

**¡Eso no es de niñas! Una búsqueda del sentido de la subjetividad infantil femenina**

Linda G. Fuentes Pinilla

Deissy C. Manrique López

Isabel Duarte García

COHORTE 57

Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Asesora:

Mg. Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021

**¡Eso no es de niñas! Una búsqueda del sentido de la subjetividad infantil femenina**

Asesora:

Mg. Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021

### Agradecimientos

*Agradezco a toda mi familia, especialmente a mis padres pues sin ellos no hubiese sido posible alcanzar tan anhelado logro. También a la docente Yolanda Gómez Mendoza por su ejercicio como tutora, quien siempre nos llevó más allá de lo esperado, a mis compañeras que, en medio de risas, trasnochos, lágrimas e infinitas reuniones virtuales fueron un excelente grupo de camaradería, más que solo un trabajo.*

*Linda Fuentes Pinilla*

*Quiero extender mi agradecimiento en primer lugar a las niñas que nos permitieron adentrarnos en sus mundos a través de sus historias, disfrute conocerlas y descubrir los estilos e identidades que las caracterizan, a mis compañeras Linda e Isa que decidieron emprender esta aventura investigativa, gracias por las horas de lectura, tertulia, y camaradería, cuando no de trasnocho, eran de mañanas y también por lograr superar juntas los obstáculos y cumplir nuestro objetivo. Agradecimiento sincero a nuestra asesora Yolanda Gómez Mendoza a quien le debo mi admiración por la excelente labor como científica, investigadora y como mujer inspiradora. Finalmente, a todas las personas que, con su voz de aliento y confianza en mí, fueron apoyo emocional en este tiempo.*

*Deissy Manrique López*

*Agradezco a la vida que son sus ires y venires me han ubicado en el lugar preciso para aprender, discutir, retar y vivir. A cada una de las niñas participantes, por acompañar los relatos con una sonrisa, una lagrima, un silencio, pero sobre todo con esa infinita naturalidad que las caracteriza.*

*A Doña Irene, Don Gonzalo, Marlen y Gonzalo, por ser, estar y continuar siendo mi base, mi fortaleza y mi horizonte. A Fabián por su paciencia, amor y apoyo.*

*A Linda y Deissy por los días y noches de lecturas, discusión y risas y finalmente a la docente Yolanda quien desde su conocimiento me enseñó a dejar a un lado los supuestos y ver la vida al natural.*

*Isabel Duarte García*

## Dedicatorias

*Dedico a todos quienes de alguna manera se vieron involucrados en este proceso, desde un comentario o referencias, hasta su participación. También a nuestras tan queridas niñas participantes que fueron mucho más que esa etiqueta, amamos conocer cada uno de sus mundos y evocar recuerdos de nuestra infancia junto a ellas. Y finalmente a todas las mujeres más allegadas, que inspiraron desde la cotidianidad profundizar sobre nosotras, en especial a mi abuela materna que, en su eternidad, fue protagonista de su historia donde con pequeños actos su voz fue escuchada en medio de una realidad machista.*

*Linda Fuentes Pinilla*

*Dedico este trabajo a Dios quien guía cada paso que doy en mi vida, él me sostiene, me da la fortaleza y sabiduría necesaria para cumplir con mis proyectos, a mi hijo Damián quien es mi motor de vida, mi fuente de inspiración y motivación para superarme, te amo mi pequeño, gracias por tus palabras de aliento cuando creía desfallecer, a ti mamita hermosa que con tu comprensión, amor y apoyo me hiciste sentir que vivías conmigo cada momento de este proceso.*

*Deissy Manrique López*

*A Dios y la Virgen por ser el susurro y el camino.*

*A Sergio, por él y para él. Te amo hijo.*

*Isabel Duarte García*

**Tabla de contenido**

Agradecimientos	3
Dedicatorias	4
Tabla de contenido	5
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1. Formulación	22
1.1 Revisión de antecedentes	22
1.2 Tendencias Metodológicas	22
1.3 Aportes al proyecto	23
1.4 Conclusiones de la revisión	27
2. Propósitos	29
2.1 Propósito general	29
2.2 Propósito específico	29
3. Justificación	30
4. Lugar de enunciación	33
4.1 Diseño Metodológico	33
4.1.1 Epistemológico	34
4.1.2 Metodológico	34
4.1.3 Tecnológico	35
4.2 Caracterización de Población Sujeto	37
4.3 Ruta Metodológica	38
4.3.1 Experiencia vivida	38
4.3.2 Sentido Fenomenológico	40
4.3.3 Sujeto Fenomenológico	42
4.3.4 Subjetividad	44
5. Hallazgos	47
5.1 Corporalidad	49
5.1.1 Descubrimiento de sí	50
5.1.2 Un cuerpo que cambia	50
5.1.3 Sentir el cuerpo	52
5.1.4 El aparecer de los otros	53

5.2 Temporalidad	54
5.2.1 El antes	55
5.2.2 Rápido pero lento: confusión del tiempo	56
5.2.3 Estaba pequeña y ahora estoy grande	58
5.3 Espacialidad	59
5.4 Relacionalidad	61
5.4.1 Experimento la vivencia del otro (Quiero sentir que pasa si...)	61
5.4.2 Viviendo con el otro.	62
5.4.3 Lazos	63
5.5 Materialidad	64
5.5.1 Vivir el ropaje.	65
5.5.2 Más allá del objeto	67
6. Discusión	71
7. Conclusiones	78
Referencias	80
Anexos	84

### Resumen

En la presente investigación se explora y comprende la manera en que los sentidos de las prácticas educativas en la experiencia vivida por las niñas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil. Se realizó un estudio de corte fenomenológico en el que participaron 7 niñas entre los 7 y 11 años de edad. Este estudio se sitúa desde el paradigma interpretativo a partir de la metodología fenomenológica ya que esta permite identificar la naturaleza de la experiencia vivida y el sentido de ésta. El análisis fenomenológico se desarrolló utilizando el método de los existenciales (Corporalidad, espacialidad, racionalidad, temporalidad y materialidad), partiendo de la idea de que todos vivenciamos la realidad y nuestro mundo a través de ellos. Se implementó como técnica investigativa la entrevista semi estructurada (fenomenológica) para dar paso a un análisis con base en el material vivencial pre-reflexivo de las niñas. Dentro de los hallazgos se encontró que la corporalidad y la relacionalidad son pilares fundamentales en las experiencias vividas de las niñas, pues nutren fundamentalmente la forma en que se identifican a ellas mismas y con los otros. Adicionalmente, se evidencia la subjetividad como intersubjetiva, donde las relaciones con el mundo adulto, cuidadores y sus pares dotan de sentido su subjetividad. Así mismo se revela que el protagonismo infantil sigue siendo un campo en emergencia, obnubilado por las disposiciones adulto céntricas, las voces de las niñas aparecen intermediadas o influenciadas por las ideas del mundo adulto, de allí que muchas de las prácticas de identificación están permeadas por los discursos hegemónicos o dominantes.

**Palabras clave:** subjetividad, infancia femenina, prácticas de identificación, protagonismo, género, fenomenología, experiencia vivida.

### **Abstract**

In the present investigation, the way in which the meanings of educational practices in the experience lived by girls is explored and understood, could be an expression of prominence in the configuration of children's subjectivity. The phenomenological analysis was developed using the existential method (corporeality, spatiality, rationality, temporality and materiality), based on the idea that we all experience reality and our world through them.

Among the findings, it was found that corporeality and relationality are fundamental pillars in the lived experiences of the girls, since they fundamentally nurture the way in which they identify themselves and others. Additionally, subjectivity is evidenced as intersubjective, where relationships with the adult world, caregivers and peers give meaning to their subjectivity.

Likewise, it is revealed that child protagonism is still an emerging field, clouded by adult-centric dispositions, the voices of girls appear to be mediated or influenced by the ideas of the adult world, hence many of the identification practices are permeated by hegemonic or dominant discourses

**Key Words:** subjectivity, female childhood, identification practices, protagonism, gender, phenomenology, lived experience.



## Introducción

El ser mujer puede considerarse producto del influjo del desarrollo de la humanidad que imprime sus condiciones de existencia a lo largo de las diferentes formaciones socio históricas. Desde allí, la etiología del género se presenta como punto de partida para la identificación del mismo, es revisada desde variadas teorías con el interés de dar cuenta de las realidades contemporáneas en las que tiene lugar el reconocimiento de ser mujer. Es esta la línea de partida para el acercamiento a la influencia del género en la configuración de la subjetividad infantil.

Para ello, la genealogía del género se hace relevante en la medida que la imagen de la mujer adulta y sus disposiciones biológicas, sociales y culturales, la enmarcan en el género “femenino” perpetuando la subjetividad de las niñas que en algún momento llegarán a serlo. La infancia, por tanto, asume una figura fundamental a lo largo de este proceso de construcción de subjetividad, delineando un marco sobre la categoría de género y feminidad, que en los últimos años ha tomado un protagonismo relevante, para no decir que, de forma exclusiva, se ha enfocado en la mujer adulta.

En razón de lo anterior, conviene indagar las diferentes construcciones discursivas desde distintas perspectivas, como lo son las doctrinas, la cultura, las políticas, e instituciones como la educación, la familia, entre otras, que inciden, fundamentan y desarrollan aquello que se denomina género.

En primer término, se examinará el discurso sobre la doctrina judeocristiana (eje fundamental en la sedimentación del pensamiento en occidente) que, desde sus inicios de la existencia humana, involucra el hito de la creación como símbolo de esta tradición donde se expresa el nacimiento del varón y de la hembra.

... y de la costilla que Jehová Dios tomó del hombre, hizo una a mujer y la trajo al hombre. Y dijo Adán: Esta es ahora hueso de mis huesos y a carne de mi carne; ésta será llamada Varona, porque del varón fue tomada (Biblia by Faithlife, 1960b).

La doctrina como sistema mitológico y en su función religiosa, establece leyes sociales para los pueblos que las adoptan, las cuales ellas mismas producen y usan, de tal forma que la mención del génesis en la escritura metafórica de la biblia debe ser entendida de manera connotativa (donde ese significado es indirecto y puede tener varias interpretaciones), pero las iglesias instituidas han tomado esta escritura y la han vuelto denotativa (significado), de manera que el relato de la existencia de “El jardín del edén” y de la creación del hombre y la mujer, como menciona (Campbell, 2002):

Ese lugar idílico no es un hecho histórico. El jardín es una metáfora para lo siguiente: nuestra mente y nuestro pensamiento en términos de pares opuestos (hombre y mujer, mal y bien) son tan sagrados como los de un Dios. (p. 95)

Se han convertido en experiencias donde el miedo, el deseo, la soledad, entre otros, generan discursos dominantes en la forma de verlos como opuestos y no complementarios y con ello segregar, trabajos, tareas, responsabilidades, entre otras, las cuales de cierta manera subestiman a la mujer.

En esta misma línea, aparecen interpretaciones como la de (De Beauvoir, 1949), quien refiere “Su mismo nacimiento no fue autónomo; Dios no optó espontáneamente por crearla como un fin en sí misma y para que, a cambio, le adorasen directamente: la destinó al hombre; fue para salvar a Adán” (p. 58). En otro apartado de la biblia, se menciona “el varón es la cabeza de la mujer [...]” (Biblia by Faithlife, 1960a), así el hombre en su oscurecido corazón y con una mala interpretación de la palabra de Dios, presenta este dualismo, ubicando de forma numérica y dominante la posición en la que se enmarcará el

ser mujer dentro del ámbito social y cultural, como ejemplo, la hostilidad en época del medioevo donde “La mujer era tolerada porque permitía la propagación de la especie” (Verdon, 2006, p. 78).

Dicha época en donde la producción de textos se enmarco en críticas estereotipadas, pero también vislumbro el nacimiento de nuevos postulados en defensa de la mujer, donde sus tesis se acentuaban en “la ingratitud de sus acusadores, que olvidaban el hecho de que todos ellos le debían la vida a su madre” (Verdon, 2006, p. 79), contemplando el hecho de que no todas las mujeres son iguales en relación con el papel que han ejercido en la historia.

Este entramado histórico – cultural lleva a pensar que, el deber ser de cada individuo dentro de la sociedad trae consigo la asociación entre género y sexo (entendido como disposición biológica en función reproductiva) que atraviesan las disposiciones prácticas y de roles que se han construido sobre el quehacer de los seres humanos.

En segundo momento, el discurso académico (médico – biológico), la humanidad se ha movilizado desde la convicción de que la especie humana se encuentra fragmentada en dos clases de individuos: (Flores, 2001) lo refiere así:

Dentro de la biología y la medicina, uno de los elementos que dan sustento a esta certeza es el proceso conocido como diferenciación sexual, es decir, el conjunto de fenómenos biológicos que determinan que una persona se desarrolle como hombre o como mujer. (p. 85)

Con ello, las características anatomo –fisiológicas de cada individuo los encasilla en una representación cultural que debe responder a ciertas necesidades sociales, mencionando en el caso de la mujer, la vinculación a su función reproductiva, y con ello un afincamiento a su identidad de género.

Hecho que da paso al postulado cultural bajo la lupa de la filosofía. (Butler, 2007) refiere “La marca de género está para que los cuerpos puedan considerarse cuerpos humanos; el momento en que un bebé se humaniza es cuando se responde a la pregunta «¿Es niño o niña?»” (p. 225). Este arquetipo instaurado desde la antigüedad y reproducido culturalmente con un sinfín de requerimientos, hace cuestionar que la concepción de género siempre debe fluctuar en denominarse del uno o del otro, pero ¿será esto con lo que la humanidad deberá cerrar su historia?, para ello (Butler, 2007) presenta el género performativo, donde esté no es algo contenido en el cuerpo (sexuado), ni en lo psicológico, sino es un actuar, un fenómeno que se produce y se reproduce constantemente, un modo propio de ser, manifestarse y comunicarse.

La genealogía del género ha dejado ver que la subjetividad femenina se ha visto permeada por la doctrina, lo médico-biológico y filosófico. Pero, y ¿qué ha pasado con la subjetividad femenina asociada a la condición de ser infante?

El ser infante o esta etapa en la vida del ser humano era vista como un peldaño previo a la edad adulta y directamente relacionado con la debilidad, la falta de capacidad crítica, entre otros, como lo confirma Celadec (2001), al mencionar que:

los niños y las niñas son los que mejor identifican a los pequeños y humillados, entre otras razones, porque tienen de común la condición de ser cuerpos excluidos y oprimidos por una sociedad patriarcal y esclavista, por ser personas violentadas (simbólica, jurídica y físicamente) y por el hecho de no ser considerados como personas. (p. 51).

Esta perspectiva de poder también lo vincula con otro personaje representado desde las estructuras patriarcales, de forma paralela “Las mujeres como los niños eran considerados como no-importante, en términos de debilidad, insignificancia, vergüenza” (Celadec, 2001, p. 50), donde se

desprende que, la subjetividad de la niña va mediada por el título que la mujer adulta ha vivenciado y con ello de manera indirecta a la niña que llegará a serlo.

Así pues, la infancia y la feminidad están relacionados por la forma en la que se les ha subjetivado a lo largo de la historia, es así como la matriz de pensamiento occidental acerca de lo femenino, estructurada en la primera parte, tiene su correlato en el discurso de las políticas y disposiciones globales que diferentes organismos e instituciones han construido bajo la aceptación de dichas concepciones del pensamiento. Estas nociones han sufrido algunas transformaciones, se manifiestan por medio de las intervenciones de las organizaciones internacionales, las cuales han promovido la inclusión de la mujer como sujeto político o actor social desde la perspectiva de género, y se han determinado como uno de los condicionantes para la financiación de diferentes programas sociales o planes de desarrollo a nivel mundial.

En este sentido, organizaciones como la UNESCO instala la igualdad de género como una de las prioridades globales en los planes y estrategias de desarrollo y la convierte en un pilar fundamental para acceder a un desarrollo social equiparable, que permitirá alcanzar ese ideal de productividad beneficioso para toda la sociedad (2014). Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la agenda 2030 aprobó 17 objetivos encaminados al desarrollo sostenible, de los cuales el quinto lo denomina “igualdad de género” ONU (2015), estas disposiciones van encaminadas a otorgar un papel protagónico a la mujer, basado en los beneficios y aportes de desarrollo y productividad a partir de los diferentes roles en los que se le ha dado apertura como sujeto político, que además se traduce en la igualdad de género, desde dichas disposiciones.

Esta mirada lleva a pensar que, la igualdad de género de la que se habla en la actualidad y que se establecen en las políticas mundiales, es la respuesta a las incansables luchas que, desde la mitad del siglo XX, se han centrado en reconocer el papel de la mujer en el sistema productivo capitalista e

incluir la al desarrollo. Este protagonismo que acoge la mujer como sujeto político a través de los diferentes momentos de la historia, no es gratuito ya que las intenciones marcan un rol que juegue a favor del desarrollo de los sistemas sociales. Como menciona Kardam, 1991, citado en Escobar (2007) se llama a invertir en la mujer como “camino rentable para alcanzar objetivos de desarrollo más amplios como un mejor desempeño económico, reducción de la pobreza, mayor bienestar en el hogar, y un ritmo más lento en el crecimiento de la población” (p. 338). Considerados así, este discurso se hace visible en el desarrollo de programas encaminados a incluir en el ámbito educativo a la mujer, organizaciones como la UNESCO plantean una integración de igualdad de género elaborando programas educativos que promueven la alfabetización de las mujeres, en igualdad de condiciones participativas, a las que se han establecido para la población masculina.

Programas como la Alianza Mundial para la Educación de las Niñas y Mujeres titulada “Una vida mejor, un futuro mejor” de la UNESCO, tiene como objetivo alcanzar la paridad de género en el ámbito educativo, con el fin de mejorar y ampliar las oportunidades de aprendizajes y así mismo la calidad de educación para las niñas y mujeres (2011). Este tipo de programas se plantean con el fin de alcanzar los objetivos proyectados en la agenda 2030, a través de sus políticas de desarrollo, centran su intención en construir un mundo pacífico, próspero y sostenible direccionados a mejorar las cifras de escolarización de las niñas y adolescentes, acabar con el matrimonio precoz, y empoderar a las mujeres para asumir cargos políticos y posiciones de liderazgo. Desde allí, cabe preguntarse si el cumplimiento de estos objetivos planteados desde la equidad social son suficientes para hablar sobre igualdad de género, así mismo, si las disposiciones que se han planteado contribuyen para que la infancia femenina alcance la plenitud en sus diferentes etapas de desarrollo y si estas disposiciones aportan en la configuración de subjetividad de la infancia femenina. Esto podría suscitar que los instrumentos políticos, que se llevan a la práctica desde la igualdad de género, se agoten en el discurso de desarrollo, invisibilizando la niñez femenina y predominando los ideales adulto céntricos sobre la infancia.

