esperan de cada género en la vida cotidiana de la población.	Yo soy, yo puedo.	Juego de roles: Poner situaciones del cotidiano y representarlas teatralmente.		Opciones: -Cachipún alemán -Alto ahí -Quemaditas
5	Diversidades y disidencias	Presentar y reconocer la existencia de diferentes infancias en torno al género (camionas, maricas, trans, cisgenero no hegemónicas, etc).	El mosquito.	Teatro del oprimido.	Conversación y colación, reflexión a partir de las presentaciones.	Stickers por la diversidad
6	Cierre	Cerrar el ciclo de talleres recalando la importancia de reconocer y validar a todas las infancias.	Tren de la amistad	-Lienzo, -Estencil -Canción -Intervención, etc		Convivencia.

## Anexo 2B. Diseño y planificación talleres

GRUPO HASTA 7 AÑOS (SUGERENCIA)

Sesión	Temática	Objetivo	Apertura	Dinámica 2	Dinámica 3	Cierre
1	Inicio	Conocernos, reconocernos. Enmarcar taller.	Presentación con ritmo o movimiento.	¿Qué les gustaría hacer/jugar? Llevar juguetes <u>intencionando los juegos binarios</u> para luego comentar.		¿Cómo lo pasé hoy? ¿Que me gustó/no me gustó? Hacer un dibujo.
2	Socioafectividad y expresión emocional	Propiciar la construcción de un espacio seguro en el que prime la confianza y el respeto mutuo a través del reconocimiento de nuestros sentimientos y emociones.	-Pinta a secas -jaja -escondidas -quemaditas	Monstruo de los colores.	Mapa Corporal de las emociones.	Mi cuerpo es mix
3	Esteriotipos de género	Visibilizar las diferencias sociales surgidas a partir de lo que significa ser niño o ser niña.	Monito mayor estereotipado .	Marcianos en la tierra.	Elegimos nuestros juguetes <b>(juego libre)</b> .	Caritas.
4	Roles de género	Problematizar los roles impuestos y los comportamientos que se esperan de cada género en la vida cotidiana de la población.	Hagamos un ritmo	Yo soy, yo puedo.	-Pintar -Dibujar -Plastilina	El tren de la amistad.
5	Diversidades y disidencias	Presentar y reconocer la existencia de diferentes infancias en torno al género (camionas, maricas, trans, cisgenero no hegemónicas, etc).	Juego libre colectivo de elección de lxs niñxs.	Hacer títeres	Títeres.	Jornada de preguntas "sombrero pregunton".
6	Cierre	Cerrar el ciclo de talleres recalando la importancia de reconocer y validar a todas las infancias.	Yip y Yap	Hagamos un lienzo		Convivencia

## Anexo 3A. Asentimiento informado



### Asentimiento Informado

#### Jugando, Construyendo y Deconstruyendo el Género

Holaa, nosotros somos Isa y Renzo, ambos estudiamos psicología y queremos invitarte junto a otros niños y niñas de tu edad a participar en una investigación llamada “Jugando, Construyendo y Deconstruyendo el Género”. La investigación será un taller con juegos y actividades manuales donde los niñas y los niños (o sea ustedes) son los y las protagonistas.



El taller consta de 6 sesiones, nos veremos 3 días a la semana durante dos semanas. Estamos investigando qué piensan y sienten las infancias sobre ser niño o ser niña, las diferencias que pueden existir y lo que ustedes saben sobre ello. Juntos haremos juegos entretenidos, trabajos manuales y ejercicio con nuestros cuerpos.

El taller se realizará en la calle Miguel Ángel #03141 (La parcela de Tregua). Grabaremos las sesiones en audios, tomaremos notas durante las mismas sesiones y utilizaremos aquellos trabajos manuales que ustedes crearán, ya sea en formato físico o en fotografías.



Es importante que entendamos que participar en el taller tiene dos riesgos. El primero es que no podemos andar solos y solas por las calles, por lo que pasaremos a buscar a todos los niños y niñas a sus casas antes del taller, y también los pasaremos a dejar a sus casas al terminar el taller.