En el plano político de orden nacional, la Constitución Política de Colombia dicta un orden para el entendimiento de la igualdad de género, no sin antes especificar lo que se concibe como sexo/género, hombre/mujer entre las otras diversidades que componen a la sociedad.

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (República de Colombia, 1991, Art. 13).

Enunciando así, que a partir de esta condición de igualdad sobre las personas se ejercerán estas mismas. Seguidamente se entenderá entonces por; (Ministerio del Interior, 2016) sexo un “Conjunto de caracteres físicos y genéticos, primarios y secundarios de una persona que ayudan a diferenciar entre lo masculino y lo femenino” (p. 8), y género; como un “Conjunto de roles, características y responsabilidades atribuidas a las personas por las normas culturales y sociales a partir del sexo, que también contribuye a la diferenciación entre lo masculino y lo femenino.” (p. 8). Definiciones que dentro de este contexto son aprehendidas desde las diferentes instituciones de la sociedad y que se configuran en la realidad de cada persona Añadiendo a esto, en el Artículo 13 refiere la igualdad así; “Todas las personas nacen libres e iguales [...] gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (p. 15). El Artículo 43, “El hombre y la mujer tienen iguales derechos y oportunidades” (p. 21), lo cual determina que la mujer no puede ser discriminada, así mismo garantiza protección especial a la mujer durante y posterior al embarazo y el Artículo 40, por el cual “Se garantiza la efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de Administración Pública” (p. 20). Desde esta arista, las disposiciones políticas centran su mirada en la igualdad de género en la adultez y en el lugar que se le debe otorgar a la mujer en la sociedad.

Ahora bien, desde la Ley de infancia y adolescencia (2006), en el capítulo 1, Artículo 12, hace referencia a la perspectiva de género “Al reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia, y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social” (p. 3). La Convención Internacional por los Derechos del Niño (2006) en su Artículo 28 hace referencia al derecho a la igualdad y la no discriminación, entendiendo “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (p. 22). Este conglomerado de disposiciones evidencia que, aunque las políticas públicas en Colombia se han esforzado en promover la igualdad de género, dejan de lado lo que implica la configuración y junto a ella la subjetividad infantil.

De manera que la identificación de otros elementos sociales que intervienen en la construcción de subjetividad, lleva a revisar los medios masivos de comunicación, uno de los más relevantes, la televisión. Así Yubero, 2003, como se citó en Liceras, (2006) refiere:

la televisión es el instrumento de socialización más poderoso que ha existido a lo largo de la historia de la Humanidad, y la relación que establecen los chicos con la televisión repercute, sin duda, sobre su percepción del mundo, sobre el conocimiento y el comportamiento social y sobre la relación que construyen con la escuela, relaciones en las que aparecen las “ideas previas” obtenidas como telespectadores. (p. 7)

Si bien la televisión no es el único espacio de socialización, este ejerce un papel fundamental en la construcción de la subjetividad, así también lo menciona Maioli (2012) “Al igual que lo que sucede con las influencias comunicacionales cinematográficas o televisivas, ellas ejercen cierto impacto en la subjetividad de las niñas, que se ve reflejado en las modalidades de interacción y en los sentidos vinculados con ellas” (p. 26). Desde allí se invita a reflexionar sobre cómo a partir de la auto-percepción de las niñas se establecen sus interacciones sociales y si bien esta se encuentra alterada por la imagen



erotizada del cuerpo; implica que la subjetivación sea con base en la imagen corporal, sumándose a los factores que se deben considerar a la hora de abordar la infancia y más específicamente la femenina.

Por su parte Fossati y Busani, 2004, citado en Maioli, (2012) coinciden en que:

el proceso de subjetivación es largo y trabajoso, ocupa toda la primera infancia y es promovido por los diferentes vínculos con sus semejantes que se establecen en esos tiempos y que van produciendo huellas estructurantes que moldearán las representaciones que el sujeto pondrá en acción para objetivar el mundo circundante. (p. 3)

Es preciso cuestionar entonces, por la existencia de una dimensión que nutra la construcción de la subjetividad y que pueda ampliar la perspectiva de género más allá de dualismos y lo culturalmente heredado.

El concepto de arquetipo pone en tensión las figuras tradicionales de hombre y mujer, pues abarcan una amplia diversidad que rompe con lo binario, Carl Jung, en su libro <<El inconsciente colectivo y los arquetipos>>, los define como patrones universales, imágenes que representan el inconsciente colectivo, que atraviesan cualquier cultura, independientemente de su lenguaje, credo, prácticas o paradigmas, pues son representaciones que emergen de lo psíquico, así los define (Jung, 1970):

Es una paráfrasis explicativa del eidos platónico. Esa denominación es útil y precisa pues indica que los contenidos inconscientes colectivos son tipos arcaicos o –mejor aún- primitivos. Sin dificultad puede aplicarse a los contenidos inconscientes (...) para designar las figuras simbólicas de la cosmovisión primitiva. (p. 11)

Por su parte Sánchez (2009), haciendo referencia al discurso de Bachelard indica que son “una serie de imágenes que resumen la experiencia ancestral del hombre frente a una situación típica, dentro

de circunstancias que no son particulares a un solo individuo, sino que pueden imponerse a todo hombre” (p. 139). Complementando “no se trata de representaciones heredadas sino de posibilidades de representaciones. Tampoco son una herencia individual, sino general, tal como lo muestra la existencia universal de los arquetipos” (p. 139). Así se entienden como una axiomática mítica que aparecen en cualquier estructura individual.

Es importante resaltar que existe una amplia gama de arquetipos, pues estos logran abarcar la infinitud de la condición humana, sin embargo, hay algunos que podrían llamarse imprescindibles, como, por ejemplo, el de ánima, ánimus, la sombra, el sabio y la mujer salvaje, entre otros que resultan fundamentales para la comprensión de los individuos. En este caso se abordará brevemente el de ánima y animus, al ser los arquetipos que convocan la problematización, como expresiones de lo masculino y femenino en el inconsciente de cada individuo.

Ánima, se describe como “vida más allá de todas las categorías” subyace al concepto de alma y feminidad en la psique del hombre, Jung (1970) refiere:

un arquetipo natural que subyace de modo satisfactorio a todas las manifestaciones del inconsciente del espíritu primitivo de la historia, de la religión y del lenguaje. Es un " factor" en el sentido propio de la palabra, no es posible crearla, sino que es él a priori de todos los estados de ánimo, reacciones, impulsos y todo aquello que es espontáneo en la vida psíquica. (p. 7)

Por otro lado, el concepto de “animus” en sí mismo no se podría definir ya que lo contiene el ánima, Bachelard ,1884, citado en Sánchez, (2009) dice “el alma inaugura, es aquí potencia primera. Es dignidad humana” (p. 150). Uniéndose a un poema titulado “Miroir” de Jean Jouve donde refiere “El alma viene a inaugurar la forma [...] a habitar y morar en ella y demorarse” (p. 10). En la poética de la ensoñación, su estudio filosófico, Bachelard, 1938, citado en Sánchez, (2009) menciona:

en una obra de arte, por ejemplo, en un poema perfectamente estructurado, completo y preciso el papel del espíritu (animus o arquetipo masculino) es pre figurativo en forma de proyecto.

Pero para una imagen poética no hay proyecto alguno: “[...] no hace falta más que un movimiento del alma (ánima o arquetipo femenino). (p. 10)

Entonces el arquetipo Bachelard, 1984, citado en Sánchez, (2009) “sería entonces un elemento formal vacío en sí mismo, afirmaba Jung, es una posibilidad dada a priori (fuera de toda experiencia consciente) de las imágenes de la representación” (p. 140). El inconsciente colectivo da una impresión primera (arquetipo) y este por su virtud de constante movimiento se va alimentando de la experiencia, por tanto, fluctúa entre la imagen primera y las experiencias conscientes. Al ser la experiencia, igualmente esencial en el devenir de los arquetipos, presentándose como un factor diferencial y que dotaría de transformación a esas imágenes primeras, lleva a fijar la mirada sobre aquellas experiencias en la infancia y en la construcción de subjetividad que han puesto en tensión esa naturaleza colectiva primordial por medio de sus experiencias.

En este sentido vale cuestionar si, ¿Los arquetipos supondría otro punto de partida al hablar de subjetividad infantil femenina? Ya que se presentan como posibilidades de imágenes, que nada los determina, por el contrario, es a través de la experiencia que se vivencian. ¿Cómo se explica que los arquetipos atraviesen todas las culturas? Si es a partir de las imágenes que construimos, creamos y entendemos el mundo como lo propone Jung, al romper con esa continuidad de las imágenes a priori, suscita una posibilidad en clave de Bachelard, al respecto del género.

Estas posibilidades se pueden relacionar con las diversas experiencias que manifiestan los sujetos que no se identifican con el binarismo de género y pretenden escapar de ello, entendiéndose como líneas de fuga. Una experiencia que vale la pena resaltar es la de una niña con creatividad de género, que a sus 11 años de edad atravesó por todo un proceso de reconocimiento corporal, físico y

psicológico permitiéndole exteriorizar sus maneras de pensar, sentir, actuar, relacionarse y cuestionarse sobre todas las formas de interacciones y roles sociales que le ofrecía su entorno, del cual se habla en el estudio “Infancia con creatividad de género Identidades no binarias, cuerpos transgresores y despatologización trans” Arjona (2016), dando a conocer esa variante de género denominando allí como creatividad de género.

Está y algunas otras experiencias dan cuenta de cómo es posible romper desde diferentes perspectivas, no solo los imaginarios heredados del género, sino también la performatividad discursiva “Al comportarse de forma rizomática, los niños abandonan los patrones habituales y eligen en su lugar “líneas de fuga” (Barron & Jones, 2014, p. 6) tomando como referencia a (Deleuze y Guattari, 1987) quienes señalan que en ese punto, no hay lugares medios ni extremos, sino que existen líneas como en la raíz de una árbol, pues es claro que tanto niños como niñas tiene la capacidad de transitar por nuevas formas de entendimiento de su ser. Jack/Luck y Aisha evidencian lo anterior, en el artículo *Performing Child (hood)*. (Barron & Jones, 2014):

Jack es un niño de 4 años de herencia blanca- británica, y Aisha, una niña de ascendencia Pakistán, también de 4 años y dice:

Hola Jack

Jack la ignora.

Aisha repite de nuevo el saludo: *Hola Jack*

Jack vuelve a ignorarla.

Aisha entonces dice: *He dicho Hola Jack.*

Jack responde no soy Jack

Aisha pregunta: *¿Bueno quién eres entonces?*

Jack: *soy Luke*

*Aisha: bueno luke hay un tren que viene, está lloviendo, está lloviendo a cántaros, el viejo es aburrido. (p. 2)*

Esta experiencia, invita a entender la infancia desde nuevas perspectivas y cuestiona si es posible, conocer otras formas de la condición humana, sin la necesidad de patologizar o denominar como “anormalidad”. Lo que además lleva a (Barron & Jones, 2014) a cuestionar “¿Podemos confundir nuestra propia confianza en las ortodoxias para resistirnos tanto a la normalización como a la patologización de los niños?” (p. 10). Aspecto que pone en tensión las prácticas sociales del adulto, más no la condición de devenir de la infancia. Arjona (2016) enuncia que “El discurso adulto céntrico concibe a la infancia como sujetos incapaces de expresar cómo se identifican o viven su género” (p. 87). Aun así, existen algunas que logran demostrar que es posible romper con la dualidad. Este lugar de enunciación de la infancia permite desencajar el sentido común y ampliar la arista de los códigos que legitiman el deber ser y hacer sobre ellos, pues son ellos quienes reconstruyen a través del juego dichas convenciones y junto con esto empujar a la subjetividad a formas únicas de entenderla.

Es así como desde las tensiones emergentes puestas en contexto a través de los tres ejes orientadores, genealogía de género, prácticas educativas y líneas de fuga, dan apertura al rastreo de antecedentes que han abordado temas similares o asociados a la subjetividad infantil femenina. De dicho ejercicio se evidencio lo que a continuación se da a conocer.

## 1. Formulación

### 1.1 Revisión de antecedentes

En efecto, se plantea un análisis sobre la revisión documental que se realizó para arribar al eje problematizador, teniendo como punto de partida la subjetividad de la infancia femenina. Dentro de esta revisión se identificaron 31 artículos, estos fueron hallados en bases de datos como Scielo, Dialnet, Google Academics, Scopus, Ebsco, Web of Science, Directory of Open Access Journals, ProQuest Central, publicados entre los años 2004 y 2019, en países de América Latina y España, en su mayoría revistas de tipo educativas, pedagógicas, infancia, sexualidad y científicas, filtradas por palabras clave como; identidad, género, estereotipos, infancia, educación, diversidad y subjetividad. Dentro de los resúmenes es un patrón denominador el desglose de los estereotipos y su incidencia en la construcción de subjetividad, otros llegan a la problemática de darle lugar protagónico a la equidad de género, cuestionando así la igualdad como concepto característico en las políticas públicas, también varios de ellos analizan la incidencia de las instituciones sociales (familia, escuela, entes políticos) y su relación directa con la infancia y algunos otros encaminados a la diversidad, como categoría “diversidad y creatividad de género”.

En ellos el objeto de estudio y pregunta problema rondan alrededor de grupos temáticos que encierran **la infancia, la subjetividad infantil, las tensiones entre identidad de género y roles sexuales en la sociedad**, con los propósitos de analizar y dar a conocer sus dinámicas dentro de los escenarios sociales. Dando lugar al protagonismo académico entorno a estos campos temáticos emergentes, enfocados en enunciar las problemáticas que circundan a la infancia dentro de las categorías de género, diversidad, estereotipos y prácticas sociales.

## **1.2 Tendencias Metodológicas**

De las investigaciones revisadas el 20% adopta una combinación metodológica entre lo cualitativo y cuantitativo, donde se hace uso de técnicas para la recolección de datos de tipo cuantitativo y el análisis de estas se desarrolla bajo la descripción, comprensión e interpretación de los resultados. El porcentaje restante, se ubica dentro de la metodología de investigación cualitativa, desde donde emergen dos globalidades enmarcadas en lo descriptivo e interpretativo, allí se evidencia la diversidad de técnicas metodológicas y perspectivas teóricas que permiten la comprensión de las experiencias de las comunidades y sujetos implicados bajo su propia perspectiva y desde sus realidades que los circundan. Así dentro de esta categoría, un 40% corresponde a estudios descriptivos con diseños narrativos, investigación acción participativa, revisión documental, de tipo fenomenológico y estudios de caso; dejando al restante, enfocados en estudios de corte interpretativo que se apoyan en un acervo teórico e informes oficiales.

Dicho recorrido, da cuenta de las tendencias metodológicas ya expuestas y adicionalmente refleja la ausencia de estudios fenomenológicos que indaguen sobre los sentidos que atraviesan a la infancia y sobre los cuales se nutren sus percepciones como parte fundamental de la sociedad, (pues de los 31 artículos revisados, solo 1 implementa este tipo de metodología) pese a que algunos enuncian la descripción de los discursos, no se emplea la fenomenología para identificar los sentidos de la subjetividad femenina. De ahí que, se hace uso diferente de la metodología para interpretar los discursos y problemáticas sociales limitando la investigación a la interpretación desde postulados teóricos.

## **1.3 Aportes al proyecto**

Con la tematización enunciada, el primer elemento evidenciado, sería la construcción de subjetividad de género en la infancia y la configuración de esta en diferentes contextos. En la revisión de

artículos se ha problematizando el desarrollo inocuo de la subjetividad, pues está siempre se encuentra limitada por los estereotipos tradicionales, que interfieren en la percepción de igualdad o equidad en la infancia y en su figura social, desde las predisposiciones que el mismo sujeto elabora sobre sí. A saber, la familia y la escuela se configuran como los principales entes para la construcción de subjetividad, por ser las instituciones primeramente implicadas en los procesos de socialización. A causa de esto, la gran mayoría de los estudios revelan la importancia de crear programas enfocados en la promoción de la equidad al interior de las escuelas y la transformación de las pautas de crianza en los contextos familiares, direccionados, más allá de la igualdad, en la equidad de género, prestando especial atención a la primera infancia.

Otra de las categorías emergentes es la denominada *mass media*, donde se puede dar cuenta que los estereotipos instaurados desde la historia, siguen latentes, la visión de la mujer y niña sigue permeada por la publicidad inmersa en la televisión, literatura, revistas, contenidos audiovisuales, ejecutando a través de ellas diferentes impactos en la subjetividad de todas las personas a las que se proyectan, especialmente infancias femeninas. La imagen sobre su cuerpo, los cánones de belleza y delicadeza, los roles que se deben ejercer en la sociedad, limitados o sesgados al sexo biológico determinado, son el común denominador en estos contenidos. Bajo esta perspectiva, es evidente cómo las instituciones socializadoras se involucran de manera inevitable con los medios digitales en la crianza, las aspiraciones profesionales, el deber ser y formas adecuadas de comportarse correspondientes a su género, pues ser niña o mujer, es equivalente a cariño, atención, obediencia, docilidad, quehaceres domésticos, cuidado y protección, que posteriormente se traducen en autodenominarse desde un marco específico, interiorizado en todos los ámbitos de socialización.

Dando continuidad al análisis categórico, las investigaciones que se enfocan en el **ámbito educativo** exponen las problemáticas en torno a la desigualdad de género y educación, el papel de las



instituciones como entes formadores en la construcción del concepto de género y cómo desde las prácticas pedagógicas cotidianas se construyen modelos sexistas y estereotipados sobre los géneros.

Con ello, las desigualdades, la educación sexista, igualdad de género, formación científica y equidad, son los aspectos principales en los que se enfocan las investigaciones revisadas, que encierran las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes en el contexto escolar. Razón que le otorga protagonismo a la institución, cuando de sedimentar subjetividad se trata. Es aquí como inicialmente se ve implicado el lenguaje como primer elemento determinante en los procesos de socialización, pues es a partir de la denominación y subjetivación de los otros que se van hilando las autopercepciones, patrones de comportamiento y normas de socialización para niños y niñas.

Otro aspecto que resalta en dicha revisión del ámbito educativo tiene que ver con el fomento de las desigualdades y la interiorización de estas, argumentadas en diferencias físicas y emocionales (sexistas) que allí se anidan. Ejemplo de ello se identifica en el estudio (*Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar*) negándole para el caso de los niños, la expresión plena de sus emociones e invalidando el juicio y razonamiento para las niñas, por basarse en estas.

En esta misma línea las desigualdades entre hombres y mujeres, se ve más acentuada en el acceso al sistema educativo, como lo señala el estudio (*Desigualdades de género y Educación Básica*), mostrando el desequilibrio que ha existido entre los géneros en cuanto a la tasa de alfabetización, al igual que el acceso y permanencia del género femenino en los escenarios educativos, adjunto a ello otros aspectos que inciden son los impedimentos para el acceso a implementos de sanidad básicos, el acoso al que se ven expuestas por parte de docentes, la inseguridad que suscita los desplazamientos a la institución, responsabilidades externas al ámbito educativo (labores domésticas) entre muchas otras problemáticas específicas de las que niñas o adolescentes se ven expuestas en este escenario, como se referencia el estudio (*Posibilidades para la educación de las niñas en Sofala, Mozambique*). Es así como

la categoría del ámbito educativo deja en escena uno de los contextos más relevantes para la construcción de subjetividad y los obstáculos que esta supone en el curso del desarrollo integral de las niñas.

Estas consideraciones permiten llegar a las **líneas de fuga**, pues posee la potencialidad de encontrar alternativas de escape. Inicialmente el artículo “Infancia con creatividad de género Identidades no binarias, cuerpos transgresores y despatologización trans\*” da a conocer como el pensar binario (hombre y mujer) ha construido una brecha para el desarrollo pleno del género, pues en occidente se ha interiorizado los modelos del deber ser para cada sexo y así mismo sus expectativas, que terminan siendo un determinante para la construcción de subjetividad, como refiere Arjona (2016) “Consecuentemente, la infancia con creatividad de género es un colectivo que se constituye como invisible para gran parte del imaginario social” (p. 4). Este artículo cuestiona y pone en tensión lo predispuesto y propone alternativas para comprender y vivir el género, tan inherente al ser.

En esta misma línea el artículo “Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro” (Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016), cuestiona las prácticas educativas con respecto a la homogeneización y el impedimento que supone para el relacionamiento y la subjetividad de la infancia, proponiendo una actitud de apertura que logre transformar las prácticas educativas y las concepciones que circundan en los actores participantes de estos escenarios, desde la alteridad, rompiendo con lo heteronormativo. Por ello es necesario otorgarle a esa población un entramado de tiempo y condiciones que le permitan descubrirse, sin estar expuestos a la segregación social, al ser juzgados o rechazados, objetivo que se debe promover inicialmente en el contexto institucional.

Las explicaciones precedentes develan la necesidad imperante de encontrar nuevas formas de relacionamiento y entendimiento de la infancia que se adjuntan también para las niñas y mujeres que

circundan en estos contextos, que claramente se desarrollan bajo limitantes similares. La apuesta no solo se enfocaría en la niñez o niñas, sino en la infancia como población diversa.

#### **1.4 Conclusiones de la revisión**

Los objetos de estudio de los artículos examinados se enfocan en identificar la diversidad de elementos que abonan a la construcción de subjetividad, la gran mayoría enuncian la fuerte incidencia de las instituciones sociales en la construcción de subjetividad, exponen la problemática de que los roles de género están ligados en la identidad sexual, pero no se encuentran orientados a identificar otros lugares de enunciación que permita abordar la problemática. Para el caso de la investigación en curso, exaltando las experiencias de las niñas que puedan dar un indicio de cómo abordar y comprender el sentido de la feminidad para otorgarle un verdadero protagonismo a la infancia femenina.

Referente al aspecto metodológico hay escasez de estudios fenomenológicos que se interesen por el sentido de la feminidad o que encuentren alternativas para abordarla, dejando en evidencia la necesidad de ahondar y examinar desde otras perspectivas la transformación de las prácticas e interacciones sociales, a lo que concierne con la diversidad, al igual que develan la carencia de estudios investigativos en primera infancia femenina, al ser un campo temático poco explorado.

El análisis de las categorías que emergen de dicha revisión, (subjetividad infantil, educación, mass media y líneas de fuga), permitieron arribar a: La equidad de género como categoría debería pensarse fuera de la lógica binaria de occidente, ya que esta podría abarcar la condición humana desde otra perspectiva. Ello permite también fijar la mirada en que, aun cuando se ha logrado un avance importante en la mitigación de la disparidad de género, hace falta que se implemente las políticas existentes en cuanto a diversidad, género y educación, aspecto que supone contiguamente implementar políticas públicas que patrocinen la formación de los docentes con relación al tema de equidad al interior de las aulas de clase, pues no basta con solo solventar en cifras la cobertura de educación para

el género femenino, sino que también exige la continua formación de los maestros en temas relacionados en género.

Es así como quedan en suspenso varios aspectos. Si por una parte los arquetipos culturales están arraigados en las entrañas de la condición humana, que dan paso y están en sintonía con el género performativo, ¿qué tanto son coherentes las apuestas políticas y educativas en la actualidad si se pretende hablar de equidad?. A razón de ello, habría algo más que incluir allí. Si existe un deber ser para la feminidad desde la doctrina judío cristiana y el discurso médico biológico ¿por qué se han visto prácticas que escapan de lo hegemónico? pues no solo las mujeres, ni sólo los adultos, han sido partícipes de este espectro. Con estas digresiones hay un horizonte prometedor al investigar desde las mismas voces de la feminidad infantil.

De esta forma arribamos a la pregunta de investigación **¿De qué manera el sentido de las prácticas educativas desarrolladas en diferentes contextos en la historia vivida de las niñas, que se reconocen en lo femenino, podrían estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?.**

## **2. Propósitos**

### ***2.1 Propósito general***

Comprender la manera en que los sentidos de las prácticas educativas en la experiencia vivida por las niñas, podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

### ***2.2 Propósito específico***

Exponer la experiencia personal originaria de las niñas vividas en prácticas educativas.

Analizar en la experiencia expuesta posibles expresiones de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

### 3. Justificación

Dentro del campo investigativo poco se ha enunciado a la infancia femenina desde posturas genuinas, en la actualidad solamente están visibilizadas a través de noticias asociadas a discriminación de género, violencia sexual y demás escenarios asociados a la vulneración de derechos, pero más allá de este panorama desolador no se han abordado estas y otras problemáticas desde el protagonismo en la sociedad y los elementos que inciden en la subjetividad. Este punto interpela en gran medida esta investigación.

A razón de ello, dentro de los primeros ejercicios realizados en el rastreo y exploración del campo académico asociado a la subjetividad infantil femenina, se evidenció en primer lugar, la construcción de subjetividad femenina, para la cual se hallaron algunos artículos, donde el común denominador son las condiciones heredadas del género desde la cultura occidental, partiendo de estas se construye una identidad permeada desde estas determinaciones sociales, culturales y patriarcales. En **educación**, los artículos relacionados, visibilizan la necesidad de preguntarse por el significado que se ha otorgado al término de igualdad de género, referenciado y limitado a la condición de alcanzar cifras y paridades en cuanto a cobertura y acceso al sistema educativo, dando menos importancia a las problemáticas sociales que aquejan esta categoría. Adicionalmente se cuestiona la manera en que la educación interviene en la transmisión de ideales y estereotipos sociales asignados al género.

Consecuentemente se referencia la categoría **mass media**, donde los estereotipos sexistas adquieren especial posición al momento de la construcción de subjetividad de los infantes en los diferentes escenarios en los que ellos se movilizan, la percepción del cuerpo como algo intrínsecamente ligado a lo estético y las preferencias de los roles que cada uno debe tomar en la sociedad (niñas/débiles - niños/fuertes). Finalizando esta revisión dentro de las **líneas de fuga**, aquellos infantes que son entendidos como fuera del entramado binario de sexo biológico y la cultura, quienes escapan a los

límites de la heteronormatividad donde por medio de la creatividad de género se posicionan como una alternativa para permitirse ser en el mundo que se elige transitar.

He aquí la pertinencia teórica que encarnará este ejercicio, pues aunque es innegable la gran cantidad de estudios que evalúan la problemática de los estereotipos para la construcción de subjetividad, se quedan en la enunciación de ello, dejando entre líneas, la necesidad de deconstruir o reconfigurar, a la mujer con relación a la igualdad (que debe transitar mejor por el concepto de equidad), prácticas sociales, imaginarios culturales de occidente y en especial sobre el sentido que inunda a todas estas.

Este aporte es bidireccional en el sentido de que es pionero en el campo académico sobre la subjetividad infantil femenina en el campo de estudios en niñez y a largo plazo estas contribuciones podrían ser tenidas en cuenta en los lineamientos legales, educativos y en general en las prácticas sociales que tengan como objetivo alcanzar la equidad de género.

Sumado a ello, pero ahora aludiendo a las contribuciones del tipo social, éstas se proyectan hacia la reivindicación del papel de la mujer que en esta época contemporánea adquiere cada día más una necesidad imperante de participación social. Aun así, este camino se ve obstruido fundamentalmente por los imaginarios que se han creado alrededor del ser mujer, y más aún sobre ser niña. Es por ello que la apuesta de esta investigación se enfoca en encontrar otros donantes de sentido, pues esta problemática se ve atravesada, no sólo por los factores ya mencionados, sino por la carencia de subjetividad. Pues siempre se ha dictado, desde diversos lugares de poder, como se debe actuar, pensar, sentir y hacer, razón que no ha permitido una construcción inocua de subjetividad.

Ahora al tratarse de infancia femenina, esta situación se agudiza aún más, pues esta etapa se ha enmarcado en las prácticas hegemónicas que las limitan en sus capacidades individuales, culturales,

emocionales y políticas. Modificar esas miradas que la sociedad le imprime a las infancias requiere del distanciamiento de las concepciones ya naturalizadas y sobre todo acortar las brechas de género desde todos los contextos sociales.

Basta lo anterior para identificar que, el desarrollo social se encuentra lejos de querer otorgarle voz a la infancia y aún más distante de las femeninas, como resultado de esta subordinación y subalternización social que se ha edificado a lo largo de la historia. Reivindicar el lugar de las niñas posee pertinencia en el valor del género, no se puede seguir pensando en la infancia femenina basada en los clásicos estereotipos heredados por la cultura, pues estos seguirán creando brechas para su futuro. Las potencialidades que tiene el arquetipo femenino son mucho más trascendentales y los alcances a los que llegaría extrapolan todo lo que se ha entendido por la feminidad hasta ahora, la intriga por develar ese futuro moviliza en gran medida esta investigación.



#### 4. Lugar de enunciación

El presente capítulo expone el diseño investigativo que estructuró el estudio realizado y el cual se adscribió en la realización de un estudio fenomenológico, que permitió exponer y comprender la estructura que subyace en la configuración de la subjetividad de la infancia femenina, desde una aproximación a las experiencias vividas. Este diseño, se abordó según lo propuesto por García et al.,(1986) quien plantea tres perspectivas de la investigación social: distributiva, estructural y dialéctica, estas integran la comprensión y el análisis de la realidad social, aunque cada una prevalece en un nivel como él lo refiere *“puntúan de modo diferentes estos niveles: la perspectiva distributiva puntúa sobre el nivel tecnológico, la perspectiva estructural puntúa el nivel metodológico, la perspectiva dialéctica puntúa sobre el nivel epistemológico”*. (p.31). Es preciso mencionar que, este estudio fenomenológico centrará el diseño investigativo desde la perspectiva estructural, otorgando mayor relevancia al aspecto metodológico lo cual es necesario en este estudio, pues es el énfasis metodológico que se propone en torno a la fenomenología como principal referente y sustento del quehacer, comprender, sentir y analizar en el proceso investigativo.

##### 4.1 Diseño Metodológico

De esta manera, esta investigación se suscribe en la propuesta de García et al., (1986), la cual hace referencia a “tres operaciones que son necesarias para el dominio científico de los *hechos sociales*: una «conquista contra la ilusión del saber inmediato» (epistemológica), una «construcción teórica» (metodológica) y «una «comprobación empírica» (tecnológica)” Bourdieu, 1976, citado en García et al., (1986). Ahora bien, se ampliará cada una de estas operaciones

#### **4.1.1 Epistemológico**

Este nivel se refiere a la configuración del para qué o *para quien* se hace la investigación, en este caso para comprender los sentidos que producen las niñas en el tránsito de sus experiencias vividas y la manera en la que estos pueden estar siendo expresión de protagonismo infantil. En este punto es relevante mencionar que el horizonte de sentido está situado en el paradigma interpretativo, el cual permitirá vislumbrar el fenómeno en su entorno natural, tal y como lo viven y perciben las niñas, sin buscar generalizaciones científicas e introduciendo al carácter subjetivo. Según Pérez, 1994, citado en Ricoy, (2006) una de las características de este paradigma es:

Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente. (p. 16)

#### **4.1.2 Metodológico**

En este nivel se hace referencia al *por qué* se hace así, desde allí se propone un énfasis metodológico en torno a la fenomenología, que según Van Manen (2016), es “un método de reflexión abstemia sobre las estructuras básicas de la experiencia vivida de la existencia humana” (p. 29), entendiendo este como el camino que se toma para aproximarse al fenómeno con el propósito de indagar sobre los sentidos que las niñas otorgan a las prácticas en el *Mundo de la Vida* y cómo a partir de allí se enmarca la subjetividad infantil. De esta manera, la perspectiva fenomenológica, permite identificar la naturaleza de la experiencia vivida y los aspectos singulares de un fenómeno. En palabras de Van Manen (2003):

el objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (p. 56)

Desde esta mirada se busca comprender y reflexionar sobre el papel protagónico de las niñas en la configuración de su subjetividad, adentrándose en sus mundos circundantes e indagando las experiencias vividas de modo intersubjetivo.

Esta apuesta metodológica que, entre otras cosas, exalta la necesidad de considerar el rol de quien investiga y su vínculo con aquella instancia de la vida social objeto de indagación, exige ubicarse en la *epoché*, lo que significa poner en suspenso el juicio valorativo que las teorías o categorías preconcebidas representan y podrían intervenir en la naturaleza y originalidad del sentido.

#### **4.1.3 Tecnológico**

Lo anterior da paso al tercer nivel denominado tecnológico, que da la razón del *cómo*, dónde en primera medida debemos situar a la *epoché* como una herramienta fenomenológica, en la cual el investigador deja de lado los presupuestos e interpretaciones que posee, es decir se posiciona desde la abstención para implementar las diferentes técnicas metodológicas con el fin de dar cuenta de “la experiencia tal y como se vive -cómo ciertos fenómenos y acontecimientos se constituyen y se dan en la experiencia vivida-” (Van Manen, 2016, p. 252), lo que representa la rigurosidad de un análisis reflexivo de los sentidos en tanto permite profundizar en los aspectos ocultos del Mundo de la Vida por donde transita la infancia femenina.

Desde allí, se establecen las siguientes técnicas coherentes a la metodología fenomenológica. En primer lugar, se tiene la *entrevista fenomenológica* (ver anexo C), caracterizada por tener como

propósito específico “explorar y recoger material narrativo vivencial, historias o anécdotas que pueden servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (Van Manen, 2016, p. 359). En esta misma línea, también se destacan tres fases; primero la descripción, que recoge la experiencia vivida a través de instrumentos como protocolos, construcciones anecdóticas y relatos autobiográficos; un segundo momento que se centrará en la interpretación reflexiva de la experiencias encontradas en la primera fase a través de la construcción de una rejilla de doble entrada (ver anexo B), donde se plasmara cada una de las preguntas fenomenológicas y las respuestas brindadas por cada una de las participantes y finalmente establecer técnicas de análisis de datos cualitativos como las sugeridas por Van Manen (2016), el cual propone dos momentos, el primero refiere el **enfoque selectivo de lectura**, que consiste en encontrar las comunidades de sentido en las entrevistas después de leer reiterativamente las transcripciones y preguntarse “¿cuál(es) enunciado(s) o frase(s) parece(n) particularmente esenciales o reveladores acerca del fenómeno o la vivencia que se está describiendo?” (p. 365). Durante este proceso se capturan los sentidos fenomenológicos mediante expresiones temáticas. Algunos de estos podrían ser tan excepcionales por el sentido evocado, que se denominaran como “joyas” retóricas, las cuales posteriormente serán utilizadas en la elaboración del texto fenomenológico (Van Manen, 2016).

El segundo momento, da paso al **enfoque detallado de lectura**, el cual consiste en observar cada frase y preguntarse “¿Que puede verse en esta frase o grupo de frases que pueda revelarnos algo acerca del fenómeno o vivencia que se está describiendo?” (Van Manen, 2016, p. 365) identificando las particularidades de las vivencias y así el sentido fenomenológico.

Concluida esta etapa de interpretación reflexiva, se dará paso a la escritura fenomenológica revelando los hallazgos de esta investigación. Partiendo de ello es importante mencionar que, para el trabajo fenomenológico, “la escritura está estrechamente relacionada con la actividad investigativa y la

reflexión” (Van Manen, 2016, p. 415), de allí que no se vea como una actividad complementaria sino al contrario requiere de un compromiso con ella misma, haciendo necesario el distanciamiento de las teorías que pueden distorsionar el acercamiento al fenómeno, sin que las elaboraciones fenomenológicas pierdan su rigurosidad.

#### **4.2 Caracterización de Población Sujeto**

Ya definido el diseño metodológico, se dará paso a precisar las características de la población con la que se pretende estudiar el fenómeno planteado. En este sentido, el sujeto fenomenológico hace referencia a las niñas y niños partícipes de la investigación, será un grupo aproximado de 7 niñas entre los 7 y 11 años de edad, que se identifiquen en el campo femenino. Paralelamente, la única característica transversal es que se posibilite una comunicación verbal fluida y un proceso lecto- escritor activo, por medio de este se pretende ahondar en la subjetividad fenomenológica donde se hace referencia a estudiar la particular manera de vivir y entender el mundo circundante de esta población.