### Anexo 3B. Asentimiento informado

El segundo es el coronavirus, esto es muy importante, ya que no queremos enfermarnos, por lo que debemos cumplir ciertas reglas que nos mantendrán seguros y seguras.

- Todos usaremos mascarilla en todo momento (niños y niñas pequeñas pueden usar solo protector facial).
- El espacio será sanitizado con amonio cuaternario.
- Los materiales que usaremos serán sanitizados antes y después de que los ocupemos.
- Los y las participantes deben lavarse las manos con agua y jabón al momento de llegar a la parcela.
- Tendremos alcohol gel para desinfectarnos las manos durante las sesiones del taller.
- Los talleres se acabarán inmediatamente en el caso de que alguno o alguna de nosotros se contagie con el virus.

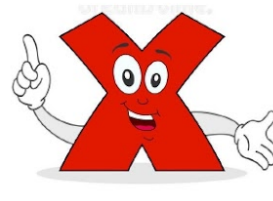


Tu participación es totalmente libre y voluntaria, jamás se te obligará a hacer nada que tu no quieras, puedes dejar de participar cuando tu quieras y no habrá ningún problema.

La información para la investigación no se la mostraremos a nadie, ya que es nuestro espacio y debemos cuidarlo, no publicaremos tu nombre ni fotos en las que aparezcas. Puedes hacernos todas las preguntas que quieras y estaremos atentos para que estes comodo(a). Nos puedes llamar o hablar por whatsapp.

<p><b>Isabel Díaz</b>            +56 9 3919 9811  <a href="mailto:disabelantonia@gmail.com">disabelantonia@gmail.com</a>            Vivo en La Pintana</p>	<p><b>Renzo Contreras</b>            +56 9 6408 4572  <a href="mailto:contreras.renzo@gmail.com">contreras.renzo@gmail.com</a>            Vivo en Macul</p>
--	---

### Anexo 3C. Asentimiento informado



Encierra en un círculo el ticket verde si te gustaría participar en los talleres de la investigación, o la X roja si prefieres no hacerlo.

Yo, ....., acepto participar en el estudio  
**“Jugando, Construyendo y Deconstruyendo el Género”.**

Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido, lo que será mi participación en esta investigación y en los talleres. También pude hacer preguntas si tenía dudas y los investigadores las respondieron

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma del Participante

Firma Investigadores Responsables

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 4A. Consentimiento informado



### Consentimiento Informado

#### **Jugando, Construyendo y Deconstruyendo el Género**

Su hijo/hija ha sido invitada/o, junto a otros niños y niñas de su edad, a participar en la investigación “Jugando, Construyendo y Deconstruyendo el Género”, el objetivo del presente estudio es comprender cómo los niños y las niñas se relacionan desde el género en su entorno cotidiano. Para esto elaboramos un taller con juegos y actividades artísticas-manuales diseñadas para construir un espacio en el que los niños y las niñas sean protagonistas. La participación del taller esta demarcada hasta los 12 años de edad.

Los responsables de la investigación y del taller somos Isabel Díaz y Renzo Contreras, estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile a punto de egresar. El presente estudio esta bajo la orientación y guía de la profesora de la Universidad de Chile Maria Jose Reyes; siendo además apoyado y patrocinado por el Programa Comunitario Tregua.

Para decidir si permite a su hijo(a) participar en la investigación, por favor considere la información que se detalla a continuación. Puede hacer todas las consultas que estime conveniente en el caso de que le surjan dudas de cualquier tipo.

El taller consta de 6 sesiones, las cuales serán repartidas en dos semanas, es decir 3 por semana. La participación en la investigación significa asistir a todas las sesiones del taller, en las cuales se harán actividades lúdicas, juegos, trabajos manuales y corporales (teatro y algunas actividades físicas). Este será un espacio horizontal en el que la opinión y las ideas de los y las niñas serán prioridad, es importante construir un clima de respeto y diálogo constante entre todos.