Consolidando la participación de las niñas, en primer momento se propiciará el acercamiento al núcleo familiar generando un ambiente de confianza y empatía donde se expondrá la intencionalidad de la investigación y así mismo se tramitarán los correspondientes consentimientos informados con los padres de familia (ver anexo A). Seguidamente, se elaborarán los instrumentos y técnicas a implementar en las sesiones con los participantes; en tercera instancia se plantea llevar a cabo encuentros virtuales individuales y grupales, los cuales serán programados semanalmente entre los meses de junio - agosto. Durante el proceso y de forma paralela se irá realizando el análisis reflexivo de la recopilación de la experiencia vivida debido a que demanda una profundidad paulatina y para nutrir la elaboración del texto fenomenológico recogiendo los hallazgos de la investigación. Cabe aclarar, que los nombres usados en el capítulo de hallazgos serán cambiados para preservar el carácter anónimo de las participantes.

### 4.3 Ruta Metodológica

La ruta metodológica sobre la cual se desarrolló esta investigación se sustenta en las nociones metodológicas como: la experiencia vivida, el sentido fenomenológico, el sujeto fenomenológico y la subjetividad. Para las cuales se darán a conocer los aspectos que componen cada una, pero lejos de designar un concepto para estas, pues la metodología fenomenológica no admite conceptualizar ni categorizar.

La experiencia es la protagonista a la hora de hablar del sentido, que se destaca también “debido a su poder de agrietar las restricciones de las conceptualizaciones, las codificaciones y los cálculos categoriales.” (Van Manen, 2016, p. 45). En su lugar se interesa y cuestiona el sentido, tomando este como fuente originaria la experiencia, lo que al mismo tiempo permite descubrir un modo alternativo de fundamentar y pensar, tomando como guía las teorías y presupuestos, más no llevándolos a su corroboración en el campo de investigación. Investigar en fenomenología refiere desconfiar de las teorías, pues estas se presentan, como restricciones para una apertura genuina, pues consciente o inconscientemente están implícitas a la hora de investigar.

En este sentido la fenomenología, se recomienda para investigar aspectos significativos y singulares, como son la identidad, esencia, alteridad, subjetividad, términos que se correlacionan y se comprenden, claramente con la *experiencia vivida*.

#### 4.3.1 Experiencia vivida

En la vida cotidiana hay prácticas en donde coexisten aspectos sociales, culturales, educativos entre otros, que se alimentan y transitan por la experiencia vivida. Este es entonces el

nombre que se designa para los fenómenos que se presentan sin mediación del lenguaje o del pensamiento, pero que se accede a ella, a través de estos mismos (pensamiento y lenguaje).

La noción de experiencia vivida “anuncia la intención de explorar *directamente* las dimensiones originales o pre-reflexivas de la existencia humana: la vida como la vivimos” (Van Manen, 2016, p. 44). Es así como en función de explorar lo que significa ser niña en la actualidad, (la construcción de subjetividad en estas edades, entre otros aspectos que contiene), se puede abordar a través de esta idea, ya que posee el potencial para comprenderla, pues se presentan como experiencias completamente subjetivas y atravesadas por sus mundos circundantes.

Dicho esto, más que un método, es una **actitud reflexiva** la que se debe adoptar para acceder al fenómeno, alude a la puesta en funcionamiento del sujeto como constituyente, cómo constituidor del sentido. Y no es que no haya mundo en sí, en verdad existe; es que llega a o es promovido a sentido por un quién para quién tiene unos valores determinados en momentos específicos. Precisamente, esto es lo que se llama epojé en fenomenología: suspender toda validez de ser y volver a comenzar la constitución del sentido a partir del sujeto que es cada quien, en primera persona (Vargas, 2012, p. 14).

Por lo tanto, epojé y asumir una actitud reflexiva están estrechamente vinculados el uno con el otro, pues no es posible asumir la reflexividad, sin antes poner entre paréntesis lo que se sabe de, o lo que se ha vivido, Husserl, 1970, citado por Van Manen, (2003) “utilizó el término «poner entre paréntesis» para describir cómo hay que abordar el fenómeno y sacar de dicho fenómeno el conocimiento que uno tiene sobre él” (p. 64). Así, el resultado de esa interacción con las niñas y la puesta en práctica de la epojé, llevará a ver el modo como aparece el fenómeno de la infancia

femenina en sí, sin contaminaciones teóricas, conceptuales, polémicas y emocionales. Esto se logrará a través de la puesta en práctica de lo que en fenomenología se denomina **reducción**.

Se considera así sumariamente que la experiencia vivida se distribuye en dos dimensiones de sentido: la inmediatez de la experiencia y el contenido de lo que se vivencia. Estas se refieren a todo aquello que precede a la interpretación de los acontecimientos, es decir inmediatez. “Por tanto, la experiencia vivida forma parte del punto de partida de la investigación, la reflexión y la interpretación” (Van Manen, 2016, p. 45). Es así como el objetivo de la aplicación de un método fenomenológico se alimenta de poder transformar las experiencias, develando la esencia misma del fenómeno (en este caso de la infancia femenina) para posteriormente “materializarse” en reflexionar acerca del significado que se le ha dado a la experiencia de ser niña.

#### **4.3.2 Sentido Fenomenológico**

Habría que preguntar inicialmente ¿Cuál es la diferencia entre el sentido fenomenológico y otras formas de sentido en la investigación social? este sentido se diferencia de otras disciplinas, en donde el fin último es la explicación, por su lado en fenomenología se direcciona a la descripción e interpretación (Van Manen, 2016, p. 48).

El sentido fenomenológico comporta una ontología, una epistemología y una metafísica respecto a la subjetividad infantil, en consecuencia, este no se extrae explícitamente, o da cuenta de este a través de leyes causales, pues está implícito en el ejercicio reflexivo, mencionado anteriormente. El sentido fenomenológico va direccionado a la incertidumbre latente de aquello que puede surgir en el proceso investigativo y del permanente ejercicio reflexivo de la experiencia vivida. Como refiere Van Manen (2016) “la fenomenología puede otorgar estructuras de sentido que ayudan a entender el significado de los fenómenos humanos” (p. 49). Para el caso de esta



investigación, las experiencias vividas de las niñas y los niños, atravesadas por los sentidos desde las diferentes prácticas sociales. Dirigiéndose al papel fundamental que cobra la experiencia a la hora de abordar la subjetividad femenina.

Al realizar las comparaciones del sentido con otras disciplinas, cobra un valor metodológico ya que el pensamiento poético juega un papel crucial (sin querer decir que la poesía o las novelas, sean textos fenomenológicos) al momento de generar sentido fenomenológico. En otras palabras, en la medida en que el discurso fenomenológico hace uso del lenguaje poético y literario puede beneficiarse, pues desde allí hace un rastreo de cómo su estructura es sustancialmente diferente a la de textos científicos o narrativas comunes, que se enmarcan en las formas de pensamiento hegemónico o heredadas, es decir hipotético deductivas (Van Manen, 2016).

Las narrativas de las niñas son insumos protagónicos en esta investigación, pues como se ha dicho, es a través del lenguaje que cobra sentido la experiencia vivida. Para tal objetivo se requiere de un cierto tono indirecto, ya que no todas las experiencias pueden ser conocidas o descritas literalmente, razón por la que se acude “del carácter indirecto de algunos materiales artísticos como una novela, una película, una pintura, para señalar el sentido vivido que se está referenciado, discutiendo o evocando” (Van Manen, 2016, p. 52).

Para esta investigación el sujeto fenomenológico es la infancia femenina, donde se entenderá está, como más que una etapa del ciclo de vida, como un momento de desarrollo que se agota en lo físico y trasciende hacia la construcción conjunta de lo social de una infancia activa, que despliega y configura sus subjetividades, que reaccionan y asumen roles, que son capaces de transformar sus realidades y de generar cambios en sus mundos circundantes (perspectiva que pone en tensión la mirada homogeneizante del adulto sobre la infancia). En este sentido “infancia” engloba todas sus

expresiones y multiplicidades, femenina, diversa, indígena, rural, migrante, realizada o desrealizada Nadarowsky, 2013, citado por Gómez (2019). También aquellas, como refiere Gómez:

Víctimas de conflicto armado, desplazadas, habitantes de calle, en condición de discapacidad entre muchas otras, buscando más allá de adjetivarla, comprender las condiciones de posibilidad o limitaciones que ofrecen sus contextos de interacción directa y la construcción de subjetividad que vehiculizan, pues no hay una única manera de ser niño y niña (2019, p. 2).

Así son las infancias diversas, el sujeto que se dota de sí mismo a través de su reconocimiento (eso que dice de él), para esta investigación, las niñas pueden resignificar su sentido a través de revivificar sus experiencias y en consecuencia su subjetividad. Lo que adicionalmente implica suspender todo lo previamente establecido y validado (aspecto que es bidireccional sujeto e investigador) “por las autoridades en la cultura - y es trascendental en la medida en que al operarla el sujeto vuelve desde sí a dar sentido a lo que en sí aparece ante él” (Vargas, 2012, p. 15).

#### **4.3.3 Sujeto Fenomenológico**

Ahora de forma concatenada se debe mencionar *el protagonismo del sujeto*, encontrando que este es ontológico, dado que hay un mundo circundante en que él está y experimenta; es metafísico porque es el único que puede descubrir su mundo; y es epistemológico porque es él quien conoce intuitiva y naturalmente, el mundo de la vida (Gómez, 2020).

En ese sentido se debe resaltar el lugar que ha ocupado la infancia dentro de la sociedad, la forma en la que se ha subjetivado de esta categoría, ha cambiado de época a época. Pues el niño contemporáneo, a quien se tiende a sobreproteger, alejando de todo sufrimiento, enmarcando en un rol pasivo, rasgo que para el adulto es incómodo de afrontar (Medel, 2016). Por el contrario, el “protagonismo” de está, en la antigüedad es completamente diferente, pues la matriz de pensamiento de la época destaca las siguientes significaciones; la infancia asociada a edades de la vida, la infancia

como sentimiento ausente, en donde la exigencia que suponía la conservación del linaje (direccionan al niño a encarnar actitudes del futuro adulto), los niños y las niñas objetos del adulto, la infancia como representación de santidad y la infancia graciosa.

En el siglo XIX se acostumbraba vestir a los niños con camisones que utilizaban durante toda la infancia. Solían ser retratados en espacios naturales, acompañados de animales como pájaros o mascotas, lo cual propone una imagen vinculada a la inocencia y a la pureza. Estas pinturas eran símbolos de distinción que materializaban el ideal de las élites por representar a los futuros ciudadanos líderes de la nación. Autor desconocido (1835).

En este entramado, se llega a la actualidad en donde los imaginarios se traslapan al entendimiento de la infancia contemporánea, a partir del adulto centrismo, proyectándola hacia los intereses económicos de la estructura social, como “sujeto ideal”, desde sus comportamientos y normas. Esta trayectoria del imaginario social de la infancia se relaciona directamente con su participación social, que ha sido invisible.

El protagonismo infantil, pone en tensión el rol que ha ocupado siempre el adulto en la vida del niño, en donde él se antepone a sus derechos de participación, tanto colectiva como individual, a la obtención de conocimientos, a través del proteccionismo que lo justifica. Alfageme et al., (2003), cuenta que “el concepto de protagonismo es resultado de una construcción social que se enriquece continuamente por las experiencias de los actores sociales y sus comunidades” (p. 48). En ese orden de ideas el protagonismo infantil supone “abrir un espacio de convivencia en el cual la voz de este grupo social sea valorada como competente en su condición de ser humano y de actor social relevante.” (Alfageme et al., 2003, p. 49).

Cuestionar dicha jerarquía de poder, entre el adulto y el niño, se sobrepone al rol pasivo que viene desarrollando, se abre camino para una rearticulación social y humana, que implicaría un nuevo

ordenamiento cultural, político, social, económico, y otras formas de relacionamiento (Alfageme et al., 2003). El protagonismo para la infancia, más aún para la infancia femenina, no solo aboga por un aparecer teórico, sino a la modificación de las prácticas sociales, visibilizando como un ser competente dentro del marco social. Lo que además implica que sea un derecho fundamental, ejerciendo el poder de sus opiniones para que estas repercutan, seriamente, en las decisiones que afectan tanto a sus vidas como las de su comunidad. Finalmente lograr el protagonismo de la infancia, irrumpe con la estructura cultural tradicional en donde se intercede constantemente por la universalidad y los derechos de igualdad del hombre y ciudadano, resultando ser contradictorio al hablar de infancia (e infancia femenina), desconociéndose como portadora de creatividad, pensamiento productivo, de sus percepciones, producciones, juicios y acciones, despojándose de las diversas contribuciones que la infancia puede hacer sobre lo que viven y pueden hacer (Alfageme et al., 2003).

#### 4.3.4 Subjetividad

Finalmente, se menciona la **Subjetividad** como la noción que recoge el conjunto de elementos revisados a lo largo del texto, ya que está se nutre de la experiencia vivida, y se hace parte fundamental de la pregunta de investigación ¿cómo se construye está en las infancias femeninas? La subjetividad se puede entender entonces como aquello que se genera a partir de la intuición y perspicacia, un “yo” que “inspecciona y siente el mundo interior y exterior, y que está dispuesto para la acción. En pocas palabras, un yo consciente es un punto de vista subjetivo en el Universo, una singular y genuina manera de percibir la realidad” (Aznar, 2018, párr. 3). Para el caso de esta investigación, al citar la subjetividad fenomenológica se refiere a un tipo de subjetividad que tiene el rasgo de ser intersubjetiva (Husserl, 1962), y donde la producción de datos se genera a partir de esas experiencias intersubjetivas del sujeto infantil que la vive (Van Manen, 2003), complementando Vargas (2012), menciona:

Para la fenomenología es- desde sus comienzos- un retorno a la subjetividad como fuente de la constitución del sentido, que este recaiga sobre lo lógico, lo fáctico, lo cultural, lo subjetivo

mismo es, sin más, campo de referencia, pero no altera el hecho de que es la subjetividad la que en todos los casos despliega el sentido de lo dado. (p. 7)

El hecho de que la subjetividad se plantee como intersubjetiva, hace partícipe a un otro donde la sedimentación de sentido en cada curso de conciencia individual es impensable sin la presencia de otros, pues en clave fenomenológica no existen experiencias aisladas, en su lugar hay descripciones fenomenológicas que tienen un carácter universal, es decir, intersubjetivo (Van Manen, 2003, p. 75). Entendiendo el término, como “Todo lo que es aplicable a mí mismo, sé que es aplicable también a todos los demás hombres que encuentro ahí delante en mi mundo circundante” (Husserl, 1962, p. 68).

Lo que enmarca al mismo tiempo al investigador, en una relación dialéctica con el fenómeno y consecuentemente validarlo tal como lo describe (Van Manen, 2003, p. 30), a través de la reflexividad de la experiencia vivida, el investigador encuentra las claves para arribar al fenómeno. “En la medida en que <<mis>> experiencias pueden convertirse en <<nuestras>>” (Van Manen, 2003), es como el significado de una experiencia cobra sentido para él “yo” identificándose con ella, y al mismo tiempo abriendo el camino para reconocer que, “las otras experiencias pueden ser posibles experiencias de otros y también las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias (Van Manen, 2003, p. 75), este ejercicio reflexivo es lo que se denomina como intersubjetividad.

En este punto se puede destacar que, más que observar a los sujetos a través de una perspectiva unidireccional, el investigador intenta abordar a profundidad el mundo de la vida de aquellos sujetos que sus experiencias se configuran como material de estudio (Van Manen, 2003), esto es posible a través de la **reflexividad** y la **pre-reflexividad** de la experiencia vivida. La noción de “experiencia vivida” anuncia el intento de explorar *directamente* las dimensiones originarias o pre-reflexivas de la existencia humana, Husserl uso el término *experiencia pre-predicativa* para referirse a la experiencia antes de tematizarse o nombrarse. La actitud fenomenológica reflexiva nos mantiene

atentos a lo que sucede durante las experiencias, mientras que la pre-reflexividad se desarrolla en estadios inconscientes de las experiencias, como la “pre-donación vivencial no temática de las cosas de nuestro mundo” (Van Manen, 2016, p. 65). Es decir, lo pre-reflexivo es aquello que se experimenta en el aquí y en el ahora, lo más natural, en donde no se objetiva aquello que está sucediendo, mientras que la reflexividad es el acto de recordar o volver a captar su claridad intelectual, momento en el que se le otorga significado o interpretación a dichas memorias.

Para tal fin, se acude al método de reducción, pues este permite al fenomenólogo descubrir “un campo privilegiado de la experiencia intencional, dadora de sentido y validez, gracias a la cual los sujetos se auto-trascienden en su encuentro con el mundo” (Rizo-Patrón, 2014, p. 302). La reducción debe verse como el medio para, en lugar del fin, pues para lograr comprender a profundidad el fenómeno es necesario abordar sus diferentes niveles; inicialmente la reducción se sobrecoge al sentimiento de sorpresa ante el mundo, un despertar acerca de las certezas de este, que paralelamente incuba la intriga por el significado de la experiencia del mundo. De igual forma, la reducción supone abandonar las expectativas, preferencias, inclinaciones entre otros factores subjetivos que podrían entorpecer, vivir la experiencia tal como está aparece. El tercer nivel de reducción obliga a despojarse de las teorías, conceptos, tematizaciones científicas que enmarcan el fenómeno que se desea estudiar, lo que, para la infancia femenina, requiere cuestionar aquello que se ha dicho sobre esta, discursos de igualdad, paridad, género, estereotipos, entre otros, para así lograr develar el fenómeno de la subjetividad en la infancia femenina. Finalmente, la reducción eidética, refiere que dichas experiencias deben trascender el espacio de lo particular, hacia lo universal, en donde pueda emerger el *eidós* que habita en el significado de lo vivido (Van Manen, 2003). En síntesis “La reducción consiste en «la ambición de hacer que la reflexión emule la vida irreflexiva de la conciencia»” (Van Manen, 2003, p. 201).

## 5. Hallazgos

El análisis de tipo metodológico se encuentra justificado en la necesidad de identificar la naturaleza de la experiencia vivida y el sentido de ésta. Lo anterior se logra, en virtud de su proceder como metodología bajo el paradigma interpretativo. En palabras de Van Manen (2016), “la fenomenología puede otorgar estructuras de sentido que ayudan a entender el significado de los fenómenos humanos” (p. 49). La subjetividad infantil femenina, al estar enmarcada en el mundo de la vida, requiere de un método que no pretende contrastar con teorías, comparar, o conceptualizar, por el contrario, supone “estudiar el mundo como lo vivenciamos y cómo llegamos a ser conscientes de él ordinariamente” (Van Manen, 2016, p. 73), la vivencia es el centro.

Para tal tarea es indispensable hacer uso de los existenciales, que son elementos fundamentales en el proceso de investigación reflexivo, al ser guías para explorar el sentido del fenómeno, “Los existenciales son -temas- universales útiles para explorar aspectos significativos de nuestro mundo de la vida y de los fenómenos particulares que podemos estudiar” (Van Manen, 2016, p. 346). La experiencia se puede estudiar a través de una estructura subyacente compuesta por elementos como la relacionalidad (relación vivida), corporalidad, (cuerpo vivido), materialidad (cosas o tecnologías vividas), espacialidad (espacio vivido), y temporalidad (tiempo vivido). A través de estos analizamos fenomenológicamente nuestra realidad. Por lo tanto, estas unidades de análisis, si bien se entienden como unidades discretas no pueden estar fragmentadas una a una, sino por el contrario conforman un engranaje que permitirá comprender la complejidad de cierto fenómeno en el mundo de la vida.

A continuación de los hallazgos, aparecerá una breve recordación de tales unidades de análisis, previamente informadas en el marco metodológico y además en las narraciones transcritas textualmente se identificarán con un seudónimo, autodenominado por las mismas niñas, y aparecerá, antes de cada fragmento.

Para poder usar los existenciales en función de los hallazgos, es importante tener en cuenta que será de tipo temático, en coherencia a la técnica propuesta en la metodología. El análisis temático será entendido, como la recuperación de las estructuras de sentido comunes encontradas en las narraciones de las niñas y puestas en escena de la vivencia humana, luego plasmadas en un texto con un tono poético. Al respecto Van Manen (2003), menciona que:

Los temas fenomenológicos pueden entenderse como las << estructuras de la experiencia >> Así, cuando analizamos un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia. Sería simplista, sin embargo, pensar en los temas como formulaciones conceptuales o afirmaciones categóricas. Al fin y al cabo, es la experiencia vivida lo que intentamos describir, y la experiencia vivida no se puede captar en abstracciones conceptuales. (p. 97)

Los sentidos son afirmaciones con las cuales es posible identificar y reconocer las estructuras que ayudan a comprender los fenómenos humanos. Este proceso es complejo y requiere de creatividad, exploración, intuición e innovación, sin que ello acarree una serie de reglas o pasos a desarrollar, por el contrario, es un acto libre, guiado por la epojé y la reducción. Razón por la que este tipo de análisis exige de un pensamiento y escritura diferente, más cercano al lenguaje poético, pues a través de este se puede descubrir en sí, el fenómeno (Van Manen, 2016).

La obtención de material vivencial para la reflexión fenomenológica se empleó como fuentes de sentido, bajo la lectura de **enfoque selectivo** que consiste en leer varias veces las transcripciones y preguntarse “¿Cuál (es) enunciado(s) o frase(s) parece(n) particularmente esenciales o reveladores acerca del fenómeno o la vivencia que se está describiendo?” (Van Manen, 2016, p. 365).



Tratando de capturar las experiencias más significativas y evocadoras narradas en forma anecdótica, dando paso al **enfoque detallado** de lectura, observando cada frase y cuestionando ¿Que puede verse en esta frase o grupo de frases que pueda revelarnos algo acerca del fenómeno o vivencia que se está describiendo?, identificando las particularidades de las vivencias y así el sentido fenomenológico (Van Manen, 2016).

### 5.1 Corporalidad

El existencial de la corporalidad o el cuerpo vivido, alude a la forma en la que nos presentamos en el mundo, es lo corpóreo lo primero cuando nos relacionamos, es con y a través del cuerpo que experimentamos y sentimos el afuera. Es con el cuerpo físico que aparecemos ante los otros, develamos u ocultamos, se encuentra o desconoce, es un canal de comunicación de las experiencias íntimas. En ese sentido el tema de este existencial puede orientar la reflexión acerca de la pregunta ¿Cómo se vivencia el cuerpo, respecto a la subjetividad infantil femenina? En Van Manen (2016), se refiere:

Sartre ha demostrado que, en la vida ordinaria, el cuerpo tiende a vivenciarse como ignorando en silencio. Mientras estamos corporalmente implicados con el mundo, ¿no prestamos atención al cuerpo? ¿Cómo y cuándo nos volvemos conscientes de nuestro cuerpo? ¿Cómo nuestros deseos, miedos, alegrías, ansiedades se encarnan en el mundo que habitamos? ¿Cómo el cuerpo percibe, siente, toca el fenómeno que estudiamos?. (p. 347)

Este existencial tiene la particularidad de que se evoca y se manifiesta a través del mismo cuerpo. He allí el rasgo característico de este y la relevancia que cobra, para algunos pensadores fenomenólogos, este podría ser el elemento fundamental para la comprensión de los fenómenos humanos.

### **5.1.1 Descubrimiento de sí**

El reconocimiento de la feminidad se vive con fragilidad, evoca nostalgia. Se contempla frente al espejo, se siente con el tacto, lo revela la mirada y se descubre lo vulnerable de la humanidad, ante el mundo físico. Aparece el cabello largo, la suavidad de la piel, los colores, y los juegos abriendo la puerta del mundo exterior. Llegan los otros que con los cuidados de la cotidianidad permiten comprender cuán expuesta está la piel, las palabras con las que se nos nombra dejan impronta y se vuelve parte si, abre la puerta a como los otros nos narran en palabras de ellas:

*Andrea: “Me di cuenta de que era niña, por qué, mi cuarto es rosado...cuando tenía 5 años yo ya no tenía el pelo así, yo lo tenía hasta los hombros y yo a veces sentía y también pues el nombre Ariana”*

*Rayito de sol cuenta: “me di cuenta porque mi mamá siempre decía mi niña hermosa. (Silencio y la niña llora) (...) porque me hace recordar momentos muy lindos.”*

Así pues, descubrir el cuerpo implica ver y sentir con él, navegar por la fragilidad de este y finalmente escuchando lo que se dice afuera sobre sí, se envuelven las palabras en un manojito de ideas y percepciones sobre aparecer ante sí misma por medio de otros y los reflejos. Aun los aspectos más invisibles toman forma, cuando se escucha “eres débil” “eso no lo puedes hacer” o “eres fuerte”.

### **5.1.2 Un cuerpo que cambia**

Vivir el cuerpo se trata de una expresión física, es un medio para presentarse ante el otro. Lo femenino encuentra su caudal allí y es el tiempo marcando hitos, esa primera vez que los anhelos del crecimiento se vuelven realidad, la altura, el volumen, el peso, las vestiduras y las expectativas o posibilidades en la adultez.

*Sofía: “Yo quería crecer, pues a varias niñas del salón ya les había llegado el periodo, me preguntaba ¿Por qué a mí aun no me llega? Quiero ser grande. El día cinco sucedió. Al principio pensé que algo me había caído mal y por eso sentía esos dolores, luego me di cuenta de la mancha en mi ropa. Le pregunté a mi mamá sobre qué era lo que me había ocurrido, me pregunto por el color de la mancha. Rojo. A lo que confirmó, que probablemente me había llegado el periodo, ahí me sentí feliz, por fin había llegado. Otro día me sentí avergonzada, salí con mi padre y nuevamente manché el pantalón, era de color rosado. Todo el día pensé que debía tener cuidado. Fueron muchas emociones, sentí felicidad y tristeza. Ahora tendría que hacer muchas más cosas para cuidarme y estar pendiente de mí.”*

El paso del tiempo se siente y se ve en el cuerpo, con sus cambios. Se conoce la nostalgia al encontrarse con aquellos cambios anhelados, pues crecer implica abandonar parte de sí, al igual que conocer de qué se tratan aquellas anidadas expectativas. Las prendas favoritas ya no encajan, aunque se insiste en entrar en ellas, se deben guardar con tristeza. Le exige al cuerpo nuevas posturas, vigilancia constante, aprender movimientos nuevos, pues las faldas y los vestidos ya no se experimentan igual, antes impulsan a girar, bailar, ahora las piernas deben permanecer un poco más quietas. Es allí donde entra en tensión haber querido crecer, pero ahora sentir querer aplazar. Vivir el tiempo del cuerpo supone ambivalencia.

*Nesuko; “Estaba en la cama con mi mamá viendo una película que se llama, “Los michels versus las máquinas” entonces la estábamos viendo y yo como que (se queda quieta y abre los ojos, infla los cachetes) mmmm entonces preciso en ese momento mi mamá me vio y yo como que “me dueleeee” (se inclina hacia adelante y se toca la panza) [...] Entonces es un dolor pasajero. Yo pensaba, pero ¿no es muy pronto? Yo solo tengo 9 años. y yo como - ¡En serio que no quiero ser grande, quiero quedarme chiquita y poder seguir comiendo pizzas sin tener que pagar!!!! – [...] solo dolor y tristeza porque no quiero ser grande”.*

Encontrarse con el sí mismo actual, ver cómo los cambios se hacen presentes solo al recordar antiguas versiones del cuerpo. Exaltan aquellas pequeñas figuras que ahora son diferentes, se ven extrañas, ajenas, pero que emociona verlas de nuevo en una fotografía. Se tropieza con dolor, con el afán, lleva miedo, e incertidumbre. Se espera con cautela y sigilo aquellos momentos, que se nutren de la voz de los otros, quienes han nombrado aquellas experiencias como dolorosas, pero intrigantes

En lo femenino el cabello cobra sentido en cada experiencia, esperar a que crezca, los colores que ha adquirido, como se usa, como se lleva, como se ve, como se habla a través de ello. El movimiento cuando jugamos, las caricias que allí se guardan, la tensión cuando hay ira, el conflicto cuando aparecen los manojos de nudos o tranquilidad cuando con un peine repaso de arriba hacia abajo, cada hilo de cabello. Es un lugar de encuentro con otros, los rituales de cuidado, cortar, cambiar de color, reparar, trenzar, enrollar, alisar, limpiar. El cabello marca el paso del tiempo y conecta con el exterior. Lo femenino bebe de lo corpóreo fundamentalmente.

*Sofía: "Y me siento brava con mi pelo, pero después le pido perdón a mi cabello y no sé por qué"*

### **5.1.3 Sentir el cuerpo**

Cuando se trata de sentir el cuerpo hay momentos o situaciones donde se descubre con ligereza, es fácil moverse, el cuerpo es liviano, pero requiere concentración, un estado de suspensión cuando se trata de conectar con los movimientos predilectos, velocidad, giros, viento, fuerza, agilidad, frenar, adelantar, correr, caer. Son los deportes o actividades similares, las que llevan a experimentar libertad. Puede verse como un salto al vacío ya conocido, pero que finaliza con esa sensación de asombro sobre los alcances de la piel.

También aparecen las voces de los otros, para animar seguir adelante, para enseñar cuando se desconoce el cuerpo. se lleva de la mano y es entonces cuando la carne se vuelve objeto de miradas, cambia el rumbo de los movimientos más torpes o más audaces. Aun así, al final del recorrido llega a

ser la gratitud protagonista de ese escenario, en medio de golpes o llanto, es esta la que sobrecoge y da sentido.

Así las heridas aparecen y cuentan historias, en medio de esa gratitud y la jocosidad de algunas anécdotas. Se llevan con orgullo, pues tenerlas evoca victoria. Dan fuerza y dignidad cuando la mirada de otros las descubre, se dejan llevar por la curiosidad y la pequeña oportunidad de entrar a un portal experiencial intrigante, lleno de suspenso y adrenalina.

*Rayito de sol: Me acuerdo tanto que siempre que veo a mi compañera la que me hizo caer, me río y me da felicidad porque disfrute ese momento y... la verdad también me gusta ese momento porque me gané gracias a eso, me gané una medalla”*

*Rayito de sol: “Que esas cicatrices me gustan porque me recuerdan el día que pasó eso y que estaba jugando. Entonces como es jugando fútbol Pues a mí, como a mí me gusta, me hace feliz”*

Llega el momento en donde son las heridas quienes convocan al cuidado, ante cada rasguño, moretón, raspadura se reúnen personas que brindan alivio y rodean, no solo en la inmediatez, entenece el ser y se entrega la pesadez de este a alguien más, una corta renuncia a la voluntad. Pero no siempre es así, se puede experimentar un profundo abandono, injusticia y es cuando la herida trasciende más allá de lo físico, se vuelve perenne en el tiempo. Después de la herida, deviene la cicatriz y toma la forma de una imagen móvil, que desborda la percepción de los sentidos y se narra en la piel. Generosas experiencias.

#### **5.1.4 El aparecer de los otros**

Descubrir la desnudez se convierte en un acto inundado de asombro, las miradas van y vienen sobre esa otra fémina y sobre sí misma. Se ve el cuerpo desde otro lugar, ajeno. Es un laberinto de incertidumbres que llegan a ser muy íntimas, se llega al callejón engañoso del pudor, se acompaña de

risas camufladas entre la picardía. Es genuinamente apertura, se detiene en los detalles y busca referencias en lo más cotidiano. Las olas del mar son estrías, los vellos asustan e incluso se repudian, el volumen del cuerpo intriga, las curvaturas de la piel se revelan.

*Nesuko: "Ah sí una cosa, que yo no sabía era algo lo de la celulitis y las estrías o algo así que les sale, cuando por acá en la parte del muslo, en la parte de atrás, que le salen, así como unas arrugas o una cosa que parece como el mar, entonces le dije mami, ¿Qué es eso? y le apunté ahí donde las tenía, "pues las estrías, le sale a una mujer cuando ... sale del embarazo."*

Es el baño el lugar donde los rituales de cuidado se avivan, se van transformado en imágenes recalitrantes y enigmáticas. En medio de la humedad, el agua y los aromas se guardan infinitas preguntas. Ocasionalmente las palabras se atreven a ser pronunciadas, interpelando ¿Por qué se transforma? ¿Cuándo y cómo? Al finalizar queda en suspenso. Pero sin lugar a duda, en la piel de los otros se vive la protección y el cuidado. El recogimiento en los abrazos, el roce de las manos en los cachetes, el aroma después de un reparador baño con agua tibia, son los elementos sensitivos que brindan esa experiencia de cuidado y seguridad.

## **5.2 Temporalidad**

Las experiencias de las niñas se viven a diario y están estrechamente permeadas por el tiempo. Se podría decir que el transcurrir de la vida está marcado por ello, en palabras de Van Manen (2003) "A medida que voy evolucionado reinterpreto a aquella persona que una vez fui o la que ahora soy" (p. 122). La temporalidad se manifiesta en el tiempo vivido, este representa según Van Manen (2003):

El tiempo subjetivo en oposición al tiempo de reloj o tiempo objetivo [...] es aquel tiempo que parece acelerarse cuando nos estamos divirtiendo o que parece ralentizarse cuando nos encontramos aburridos en una clase nada interesante [...] el tiempo vivido es también nuestra peculiar forma temporal de estar en el mundo. (p. 122)

Así pues, la vivencia infantil femenina enmarcada en el existencial de temporalidad se puede descubrir o revelar a través de la comprensión sobre el sentido que le otorgan las niñas a la temporalidad en sus experiencias vividas, como ellas sienten el paso del tiempo, como lo perciben, si tal vez se siente el pasar de los minutos, las horas, los meses y años o si por el contrario se ignora y solo en algunos momentos de la cotidianidad aparece.

### **5.2.1 El antes**

Los recuerdos son el primer momento donde a través de una fotografía, vuelven la existencia del pasado, las versiones de sí mismo casi olvidadas, las emociones que solo se pueden revivir en aquella imagen, la primera foto que tomó la mamá en el hospital donde quedó registrado el nacimiento antes de tiempo y algunas dificultades de salud, los paseos con la familia, la foto del cumpleaños, el bautizo, el primer día de colegio o la visita a la feria del libro, el foto estudio de Halloween con el disfraz de Blanca nieves, estas imágenes que transportan a otro tiempo, el pasado. Vuelve a la piel la textura de ese primer vestido azul lleno de pepitas, que queda perfecto con los accesorios, vuelven los lugares llenos de luz, mamá o papá que de la mano las lleva por esos senderos que ya no se habitan.

El paso del tiempo también lo narran los objetos, se abren las puertas del closet y llega a la memoria aquel vestido que se ha guardado durante años con recelo, es blanco, esponjoso, tiene ondulaciones y es pequeño, ya no encaja en el cuerpo, la mirada se detiene en él, y una sonrisa escapa de su boca, afirmando de nuevo lo diferente que es su cuerpo ahora. El anillo en la foto de pequeña, que aún se usa en su dedo anular y que representa un vínculo con la abuela, es esta imagen la que abre la puerta a las emociones y la nostalgia. Recordar las hace sentir vivas, son las emociones las que viajan en el tiempo.

*Sara Rous: “Esta foto me encanta, [...] siento felicidad al verla, puedo recordar que allí tengo tres amiguitas Mariana, Yaira y Asury que viven en la misma casa [...] En esta foto tengo el anillo que me dio mi abuelita y aun lo tengo, es un regalo muy especial.”*

Al evocar momentos de la infancia la mente queda en negro como un espacio de tiempo vivido oculto, como si estas vivencias estuviesen en lo más profundo de la memoria, en un lugar recóndito del cual podrán salir en algún momento, para lograr conectar nuevamente esos recuerdos.

*Sara Rous: “Yo desde que me acuerde [...] lo último que sentí que ya estaba viva, fue a los 4 años [...], sí, o sea, antes, como antes estaba como en negro como ummm no sé [...] No! no! enserio, me sentía en negro, veía como todo en negro”*

Es así como el pasado tiene un lugar central en las experiencias, se viaja en el tiempo a través de los recuerdos mejor guardados, algunas veces materializados en una fotografía que congela los hitos de su historia, las emociones de aquel momento y el sentido que ahora es parte de ellas.

### **5.2.2 Rápido pero lento: confusión del tiempo**

La representación sobre la vivencia del paso del tiempo, las horas, los minutos, los días, se manifiesta en la vida diaria de las niñas en un sentido paradójico. Es difícil reparar en que tan rápido o lento corren las manecillas del reloj, aun así, son las actividades más cotidianas, aquellas rutinas, que marcan que tan extensos pueden ser cinco minutos o una hora. El colegio logra diferentes ritmos; el afán de la mañana, despertarse, bañarse, desayunar para poder llegar a tiempo, lo lento de las clases menos llamativas, lo fugaz del recreo y el letargo durante la tarde.