Las sesiones de taller tendrán lugar en Miguel Ángel #03141(La parcela de Tregua). Con la intención de recabar la información necesaria para la investigación, se grabarán las sesiones de taller solo en formato de audio, se tomarán notas durante el desarrollo de las sesiones; y además, se utilizarán aquellos trabajos manuales que produzcan los y las niñas durante el taller, ya sea en formato físico o en fotografías.

Los riesgos asociados a la participación en la investigación y por tanto del taller, son principalmente dos. Por un lado los propios riesgos de que un niño o una niña camine por la calle sin el cuidado de su tutor(a), padre/madre o adulto responsable; ante esto los investigadores haremos un recorrido en el cual se irá a buscar a los y las niñas a sus casas para poder ir al taller, y luego se hará el mismo recorrido inverso al terminar el taller para ir a dejar a todos los y las niñas a sus casas de forma segura. Por otro lado se encuentran los riesgos propios de la

### Anexo 4B. Consentimiento informado

emergencia sanitaria que estamos viviendo en la actualidad, es decir el peligro de un posible contagio de Covid-19, por esta razón elaboramos un protocolo riguroso con el fin de disminuir al máximo la posibilidad de contraer coronavirus.

El protocolo consta de las siguientes normas:

- Todos usaremos mascarilla en todo momento (niños y niñas pequeñas pueden usar solo protector facial).
- El espacio a utilizar será previa y posteriormente sanitizado con amonio cuaternario.
- Los materiales a utilizar en las sesiones serán sanitizados antes y después que los y las niñas los manipulen.
- Los y las participantes deben lavarse las manos con agua y jabón al momento en el que ingresan al recinto.
- Se dispondrá de alcohol gel de libre uso, para desinfectar las manos durante las sesiones del taller.
- Se colocarán carteles ilustrativos en el recinto con todas las medidas sanitarias.
- Los talleres se abortarán inmediatamente en el caso de que algún o alguna participante se contagie con el virus.

La participación en la investigación y en los talleres es totalmente voluntaria, jamás se obligará a realizar actividades que el o la niña no quiera, al igual que detener o congelar su participación en el momento que se desee. Esto no implicará ningún problema en el caso de que suceda.

La información utilizada en la investigación será absolutamente confidencial, no se publicarán nombres reales ni imágenes que contengan el rostro de los y las niñas participantes, y será utilizada solo para el análisis y elaboración de nuestra tesis de título, por lo que no será publicada bajo ninguna circunstancia sin previo aviso y permiso de los y las participantes.

Usted tiene pleno derecho de conocer los resultados de la investigación, si tiene interés en saber qué fue de los talleres realizados puede contactarnos en cualquier momento vía correo electrónico.

<p><b>Isabel Diaz</b></p> <p>9 3919 9811  <a href="mailto:disabelantonia@gmail.com">disabelantonia@gmail.com</a>            La Pintana, Santiago de Chile</p>	<p><b>Renzo Contreras</b></p> <p>9 6408 4572  <a href="mailto:contreras.renzo@gmail.com">contreras.renzo@gmail.com</a>            Macul, Santiago de Chile</p>
---	--

**Anexo 4C. Consentimiento informado**

Yo, ....., acepto que mi hijo/hija .....  
participe en el estudio "*Jugando, Construyendo y Deconstruyendo el Género*", en los términos  
aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación en  
este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo  
dudas adicionales al respecto.

---

---

Firma de tutor del participante

Firma Investigadores Responsables

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Correo electrónico para la devolución de la información \_\_\_\_\_



### **Anexo 5. Protocolo Covid-19**

- Todxs usaremos mascarilla. Lxs niñxs pequeñxs pueden usar solo protector facial.
- El espacio a utilizar en las sesiones será previa y posteriormente sanitizado con amonio cuaternario.
- Los materiales a utilizar en las sesiones, también serán sanitizados antes y después de que lxs niñxs los manipulen.
- Lxs participantes deben lavar sus manos con agua y jabón antes de empezar las actividades.
- Dispondremos de alcohol gel para desinfectarnos las manos durante el taller.
- Los talleres se abortarán de forma inmediata en caso de que un participante se haya contagiado.
- Se colocarán carteles ilustrativos con alusión a las medidas sanitarias.