*Nesuko: “Es que yo ahora como tengo demasiados horarios, ya no veo el tiempo cómo lo veías antes [...] lo veía como muy divertido porque tenía más espacios libres en cambio ahora que tengo queeee, que te levantes a las seis para que te bañes y te cambies para el uniforme, que*



*entras a la primera clase, entras a la segunda clase después, descansas para venir a desayunar [...] es que mira, hay clases que se me hacen muy divertidas, como por ejemplo lengua castellana, lenguaje, inglés... también tecnología e informática, cátedra de imperialismo... ¡me encantan! ¡me fascinan!, pero hay otras... como por ejemplo sociales tipo historia, matemáticas no me gustan”*

El tiempo parece acelerar su marcha cuando inicia un partido de fútbol, corre, se agita y el corazón late más rápido, la emoción inunda la cancha y al mismo tiempo se está siempre frente al vacío, de que ese momento llegue a su fin. El tiempo es multiforme pues al estar en soledad la casa se siente más amplia, se torna tediosa y nada interesante, el tiempo se pasa lento, aburrido y pesado. Así también sucede cuando llega el momento del almuerzo en el comedor del colegio, cada segundo parece una eternidad cuando hay que llevar comida desagradable a la boca, cuando se siente la presión de los otros que están en la mesa.

No se suele contemplar el paso del tiempo, solo hay momentos, rápidos, lentos o solo momentos. Duermes, comes, vas al colegio, juegas y aun no sabes que el reloj avanza marcando horas, minutos, es como si se viviera sin saber que hay un antes y un después.

*Megara: “Cuando ya se los minutos, cuando ya me enseñan todo, siento que el tiempo ya pasó súper rápido [...] Pues cuando quiero que se acabe rápido mis clases o quiero que se pase rápido algo sí, se siente como que pasó muy lentoooo [...] no, Ay no estaba pendiente de nada solo dormía [...] pues comía jugaba, a veces salía de la casa, pero no nunca me concentraba en el tiempo cuando era más bebé”*

Se vivencia el paso del tiempo, en un sentir suspendido, se experimenta el día a día en su más genuina forma, el disfrute se apodera de ellas y solo así se narran los días y noches.

### **5.2.3 Estaba pequeña y ahora estoy grande**

El tiempo se puede sentir en el cuerpo, en el detalle del crecimiento de su cabello, cuando se descubre que el zapato ya no cabe en el pie porque la *pata* ha crecido y ahora calza 33, en su figura si esta gruesa o delgada, si tiene los cachetes gorditos o ya no tanto, cuando el vestido favorito que se guarda como recuerdo ya no entra en su cuerpo, es allí donde aparece el antes y el ahora, sus cuerpos son los que dan cuenta del pasar del tiempo y les permite ubicarse desde el momento que nacen hasta el presente.

*Nesuko: “Mi cabello, vean esta negramenta y vean esa rubietud (señala su cabello y refiere que observemos la foto donde está más pequeña y tiene el cabello rubio). También, ha cambiado mucho mi cuerpo porque vean, yo ahí estaba toda gordita, estaba rellenita tenía piernitas, en cambio, ahora soy una flacuchenta... [...] de hecho una cosita que ha cambiado minúsculamente son mis labios porque antes, cuando estaba más chiquitita, mis labios eran más gorditos, en cambio siguen siendo gorditos, pero ya no tanto”*

A medida que avanza el tiempo sus cuerpos cambian y se anidan anhelos hacia el futuro, crecer es sinónimo de usar vestiduras diferentes, de cambiar el vestido de tutú y encaje por las faldas largas y rectas, sentir la emoción de usar tacones, maquillarse o incluso de comprar sus propios accesorios, el paso del tiempo transita por los deseos de sentirse grande.

*Andrea: “Pues yo no siento cuando crezco, además, pues yo solo me doy cuenta cuando no me queda la ropa [...] y también cuando no me quedan los zapatos, porque como les digo tengo la pata muy grande y por eso me pongo los tacones de mi tía” [...]*

Surge la dualidad del crecer en el paso del tiempo, el deseo por crecer cada vez más rápido para hacer realidad las ilusiones de usar ropa moderna como la que está en las tiendas de mujeres en el centro comercial, adornar su cuerpo con maquillaje y el usar tacones. Contrasta con el deseo de que sea

lento para seguir disfrutando de los beneficios de ser niña, como el deslizarse por el tobogán del parque y contar con el tamaño necesario para poder entrar en el túnel que lo conecta, el sentir protección y cuidado por ser pequeña.

### 5.3 Espacialidad

¿Cómo se vivencia el espacio respecto al fenómeno? ¿Cómo vivenciamos de manera distinta las interioridades que las exterioridades? ¿Cómo se experimenta entrar a un lugar conocido y a uno que se ha anhelado conocer desde hace mucho tiempo? Qué sensaciones deviene cuando se está en medio de la naturaleza, la ciudad, un lugar oscuro o uno iluminado. Vivir el lugar es una experiencia interna, única, pero sobre todo íntima. Van Manen (2003), refiere “Cuando pensamos en espacio hablamos primero del espacio matemático, o de las dimensiones en longitud, altura y profundidad del espacio. Hablamos fácilmente de distancias entre ciudades importantes” (p. 120). Se podría decir que se encarna el lugar que habitamos, se vuelve parte de sí, en silencio.

En medio de los colores, las texturas suaves de los peluches, las paredes de la habitación cobran vida y recrean lo que sucede en la imaginación, puede ser cualquier lugar, desde un escenario de batalla, pasando por una sala de urgencias, un salón de clases, hasta el lugar más oscuro en donde unos pocos objetos son testigos de las emociones más profundas. Cuando los de afuera se apagan, adentro todo empieza a florecer.

*Sofía: “Recuerdo que estaba en mi casa, cuando mi tío me descubrió estaba pensando en que quería tener nieve, y ese día yo encontré muchos tarros de polvo para los pies, talco. Mi tía, mi mamá y mi abuelita ya tenían muchos, y dije - no pues yo quiero nieve- y en el cuarto de mi abuelita regué todo. Me sentí feliz al principio, pero después me sentí como asustada, no sabía cómo devolver todo a los tarros, pero lo logré, barrí, después lo recogí y lo metí en los tarros”*

Es la habitación en donde los sentidos se hacen más receptivos, el aroma de un perfume, la nieve de unos talcos, los tacones y el maquillaje, hay emoción, libertad, se experimenta miedo por ser descubiertas infraganti. Siempre será gratificante a pesar de todo.

Es la casa, en especial la sala y el patio los escenarios donde se evocan aquellas risas que compartieron todos los familiares, donde vuelve a estar viva la imagen del canto del cumpleaños número ocho, donde se puede andar con el pelo suelto y jugar por todos lados, donde el balón de fútbol combina perfectamente con aquel arco delimitado, algunas veces por la matera o por un simple objeto que hacen realidad esos 2,44 metros de alto. Son los espacios más apacibles donde se abren las puertas a la imaginación y a la libertad permitiendo expresar felicidad, diversión y disfrute.

Los lugares exteriores se perciben como desconocidos, no siempre permiten que pueda aparecer la fantasía, se torna algo inseguro, como en el parque donde esta ese hombre adulto que la hace sentir observada, allí hay que ir con cautela

*Sofía: "Un día que fui al parque, sentí miedo porque había unos señores que me estaban mirando y estaban tomando licor. Mi mamá me dice que uno se tiene que cuidar de que ningún hombre se le acerque"*

Aparece también una extraña división, incomprensible dentro de los espacios comunes. El color de nuevo toma relevancia en este espacio, cuando se dice que el avión verde es para los niños y aquel que tiene rosado es para las niñas. La relación entre el dibujo y las palabras a la hora de entrar a los baños, es la combinación predominante donde se refiere que hay lugares exclusivos para ellas y ellos. Momentos que inundan de preguntas y quedan en la incertidumbre, pues es poco lo que se puede explicar al respecto.

## 5.4 Relacionalidad

La relacionalidad está enmarcada en las reflexiones sobre el “cómo se vivencia el yo y los otros” con respecto a la construcción de subjetividad de la infancia femenina, en palabras de Van Manen (2003) “«El otro vivido» o «relacionalidad» son las relaciones vividas que mantenemos con los demás en el espacio interpersonal que compartimos con ellos” (p. 122). Es decir, explorar esas vivencias relacionales en los diferentes entornos de interacción como en la familia, la escuela y las personas con quienes se establecen vínculos, permite guiar la reflexión de ¿Cómo se vivencian estas relaciones?, ¿Las maneras de cómo se acercan al otro? ¿De cómo se percibe? Según Van Manen (2003), el sentido relacional es esencial en la comprensión de los fenómenos humanos pues:

Quando conocemos al otro podemos desarrollar una relación conversacional que nos permite trascender nuestros propios yoes [...] los seres humanos hemos buscado en esta experiencia del otro lo común, lo social, para un sentimiento de propósito en la vida, de significado, de base para vivir. (p. 123)

### 5.4.1 Experimento la vivencia del otro (*Quiero sentir que pasa si...*)

La cercanía a las personas, conocer al otro, compartir, entender sus comportamientos y observarlos hace parte de las vivencias que las niñas experimentan en su vida cotidiana. Estas relaciones de empatía que se tejen con las interacciones constantes, permiten en ocasiones que “el otro” sea el reflejo de los deseos del “yo”, este vínculo intersubjetivo que se construye partiendo del otro vivido, posibilita el reconocimiento de experiencias y el deseo de percibir, probar, experimentar o sentir esas vivencias ajenas, como cuando al observar que hace una mamá cuando se ducha para embellecer su cuerpo, depilarse las partes donde están esos vellos demás, el momento frente al espejo al lado de sus sombras, pestañina y labiales donde ella empieza a ponerse el maquillaje, dejan en las niñas el interrogante de qué pasaría si yo hago esto o aquello, como si se tratara de imitar

comportamientos de los cuales luego se puede elegir si gusta, si son apropiados o no, esencialmente se manifiesta con la corporeidad, con el embellecimiento del cuerpo.

*Sofía: “Mi mamá se maquillaba y cuando ella se iba, yo me maquillaba, me ponía labial en las cejas en los labios y sombras y luego me limpiaba asustada porque me podían llamar en cualquier momento, yo me bañaba con mi mamá y ella se depilaba las piernas yo me quise depilar y ahora tengo los pelos deformes, me depile como tres o cuatro veces a escondidas cuando me bañaba, sentía dolor porque me quemaba, ahora no me depilo porque los pelos crecen unos más rápido que otros”*

#### **5.4.2 Viviendo con el otro.**

En el salón de clase, en el patio del colegio, en la casa de la amiga, en estos lugares donde se crean vínculos de complicidad y de afinidad, aparecen historias creadas por palabras, gustos compartidos, risas, canciones, disgustos, juegos, que forman parte de ese aparecer con el otro, se experimentan momentos de diversión con las amigas jugando con los muñecos o aprendiendo a patinar, o jugando fútbol frente a la casa con los amigos de la cuadra, estas personas que se convierte en esa compañía y cómplices en los momentos de disfrute, compartiendo afinidades por los colores, por los juguetes, por los juegos y con quienes finalmente explorar ese mundo exterior.

*Magara: “A mi amiga le gusta el rosa, pero a ella no le importa tampoco [...] a ella no le interesa si yo juego cosas de niños o cosas de niñas, la verdad yo le enseñe así, porque cuando fuimos el primer día amigas a ella no le gustaba jugar nada de niños y ella se fue acostumbrando a ser igual que yo, porque yo jugaba cosas de niños y cosas de niñas”*

Las relaciones con las personas más próximas de sus mundos circundantes (familia), son aquellas a través de las cuales se verbalizan los límites de las capacidades, ponen una barrera en los

alcances del cuerpo. Se crea un fantasma, una tela de humo que súbitamente da la pauta para actuar o no en el mundo externo, se siente en silencio el rechazo hacia comportamientos relacionados con la fuerza, agresividad y libertad.

*Sara Rous: “Estaban trapeando y como ellos levantan acá las sillas así de cabeza en el sofá entonces yo le estaba ayudando a bajar y como hay una sillotota [...] Entonces yo tengo esta sillota, heeee entonces me dijeron ¡Emily! tú no puedes, tú no puedes con eso [...] sentí que mis músculos eran muy débiles”*

Cuando se escucha la voz del adulto se siente autoridad, son quienes guían el camino, su opinión o su percepción ante las situaciones de la vida ya están dadas, pues ellos son los grandes, aunque se manifiesta su voz con autoridad a lo lejos se escucha el susurro de las pequeñas voces que también quieren ser escuchadas. Son las experiencias las que nutren la fuerza de la voz, las que dan confianza para dar una opinión, o simplemente actuar como lo desee el cuerpo, permiten navegar con mayor confianza en el mundo expectante de ellas.

*Sofía: “Yo le dije a mi papá que yo quería una patineta, me la puedes comprar en navidad, en mi cumpleaños [...] entonces él dijo que ¡No! porque eso solo es para los niños, para los ñeros y le dije, pero una persona que puede utilizar una patineta no puede ser ñero o ñera y mi papá respondió, mejor ya arranquemos, vámonos [...] Entonces hablando con mi amiga, ella se puso brava porque ella no cree que es para ñeros, yo tampoco, qué mujeres pueden utilizarla. Sentí tristeza, después mal genio, porque cualquier cosa la pueden utilizar las mujeres, así sea fútbol, tengo hartas amigas que les gusta el fútbol y también son femeninas, sólo es un deporte”*

#### **5.4.3 Lazos**

La conexión y vínculos de complicidad que nace de las vivencias con personas cercanas afloran en el disfrute de las experiencias, permitiéndose comportamientos que solo se vivencian con ellas, el

afecto, los juegos, la confianza y la seguridad que se puede experimentar con el cuerpo donde se sienten todas las emociones, se convierten en el motor de esos momentos de euforia y de expresión.

*Nesuko: “es que yo a veces puedo ser un poquito agresiva, mi mamá me dice que tengo que ser delicada y yo siento que tiene razón, pero [...] es que con mi papá enserio que nosotros jugamos demasiado brusco [...] me siento bien pues porque jugando con mi papa es lógico, entonces sí, me gusta bastante, yo a mi papá lo quiero demasiado, él es como una persona muy importante para mí”*

De la imaginación emergen diferentes personajes que acompañan gran parte las historias como si habitaran en su mundo real, si alguna vez fue escuchado en un cuento o en una película o simplemente surge como una ocurrencia, empiezan estas expresiones a descubrir la esencia, esa particularidad que define la individualidad del ser.

*Nesuko: Jajajaj (risa) “es que yo a veces me comporto demasiadooooo como explicarlo? [...] es que no sé cómo explicarlo jaja ahhhcc ¡Ay! voy a consultarlo con los dioses antiguos con Romeo” (su gato) (Julieta une las palmas de las manos, cierra los ojos y respira profundo ejemplificando un estado de meditación)*

## 5.5 Materialidad

La materialidad como existencial puede guiar el fenómeno sobre “las cosas que componen nuestro mundo en su realidad cósmica material” (Van Manen, 2016). Son la mayoría de veces los objetos de la realidad más próxima una extensión de sí mismos. Es oportuno preguntarse ¿Cómo se viven las cosas femeninas? Dichas cosas no solamente se refieren a la materialidad pues en los distintos mundos circundantes pueden habitar hiper-objetos, que se pueden encontrar de forma masiva y que hacen



parte de todos, el clima, por ejemplo. Una cosa que es intangible pero que hace parte del mundo material.

Las cosas vividas casi siempre tienen un lugar en las experiencias y aportan especial sentido a la subjetividad infantil femenina. Nos reconocemos en las cosas de nuestro mundo y se vuelven parte de sí, cuentan historias. Así como pueden ser muy íntimas, las cosas también pueden ser extrañas, es así como la materialidad puede ser vivenciada de diversas maneras y dar sentido a las experiencias de múltiples formas. ¿Cómo hacen esto? ¿Cómo las cosas son extensiones de nuestros cuerpos y nuestras mentes?

### **5.5.1 Vivir el ropaje.**

Hay mucho de sí mismo en los objetos, dicen parte de lo que en silencio se ha construido y se quiere dar a conocer. La ropa, habla para las otras personas, para los adultos, para los amigos, para alguien más, y de esta se dice algo, se lee la ternura, la paciencia, la fortaleza, la tenacidad que se desea proyectar. Las vestiduras que a diario llevan los cuerpos hablan, reflejan, comunican a través de ello, hacen visible algo de la esencia por medio de las formas, los colores, las texturas. Pues no es lo mismo llevar una falda tejida color rosado, que unas botas grandes, negras, y robustas.

*Andrea: “Yo me visto de diferentes formas [...] cuando me visto de niña, me visto de rosado, pero creo que cuando sea grande me voy a vestir de negro”*

Se vive como una puesta en escena donde la tela es el punto de encuentro. Brotan los colores como una voz, se presentan como parte de esta conversación, el rosado, el lila, el amarillo habla de la dulzura, feminidad, delicadeza y los colores más oscuros, son fuertes y cuentan que hemos cambiado. Hay todo un lenguaje detrás de las miradas, se siente admirada, criticada, o simplemente presente con sencillez.

*Magara: “No pues yo se lo noto con la cara [...] a veces me pongo como brava porque ella no me deja vestir como me gusta”*

*Nesuko; “Solo he visto comentarios con las miradas, es como a veces, como que, es que ahora por el tapabocas es muy poco, antes yo distinguía a la gente por la cara completa, (hace miradas) es como mirada de envidia, o no sé cómo de (hace mirada) como de creída, como de que yo soy mil veces mejor.”*

También son las prendas las que nos hacen sentir presentes. Marcan un antes, un durante y un después. Se guardan y atesoran aquellas botas pequeñas con las que se disfrutaba saltar en la lluvia, o los zapatos de ballet con los que se sentía como una bailarina o tal vez una princesa pero que ahora no pueden utilizar, ya son muy pequeñas. Con asombro se observa que esa prenda necesita un poco más de tela, o ser un poco más amplia, pues ya no tiene la forma del cuerpo, esa camisa de princesas tan adorada ahora es pequeña. Hay algo de melancolía en dejar guardada esa prenda que por tanto tiempo hizo parte de la cotidianidad, aun así, se añora con intriga cuál será la nueva imagen que llevará su cuerpo.

*Nesuko: “Yo antes era un arcoíris andante pero ahora ha cambiado mi parecer, antes decía que nunca me teñiría el pelo, o utilizaría piercing, o me haría un tatuaje, pero cuando sea grande quiero hacer todo eso”*

La coseidad de las cosas, de las vestiduras se ve inundada de colores, tamaños, estilos, habitan un escenario donde el tiempo marca el ritmo del cambio, está profundamente permeada de inmaterialidad y solo a atreves de esta se hace presente ante las miradas del mundo.

### 5.5.2 Más allá del objeto

El sentido que va adquiriendo cada objeto del mundo circundante, se va transformando. En el escenario también encontramos objetos que evocan recuerdos y emociones. En la intimidad de la noche, en la soledad de la habitación empiezan a rodar esas anécdotas, que se vuelve a experimentar abrazando el oso de peluche, la almohada, el balón, y el aroma que guarda. El osito “Gu” que acompaña en las noches frías, protege de los monstruos que solo aparecen en la oscuridad.

*Andrea: “Mi osito, a veces cuando estoy en video llamada con mi mamá lo cojo y lo abrazo fuerte y le muerdo la oreja, porque eso me tranquiliza, para no llorar. Pero lloro”*

También, el pollo que tiene el olor de mamá, cuando estaba cerca de ella, se conserva con mucho regocijo pues más allá de su forma, color o tamaño, es mamá en la lejanía. Nada tienen que ver sus características más evidentes a la hora de otorgarle un significado, pues solo un abrazo emana todo lo que el corazón acumula. Así, las cosas del día a día adquieren un nombre y un sentimiento inexplicable, de aquella persona que lo obsequió, tiene un trozo de él o ella, se transforma en un objeto *muy pero muy importante*, para acompañar la nostalgia. Es inevitable que ciertas cosas estén impregnadas de sentimientos al verlos, una lágrima se desliza por las mejillas. Llega el momento exacto en donde ese peluche fue visto por primera vez, la emoción de una triste despedida o el símbolo de quien lo regaló.

De la misma forma aparece la almohada, tiene el tamaño perfecto para generar compañía y bienestar, tiene en sus fibras el olor materno, quien la tomó sin permiso y aunque a veces no le guste su aroma, se siente en compañía. Cada niña brinda su realidad cósmica material con un sentimiento genuino, único e irremplazable. Aquel dragón color negro que siempre está sobre la cama, se convierte en un guardián del miedo en la noche.

*Nesuko: "Me siento protegida, me siento acompañada, cuando a veces estoy sola juego con mi guardián chimuelo y juego con ellos y con todos mis muñecos me siento muy protegida, porque mis muñecos son muy muy importantes para mí."*

El dragón pasa de ser un simple objeto a la vista de los otros para convertirse en el ayudante perfecto para ver el paso del día, enfrentar la oscuridad, la ansiedad, o los monstruos debajo de la cama.

Estos elementos son familiares, se atesoran, cuidan y recuerdan emociones u acontecimientos invaluable. Es un vínculo más allá de lo tangible pues, aunque son inanimados son cercanos y protegen.

Hasta aquí los hallazgos permitieron adentrarse en estos mundos, encontrando el acceso a las dimensiones vitales de la vida, donde se afloraron diferentes sentidos sobre los que se desarrollan las prácticas cotidianas de las niñas. Se revela la manera en la que ellas entienden su mundo. Así, fue posible arribar a dos temas que develaron las comunidades de sentido. El primero puede denominarse como las relaciones vividas y el segundo, cuerpo vivido.

En este primer sentido, son los **otros**, las personas que acompañan cada uno de los contextos, padre, madre, abuela, tía, hermanos, amigos y demás personas que rodean los círculos sociales más cercanos, quienes a través de la subjetivación, la forma en que se les nombra, se les define, se convierte en un elemento recalcitrante que incluso se convierte en parte de su esencia. Se ven así mismas a través de la mirada de estas personas, cobra sentido lo que se dice sobre ellas, habilidades, cualidades, defectos y virtudes e incluso sus aspiraciones para el futuro. La intersubjetividad es fundamental y hace parte de ese reconocimiento.

El otro nutre desde sus mismas vivencias. Las relaciones llegan a ser un lugar para la expresión de la subjetividad, pues son un punto de encuentro o de oposición, que inevitablemente trasciende allí,

en los escenarios más cotidianos. Posibilita tomar distancia o vincularse con la cosmovisión común de los círculos sociales más cercanos, especialmente en la familia.

Se revela la complicidad femenina, sus pares del mismo sexo son con quienes a través de diferentes experiencias se permiten vivenciar, percibir, sentir y conocer comportamientos que se enmarcan en lo femenino, jugar con muñecas, compartir gustos, expresar sentires, heredar algunas prácticas son características importantes que constituyen su subjetividad.

Ahora bien, pasando al segundo sentido el cuerpo se presenta como un escenario de expresión silencioso, que se devela a través de la ropa, los accesorios, los movimientos conscientes, los gestos del rostro, la agilidad o lentitud del cuerpo, dicen y se exponen ante el mundo con y a través de este. Son los otros quienes leen lo que carga el cuerpo en la superficie, pero también las niñas leen en ellos. Un punto de encuentro, con las relaciones vividas.

Existen infinitas maneras de disponer el cuerpo, tienen en cuenta diferentes elementos de su vida al momento de decidir qué y cómo se van a vestir, las personas y los contextos, por ejemplo, son uno de ellos. Piensan acerca de la imagen que recibirá el otro de ellas.

También puede ser un portal de conocimiento de sí mismas, cuando descubren el cuerpo del otro, se interpelan por las formas, posturas y figuras del cuerpo en otras como ellas. La desnudez, el pudor y las expectativas de su cuerpo a futuro son algunos de los sentidos comunes que les permiten explorar cómo se va transitando el mundo del cuerpo vivido. Sumergiéndose en la expectativa, el miedo y la intriga por el futuro.

El cuerpo da cuenta del paso del tiempo y las experiencias más significativas, pues en él se guardan movimientos, heridas, cicatrices que construyen parte de su historia, es así como el cuerpo, a través de la piel, da cuenta de historias sobre aquellas personas que las han amado, que extrañan o que

han dejado huella en su vida. La nostalgia se presenta con dos caras, puede ser melancólica o jocosa, así la corporalidad además de ser punto de encuentro con los demás, también es objeto de recuerdos que hacen parte de su historia.

En suma, es la corporalidad y la relacionalidad los pilares de las experiencias vividas de estas niñas, pues atraviesan de manera horizontal el mundo de la vida que se entrelazan y complementan para dotar de sentido su subjetividad. Así pues, estos dos elementos permitieron explorar la construcción de subjetividad en lo femenino.

## 6. Discusión

Se presenta la discusión con base en los sentidos encontrados que bien pueden ser comprendidos desde dos tópicos, uno las prácticas de identificación y otro la subjetividad infantil femenina, con estos se pretende abordar los resultados obtenidos desde la pregunta planteada. Ello gira en torno a discutir que tanto el protagonismo hace parte de la construcción de subjetividad infantil femenina desde la perspectiva única de sus vivencias.

Se realizó interlocución con otras investigaciones que trataron temas asociados a la construcción de subjetividad, el protagonismo en la infancia y la subjetivación de los cuerpos. Sin embargo, cabe aclarar que lo hallado en las investigaciones rastreadas fue escaso, pues muy pocas abordan el tema a cabalidad o desde una perspectiva más específica a la infancia femenina. Complementario a ello, aparecen las contribuciones de este estudio a la comprensión de la subjetividad infantil femenina y los aspectos que en futuras investigaciones pueden aportar desde otra perspectiva.

Inicialmente las prácticas de identificación desde la experiencia vivida de las niñas centran su importancia en la relacionalidad. La subjetividad infantil femenina está fuertemente atravesada por las relaciones con los otros, especialmente con la familia o cuidadores, pares, personas más allegadas a su cotidianidad o que se vinculan en momentos significativos de la vida. Inciden en la cosmovisión del mundo, las formas de vivir y ser niña. Como menciona Maioli (2012), “la persona humana se conforma como sujeto (cuenta con subjetividad) en la misma intersubjetividad, en relación con otro. Solo en relación con otros, la persona (ego) conforma su yo, tanto por diferenciación como por identificación” (p. 29).

A razón de ello la relación con otros permite la identificación con ellas mismas, con los otros y con su mundo circundante. Allí emerge la cultura como un factor que incide de gran manera ya que está moldea la subjetividad, pues son las prácticas culturales las que asignan roles a los géneros, formas de

comportamiento e incluso la proyección en la vida adulta, Segato, 2016, como se citó en Ospina, et al., (2021) refiere:

En relación con las particularidades de género se encontró que hay configuraciones subjetivas que reproducen patrones culturales e históricos del modelo heteronormativo en las relaciones de género, semejante a la colonialidad cuestionada por Segato (2016), según los cuales los niños juegan a ser Transformers y las niñas a la cocinita. (p. 12)

Es de resaltar que se presentó una confluencia de hallazgos en las dos perspectivas investigativas expuestas, aunque estas le asignan un valor diferente a la cultura heteronormativa.

Ahora bien, dentro de esta investigación, a pesar de que las ideas colectivas, se encuentran inmersas en determinada cultura son un elemento con el cual se vive, no se puede definir sólo como una única forma de ver el mundo, ellas viven con dichos aspectos culturales, pero se interpelan. Son conscientes de que existen dichas prácticas diferenciadoras con base en el género, pero estas no son compartidas por las niñas de este estudio, e incluso se rechazan y se toma posición frente a estas. Por lo tanto, aquí se propone un punto de fuga a esta tradicional forma de comprender la subjetividad femenina, donde la heteronormatividad es percibida, pero no apropiada. Toman posición, frente a los comportamientos e ideas asociados a los estereotipos de género, son ajenas y al ser contrarias a ellas son movilizadoras de una “libertad” poniendo en tela de juicio los estereotipos patriarcales, lo que sorprende y posibilita vivir su mundo de forma distinta.

De esta manera se evidencia que la intersubjetividad, orienta ese encuentro con los otros y la interlocución, es lo que aporta en gran medida a la construcción del sujeto. El desarrollo de la vida social va marcando dichas configuraciones de sí mismas. “De este modo, es comprensible entonces advertir que la subjetividad es constitutiva del ser social y por ello, significativa de todas las prácticas que las personas lleven a cabo en el medio social” (Maioli, 2012, p. 29).



Sumado a ello, dentro las prácticas de identificación se encuentra la intersubjetividad vista desde la corporeidad. Desde allí también se puso en tensión como este se encuentra dentro de la cultura y nutre la subjetividad desde diferentes puntos. En los hallazgos, el cuerpo es un medio de expresión para presentarse en el mundo, a través de este se pone en escena quien es, ideas, formas de actuar. Allí convergen diferentes elementos que hacen del cuerpo un punto de intersección con sus mundos circundantes. “Respecto a la dimensión corporal de las 11 entrevistadas 8 hacen clara referencia de lo importante que es ser bella, gustar a los demás, ser femenina” (Da Silva & García, 2017, p. 251).

Así pues uno de aquellos elementos podría ser nombrado como, la belleza o lo llamado “estético”, que se identifica como un componente pilar dentro de su subjetividad, pues al explorar la relación con diferentes elementos que la componen; la ropa, los accesorios, la intriga por el uso del maquillaje y es especial, “como es el caso del cabello largo, adornado y cuidado, son rasgos positivos y que demarcan la diferencia entre niños y niñas, llegando al caso de asumir rasgos corporales con comportamientos estereotipados”(Da Silva & García, 2017, p. 252). Hacen parte fundamental de las experiencias donde dichos elementos han sido significativos en sus vivencias como forma de expresión. Sin embargo, esto no es un determinante en la identidad, hace parte de un todo. En la investigación “¿Qué es ser niña?: identidad y significados de la feminidad infantil y adolescente en el estado de São Luís do Maranhão”(Da Silva & García, 2017), encuentran como uno de los resultados:

La preocupación por su estética y su corporalidad, enfocada a la belleza femenina, cabello, maquillaje hace que las niñas asuman “ser presumidas” como un rasgo normal, común, pero siempre que no sea exagerado, aunque con reservas la belleza y la preocupación por la misma es identificado como un rasgo propio de su feminidad y de su identidad como niñas. (p. 252-253)

El punto de encuentro con la investigación mencionada anteriormente, indica que hay una valoración positiva en la feminidad acerca del cuerpo y como se dispone éste en su exterior, pero dista de que exista una preocupación sobre esto, por el contrario, se construye con fluidez y constante cambio sobre aquello sé que pondrá en escena a través del cuerpo. Pues al ser un punto de encuentro con los otros abre la puerta a la racionalidad desde otro lugar que no necesariamente implica un lenguaje. Sobre esto la investigación concluida coincide con los resultados de Maioli (2012):

El modo en el que las niñas perciben su propio cuerpo impacta en el modo de vinculación o relación con los demás. Por ello, una interacción o relación social construida sobre la base de una percepción erotizada del cuerpo implica por parte del otro de una comprensión simbólica diferente al soporte físico sobre el cual se sustenta. (p. 29)

Cuanto se ha dicho hasta ahora, la corporalidad en el marco de la fenomenología y en las investigaciones exploradas, pueden convenir en que es un medio de expresión, en donde inevitablemente los otros están implicados para otorgar sentido y dar un escenario que posibilite poner en escena el cuerpo y sus vivencias. De aquí también subyace el hecho de que en la cultura está latente subjetivar el cuerpo y por medio de ello ejercer control. El sustento recae en lo expuesto anteriormente, con la importancia que cobran las voces de los otros en cómo se dispone el cuerpo en el mundo exterior, definiendo el deber ser del cuerpo, sobre todo para la feminidad. Una perspectiva investigativa que está en sintonía, es *Performing Child(hood)* de (Barron & Jones, 2014) quienes concluyen:

El cuerpo es un elemento que vacila en esta narración. Nuestra propia curiosidad en torno al "cuerpo en la narración de Jack/Luke se centra en los movimientos que realiza. Vestirse " implica que la ropa es especial, pero ropa es especial, pero como se trata de una "fiesta ruda", es simplemente un adorno para el asunto: "quitarse la ropa". Al vislumbrar a Luke/Jack a través de esta narración estamos bastante seguros de que su interpretación de sí mismo es una que no

se ajusta del todo de los niños de cuatro años, o incluso de los niños de cuatro años, que se "supone" que son o incluso niños de cuatro años, se supone que deben ser. (p. 9)

En concordancia, (Butler, 2007) menciona que "los propios contornos del cuerpo [del niño]" se establecen a través de marcas que pretenden establecer códigos específicos de coherencia cultural" (p. 257). Es así, como estas investigaciones dan cuenta del hecho de que hay una heteronormatividad establecida para los comportamientos sociales de los géneros, que es susceptible a cualquier transformación o variación que extrapolen estos parámetros.

Ahora bien, dentro de este marco se consideró cuestionar cómo está inmerso el protagonismo en la constitución de la subjetividad de las niñas, encontrando que este es obnubilado por el mundo adulto, desde sus diferentes instituciones familia, escuela o cualquier figura de enculturación que dispone y configura las maneras adecuadas de ser y estar en el mundo. Al respecto la investigación de (Lay-Lisboa et al., 2018) refieren:

El protagonismo infantil es escaso, o más bien, es subsidiario de las decisiones del mundo adulto. La planificación, la asunción de roles, y el desarrollo de funciones son asignadas a la niñez, pues se entiende que son los adultos quienes quieren, pueden y saben qué y cómo se ha de actuar. (p. 8)

Al respecto este fue un punto de encuentro con una de las pocas investigaciones rastreadas en cuanto al protagonismo y participación, pero que pone en evidencia parte de lo vislumbrado en el ejercicio investigativo. Donde las prácticas e ideas más comunes sobre el comportamiento "normal" son reproducidas en sus contextos más cercanos. Así, cabe cuestionar, qué tanto el protagonismo es auténtico en la infancia femenina y los alcances que se han logrado desde estas voces. Aspecto que sintoniza con el estudio de (Ruval Caba et al., 2009):

La mujer desde los primeros años aprendía a convertirse en un “ser para otros”. Esto es, una persona cuyo centro no gravitaba sobre sus propias necesidades y deseos, sino para servir a otros: a sus padres, hermanos, maestros, vecinos u sujeto del género opuesto o de mayor edad. Me pregunto si un siglo después seguimos construyendo la feminidad infantil como “ser para otros” o como “ser de sí mismas” (Ruval Caba et al., 2009, p. 9).

A pesar de que su protagonismo está atravesado por los discursos adulto céntricos, se percibió una transición prometedora frente al empoderamiento de ideas sobre el género y la libertad que se presenta ante ellas como una posibilidad para la futura mujer adulta.

Considerando hasta aquí, la profundización de los estudios en infancia femenina más específicamente en la subjetividad, es un tema que valió la pena ampliar, debido a que constituye un componente primordial en la comprensión de la configuración de futuros sujetos para la sociedad. Adicional, es de mencionar que el espectro de investigación sobre la subjetividad infantil femenina es bastante reducido. A razón de ello, esta investigación encontró que la subjetivación sobre el cuerpo y la relacionalidad aportan significativamente a la construcción de subjetividad infantil femenina, elementos que hacen parte de las prácticas de identificación y de protagonismo, develando uno de los puntos principales al reducido campo de investigación en infancia femenina.

Esta investigación con contribuciones teóricas al campo académico, sobre los estudios de infancia femenina también reviste una alta relevancia social, debido a que responde a la necesidad de aportar al campo en emergencia de los discursos sobre equidad en la actualidad, pues tanto en las disposiciones políticas como en la educación se carece de profundización en este aspecto, o se han quedado en la protección de los derechos básicos desde el aumento de las cifras de población femenina en las instituciones, en la utilización de un lenguaje inclusivo, y demás acciones que no han tenido un

alcance de impacto, limitando el curso de las posibilidades que desde allí se podrían lograr, al ampliar el marco de las prácticas y protagonismo necesario para este sector de la población.

## 7. Conclusiones

Al respecto de las prácticas de identificación que aportan a la construcción de la subjetividad infantil femenina se encontró que los sentidos, corporalidad y relacionalidad son pilares de las experiencias vividas de las niñas, pues nutren fundamentalmente la forma en que se identifican a ellas mismas y con los otros. Partiendo del hecho de comprender la subjetividad como intersubjetiva se presentan ante el mundo a través de cómo son nombradas por los otros, en sus relaciones y disposiciones del cuerpo. Vale aclarar que estos hallazgos fueron posibles porque se desarrollaron dentro del marco de un estudio de corte fenomenológico.

El cuerpo es central en la comprensión de la subjetividad femenina infantil, al ser un medio de expresión con los mundos circundantes. También al ser objeto con el que se pretende ejercer control desde el sistema de ideas heteronormativo.

El protagonismo infantil sigue siendo un campo en disputa y que está emergiendo, pues muchas de las prácticas de identificación están permeadas por los discursos hegemónicos o dominantes de los contextos más cercanos. Evidencia de ello también es la subjetividad como intersubjetividad. Es así como las prácticas educativas de las diferentes instituciones en donde se desenvuelve la feminidad, no dan cuenta de protagonismo infantil auténtico, por el contrario, las voces de ellas aparecen intermediadas o influenciadas por las ideas del mundo adulto, dotando de sentido las experiencias vividas y sobre todo en el proceso de conformación del yo, en y para los mundos circundantes. No obstante, la participación emerge como apuesta dentro de ese espacio de transición al protagonismo.

Es evidente la brecha existente, entre las disposiciones legales y educativas para lograr el objetivo de la equidad, pues las voces de muchos sujetos en emergencia como para este caso son las feminidades, continúan invisibilizadas y nombradas desde otros lugares que claramente no atienden a su especificidad. Así esta línea de fuga ha de ser aún un campo de investigación que en su superficie posee un gran potencial para iniciar en la exploración de un verdadero protagonismo.

Es de afirmar que los estudios existentes sobre medios masivos se hacen desde la barrera de la comunicación humana, más específicamente en las interacciones entre estos actores (emisor y receptor), a diferencia de ello lo que aquí se puso en evidencia es como los estudios de corte fenomenológico pueden arriban a las entrañas de la subjetividad humana contenida en el proceso de enculturación pero también sobre los indicios de protagonismo en las voces de la infancia.

De igual forma el género fuera del marco de lo instituido sigue siendo un tema en tensión y que valdría investigar con personas que se identifiquen con la feminidad, pero, a diferencia de las participantes de este estudio, su sexo no coincida con el género, es decir niñez con diversidad de género. En donde de forma similar se pueda abordar la construcción de su subjetividad infantil, desde las prácticas educativas y de identificación.

Es así cómo fue posible explorar y comprender la construcción de sentidos de la subjetividad de las niñas que se reconocen en lo femenino, a través de la experiencia vivida en las propias voces de ellas y dentro de los diferentes contextos sociales donde se imprimían prácticas educativas de identificación.

## Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.  
<https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Arjona Ledesma, S. P. (2016). *Infancia con creatividad de género Identidades no binarias, cuerpos transgresores y despatologización trans* [Tesis de Maestría, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43282>
- Aznar, J. A. (2018). *Psicología de la percepción visual*. Universidad de Barcelona.
- Barron, I., & Jones, L. (2014). Performing Child(hood). *Children & Society*, 28(4), 257-268.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00453.x>
- Biblia by Faithlife. (1960a). *1 Corintios 11:3–12*. Biblia. <http://biblia.com/bible/rvr60/1-corintios/11/3-12?culture=es>
- Biblia by Faithlife. (1960b). *Génesis 2:22-25*. Biblia.  
<https://www.bible.com/es/bible/149/GEN.2.22-25.RVR1960>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós Ibérica.
- Campbell, J. (2002). *Tú eres eso* (2019.<sup>a</sup> ed.). Atalanta.
- Celadec. (2001). *Imágenes de infancia y protagonismo infantil. Teoría*. (Cuaderno de estudio 35). Celadec.
- Congreso de Colombia. (2006, noviembre 8). Ley 1098. *Diario Oficial No. 46.446*.  
[https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)



- Da Silva, A., & García, A. (2017). ¿Qué es ser niña?: Identidad y significados de la feminidad infantil y adolescente en el estado de São Luis do Maranhão. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 4(3). <https://doi.org/10.21910/rbsd.v4n3set./dez..2017.170>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo Veinte.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Flores, J. (2001). Las bases biológicas de la diferenciación sexual humana en el siglo XXI. *Desacatos*, 8, 85-100.
- García Ferrando, M., Ibáñez Alonso, J., & Alvira Martín, F. (Eds.). (1986). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial.
- Gómez, Y. (2020). *Algunos fundamentos metodológicos en el hacer investigativo. Línea de estudios en Niñez* [Diapositiva de PowerPoint].
- Husserl, E. (1962). *Ideas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo* (M. Murmis, Trad.). Paidós.
- Lay-Lisboa, S., Montañés Serrano, M., & Lay-Lisboa, S. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Liceras-Ruiz, Á. (2006). Medios de comunicación, educación informal y violencia. *Comunicar*, 13(26), 207-214. <https://doi.org/10.3916/C26-2006-32>
- Maioli, E. (2012). *Moda, cuerpo e infancia. Una indagación exploratoria sobre la erotización del cuerpo femenino a partir de las modalidades de la moda infantil*. 37.

- Medel, E. (2016). *Infancias contemporáneas. Retos educativos*. Editorial UDC. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Ministerio del Interior. (2016). *Decreto. Título I. Bogotá, Colombia*.  
[https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/noticias/proyecto\\_decreto\\_politica\\_publica\\_lgtbi\\_1.pdf](https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/noticias/proyecto_decreto_politica_publica_lgtbi_1.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivo 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. *Objetivo de Desarrollo Sostenible*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T., & Alvarado, S. V. (2021). Salir adelante: Subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25.
- Ramírez Pavelic, M., & Contreras Salinas, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: El aparecer frente al Otro. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rizo-Patrón, R. (2014). *El exilio del sujeto: Mitos modernos y posmodernos*. Editorial Aula de Humanidades.
- Ruval Caba, O. R., Vásquez González, M., & Silva Pedraza, A. (2009). *Aprendiendo a ser niña. Arquetipos de feminidad en los manuales escolares*. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/0720-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0720-F.pdf)

Sánchez Rodríguez, M. Á. S. (2009). *Bachelard: La voluntad de imaginar o el oficio de ensñar*. Ideas y Valores.

*Syllabus Taller Línea de Investigación en Niñez, II Semestre*. (2019). Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2011). «*Una vida mejor, un futuro mejor*»: Alianza mundial para la educación de las niñas y mujeres. <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero/vida-mejor-futuro-mejor>

UNESCO. (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género: 2014-2021*. Conferencia General, 37th, 2013 [1047].

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227222_spa)

UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca Sello Editorial.

Vargas, G. (2012). *En torno a la fenomenología de la fenomenología: La pregunta por el método*.

<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/03/fenomenologc3ada.pdf>

Verdon, J. (2006). *Sombras y luces de la Edad Media*. El Ateneo.

## **Anexos**

<b>Anexo A. Consentimiento informado para padres de familia</b>	<b>85</b>
<b>Anexo B. Rejilla Existenciales</b>	<b>89</b>
<b>Anexo C. Planteamiento entrevista fenomenológica</b>	<b>91</b>

**Anexo A. Consentimiento informado para padres de familia****HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA PADRES DE FAMILIA**

**TITULO DEL PROYECTO:** "¡Eso no es de niñas!" Una búsqueda del sentido de la subjetividad infantil femenina.

**INVESTIGADORAS:** Linda Fuentes Pinilla - Psicóloga Universidad Católica, Deissy Manrique López - Licenciada en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional e Isabel Duarte García – Licenciada en Educación Física Universidad Pedagógica Nacional, estudiantes de la maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional (CINDE). Dirigidas por la tutora de Investigación Mg. Yolanda Gómez Mendoza, profesora titular y directora de la línea de niñez de la Cohorte 56 de la Fundación Centro Internacional (CINDE)

**CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO:**

El pensar en la subjetividad infantil surge a partir de identificar la ausencia latente de investigaciones relacionadas con la infancia, especialmente la femenina, en el intento de indagar por las configuraciones de subjetividad, se encontró una extensa gama de estudios que abordan la mujer desde los estereotipos, quedando cortos a la hora de intentar identificar otras fuentes que dotan de sentido la configuración del sujeto femenino. Este panorama hace preguntar y reflexionar sobre la experiencia vivida desde lo profesional y lo personal, preguntándonos acerca de los elementos, contextos y situaciones que inciden, fundamentan y desarrollan el ser niña, desde allí, esta investigación tiene como propósito excavar en el sentido esencial de las prácticas sociales de la subjetividad femenina de todos los acontecimientos que circundan este fenómeno, apartándose de lo superficial y en lugar de ello encaminarse a explorar lo esencial, indiscriminadamente de las circunstancias contextuales de género, características físicas entre otras superficialidades que pretendan determinar lo que se entiende por femenino.

Considerando así, los patrones que se repiten en otros escenarios, característicos de esta etapa de la vida. Por lo tanto ¿Que dota de sentido la subjetividad femenina infantil más allá de lo previamente dispuesto?, como investigadoras sigue siendo un escenario en suspenso, desconocido, distanciado de la forma de identificar esos agentes que aún son ajenos y que construyen la subjetividad femenina en la primera infancia. Internarse en este fenómeno es lo que convoca al ejercicio de investigación.

Durante este semestre se pretende llevar a cabo el trabajo de campo de la investigación, el cual requiere la participación voluntaria de padres y niñas en el desarrollo de entrevistas, actividades lúdicas y recreo-deportivas, entre otras. Con un grupo focal de 8 niñas, en edad entre 5 y 11 años.

**PROCEDIMIENTO:**

Con su autorización, su hija podrá participar de esta investigación y se pautarán una serie de encuentros virtuales y de ser posible presenciales, sin que lo anterior afecte las actividades regulares escolares, para poder aplicar y desarrollar los instrumentos planteados. Las actividades han sido diseñadas y cuentan con el aval del director de investigación del proyecto, éstas serán grabadas, transcritas y analizadas con fines únicamente investigativos, guardando la debida confidencialidad de nombre y apellido como datos privados de la niña y su entorno.

De igual forma nos gustaría contar con la participación inicial de los padres de familia y/o cuidadores, para organizar un encuentro donde se desarrollará una actividad de caracterización con respecto al tema, englobado en la ética de confidencialidad y respeto de los mismos.

**RIESGOS O INCOMODIDADES:**

No existe ningún riesgo físico o psicológico, ya que los espacios son trabajados a partir de cuentos, ilustraciones, videos y metodologías adecuadas para la edad y los tiempos son manejados de tal forma que la niña no se verá afectada en sus actividades regulares del aula, académicas o recreativas.

**BENEFICIOS:**

Su hija podrá realizar actividades de lectura, escritura y dibujo sobre su contexto familiar, escolar y social; podrá interactuar con otras compañeras a partir de juegos virtuales y realizar actividades recreo-deportivas.

**PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA**

La participación en esta investigación es voluntaria. Usted o su hija pueden manifestar la decisión de no participación cuando lo deseen o negarse a contestar cualquier pregunta en cualquier momento. Su decisión de participación positiva o negativa en este proyecto no afectara el presente o futuro de su hija en la vida escolar, familiar o social.

Si usted tiene alguna pregunta con relación a la investigación, por favor contacte a cualquiera de las investigadoras:

Linda Fuentes Pinilla - [lgfuentesp@upn.edu.co](mailto:lgfuentesp@upn.edu.co) – Cel. 3102872632  
Deissy Manrique López - [dcmannrique@upn.edu.co](mailto:dcmannrique@upn.edu.co) – Cel. 3115568881  
Isabel Duarte García - [iduarteg@upn.edu.co](mailto:iduarteg@upn.edu.co) – Cel. 3045782493

### DECLARACION DE CONSENTIMIENTO PADRES O ACUDIENTES

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad, \_\_\_\_\_ padre, madre o \_\_\_\_\_ acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, he sido informado acerca de la investigación que adelantan las investigadoras Linda Fuentes Pinilla, Deissy Manrique López e Isabel Duarte García; para la cual se requiere la participación de niñas y padres de familia, así como la grabación en audio o video de las voces de los participantes.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hija en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- Mi participación y la de mi hija y los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hija (o estudiante del que soy acudiente).
- Mi participación o la de mi hija en la grabación de audio no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hija en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de resultados.
- Las entidades a cargo como la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional (CINDE), garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI  NO  DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación y la de mi hija en la investigación, mediante las técnicas definidas, sea grabada en las instalaciones en las que se pacte el encuentro.

**Sección A:** Consentimiento para tomar grabación de audio, producir y coleccionar datos y analizarlos.

SI  NO  Al marcar la opción "SI" usted indica que ha leído toda la información aquí expuesta y autoriza a su hijo (a) a compartir información relacionada con la temática a tratar.

SI  NO  Al marcar la opción "SI" usted indica que está de acuerdo que su hijo (a) participe en esta investigación.

**Sección B:** Consentimiento para utilizar las grabaciones de audio y video en presentaciones académicas.

SI  NO  Al marcar la opción "SI" usted indica que nos otorga el permiso para utilizar la información producida con fines exclusivamente investigativos.

SI  NO  Al marcar la opción "SI" usted indica que podemos tomar segmentos de las respuestas de su hijo (a), tomadas en grabación de audio y utilizarlas e documentos y presentaciones que informen los resultados de este proyecto de investigación o con fines educativos.

**DATOS PERSONALES**

Nombre de su hijo (a): \_\_\_\_\_

Nombre del acudiente que da el consentimiento:

\_\_\_\_\_

Número de identificación de quien firma el consentimiento

C.C. \_\_\_\_\_

Parentesco con el estudiante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_







**Anexo C. Planteamiento entrevista fenomenológica****PLANTEAMIENTO ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA**

“Los existenciales son “temas” universales útiles para explorar aspectos significativos de nuestro mundo de la vida y de los fenómenos particulares que podemos estudiar”

*(Van Manen, 2016)*

**MÉTODOS EXISTENCIALES:****RELACIONALIDAD -EL yo – Otro vividos**

- ¿Cuál fue ese primer momento en que te diste cuenta de haberte sentido como niña Recuerdas en qué momento alguna persona te dijo que eras una niña? ¿puedes describir esos momentos? Trata de recordarlo, piensa en esos primeros años de tu vida.
- ¿Quiénes son las personas que te han mostrado lo que suelen hacer las niñas? ¿Cómo te sentías en esos momentos? ¿De qué manera, en qué momento y cuándo?
- ¿Has observado comportamientos en las personas adultas que tú quieres imitar? Describe la situación.
- ¿Qué experiencias te han hecho sentir femenina? ¿Cuéntanos una experiencia donde te pudiste expresar como alguien femenina con otras personas?
- Cuéntanos quiénes han sido tus compañeros/amigos y describe un momento significativo con ellos.
- ¿En alguna ocasión te han dicho que no puedes hacer algo porque eres niña? ¿cómo te sentiste? ¿qué nos puedes o quieres compartir?
- ¿Conoces de alguien que haya sido excluido por ser femenina? ¿O alguna vez te ha sucedido a ti?

**ESPACIALIDAD - El espacio vivido**

- ¿Cuáles son esos lugares en los que crees que te puedes expresar mejor siendo niña? Nos gustaría mucho que los plasmaras en tu diario, tratando de recordar con todo detalle cómo eran o son esos lugares.
- En ese espacio en que te sientes más cómoda para expresarte como niña ¿Qué actividades has hecho allí? ¿cómo recuerdas haberte sentido en alguna de esas actividades?
- A través de un dibujo muéstranos cuál fue el momento más importante de tu vida, hasta ahora, incluye el lugar, las personas, tus sentimientos, entre otros detalles que sean importantes para ti.
- ¿Cómo te sientes al saber que hay espacios solo para los niños? ¿Cuáles son esos lugares? ¿Cómo te sientes al saber que hay espacios solo para niñas? ¿Cuáles son esos lugares? ¿Qué se hace allí?
- ¿Alguna vez has pensado sobre tu lugar en el mundo?
- \*(Cuando dejaste de ir al colegio ¿cómo te sentiste?) SOLO SI ELLAS ALUDEN AL COLEGIO DURANTE LA ENTREVISTA

**CORPORALIDAD - El cuerpo vivido**

- ¿Cuándo sucedió aquella vez en que te diste cuenta de que tu cuerpo era como el de las niñas?
- Recuerdas algún momento en el que hayas dedicado mucho tiempo al cuidado de tu cuerpo. Describe algo sobre eso.
- ¿Cómo recuerdas que tu cuerpo ha ido cambiando desde cuando eras más pequeña? Descríbelos con la ayuda de fotos
- ¿Recuerdas haber sentido querer que tu cuerpo crezca más rápido? ¿Qué experiencias te han llevado a pensar a que desees crecer más rápido?
- ¿Qué sucedió aquella vez en que viste el cuerpo de otra niña o mujer? ¿qué sentiste al verlas?
- Nos contaste que tu actividad favorita es... ¿cómo se siente tu cuerpo al realizarla? Quieres describir esa sensación...
- Sabemos que el cuerpo de las niñas y mujeres a veces duele ¿Qué recuerdas haber sentido la última vez?
- Pero también sabemos que nuestro cuerpo, el tuyo de niña y el nuestro de mujer en muchas ocasiones está protegido y tranquilo ¿Te has sentido alguna vez así? Qué nos puedes contar.

**TEMPORALIDAD - El tiempo vivido**

- ¿Hace cuánto tiempo empezaste a sentir que eras una niña? Puedes decirnos cuántos años o meses han pasado desde entonces.
- Los cambios de los que nos has hablado, pasaron rápidamente o lentamente ¿Cuéntanos cómo fue?
- Alguna vez has sentido que por ser niña ¿el tiempo pasa de manera diferente?
- ¿Cuál ha sido la celebración más significativa de tu cumpleaños, que deseaste, cómo te sentiste en este evento describe este acontecimiento?
- Recuerdas ¿cómo te sentías antes sobre ser mujer o ser niña?
- ¿Cuánto tiempo del que tiene un día lo empleas para hacer esas actividades favoritas de ser niña de las que nos hablaste? ¿Cuáles son estas actividades?

**MATERIALIDAD- Las cosas vividas**

- ¿Recuerdas si en algún momento te has sentido diferente por tu forma de vestir? Describe la situación.
- ¿Cuándo quieres sentirte mejor contigo misma, qué objetos sueles usar para expresarte?
- ¿Recuerdas haber tenido algún objeto significativo en tus primeros años de vida? ¿Cómo fue?
- ¿Recuerdas tus atuendos o ropas de cuando eras más pequeña, los colores, el material o la textura, su olor? ¿Tienes alguno favorito? Describe y dibújalo.

- ¿Recuerdas algún objeto que hayas querido o atesorado para ti y alguien más? puedes hacer una lista y describir esos objetos
- En alguna ocasión te he dicho que ese objeto no lo usan las niñas. Puedes recordarlo, cuéntanos como fue.
- ¿Has tenido algún objeto importante para tu cuerpo o para poder hacer una actividad?