



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR

**ÁREA DE CONOCIMIENTO DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES**

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ECONOMÍA

TESIS

**Las representaciones sociales de la infancia en la literatura
mexicana de principios del siglo XXI: una aproximación desde la
sociocrítica**

**QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTA:
SELENE ITZEL VERGARA SEGURA**

DIRECTORES:

**DR. GABRIEL ANTONIO ROVIRA VÁZQUEZ
DR. POL POPOVIC KARIC**

LA PAZ, B.C.S., ENERO DE 2021



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR

**ÁREA DE CONOCIMIENTO DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES**

DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ECONOMÍA

TESIS

**Las representaciones sociales de la infancia en la literatura
mexicana de principios del siglo XXI: una aproximación desde la
sociocrítica**

**QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTA:
SELENE ITZEL VERGARA SEGURA**

DIRECTORES:

**DR. GABRIEL ANTONIO ROVIRA VÁZQUEZ
DR. POL POPOVIC KARIC**

LA PAZ, B.C.S., ENERO DE 2021



Universidad Autónoma
de Baja California Sur

Sabiduría como meta, patria como destino

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
INTERDISCIPLINARIA Y POSGRADO
DEPARTAMENTO DE POSGRADO

FORMATO DP-EGD-001 DICTAMEN DE TESIS

PROYECTO TERMINAL Fecha: 16 / 11 / 2020

JEFE/Á DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE

ECONOMÍA, Dr. Plácido Roberto Cruz Chávez

Correo electrónico (pcruz@uabcs.mx)

Por este conducto, quienes integramos el Comité Académico Asesor del/la alumno/a:

SELENE ITZEL VERGARA SEGURA

quien presentó una tesis/proyecto terminal titulado:

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA EN LA LITERATURA MEXICANA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA SOCIOCRTICA.

otorgamos nuestro voto aprobatorio y consideramos que dicho trabajo está listo para ser presentado y defendido en examen de grado (**modalidad a distancia**) del Programa de Doctorado: en Ciencias Sociales: Desarrollo Sustentable y Globalización

COMITÉ ACADÉMICO ASESOR

Nombre	Firma	
Gabriel Antonio Rovira Vázquez		Director/a de Tesis
Pol Popovic Karic		Co-director(a)
Eduardo Enrique Parrilla Sotomayor		Asesor(a)
Lorella Castorena Davis		Asesor(a)
Marta Piña Zentella		Asesor(a)

C.c.p. programa de Posgrado
C.c.p. Comité Académico Asesor.
C.c.p. Alumna/o.
C.c.p. Expediente.

Carretera al Sur Km 5.5
La Paz, BCS

Apartado Postal 19-B
Código Postal 23080

Tel. 612 12 38800,
extensiones 2040, 2041 y 2045

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi director de tesis Dr. Gabriel Rovira por su motivación y acompañamiento y, un agradecimiento muy especial a mi director externo Dr. Pol Popovic y asesor Dr. Eduardo Parrilla del Tec de Monterrey, quienes fueron mis profesores en la licenciatura y ahora en el doctorado me han seguido enseñando y orientando. Por supuesto, no puedo dejar de mencionar a Dra. Lorella Castonera y Dra. Marta Piña, integrantes de mi CAS, por sus atinadas observaciones; también agradezco al CONACYT, a mi familia, amigas y amigos que han sido un apoyo incondicional.

Para mi hija Sofía y mi esposo Alejandro por ser mis motivos;
a mi mamá Susana, mi abue Eugenia y mi suegra Cony por el apoyo;
y a mis amigos y amigas que me animaron en este proceso:
Alma, Damián, Gaby, Lalo, Lorena, Liza y Ruy.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE	9
1. CAPÍTULO I: EL CONCEPTO DE INFANCIA A TRAVÉS DE UN DIÁLOGO MULTIDISCIPLINARIO	10
1.1. El punto de partida.....	10
1.2. Literatura e historia: conversaciones sobre la infancia.....	11
1.3. La infancia no existe: sin filtros.....	13
1.4. El surgimiento del adulto pequeño	17
1.5. La moraleja en primer plano.....	18
1.6. El niño no es una persona pequeña: es inocente.....	21
1.7. La infancia categórica.....	25
1.8. El niño no debe ser engañado: la vida es dura.....	36
1.9. La idealización de la infancia: el niño aventurero y sensible	38
1.10. El niño es puro, divino y divertido	41
1.11. La infancia como una etapa propedéutica.....	44
1.12. La infancia en la literatura mexicana.....	49
1.13. La ilusoria universalización de la infancia.....	63
1.14. Un lugar en la literatura para la voz infantil	65
2. CAPÍTULO II. PROPUESTA METODOLÓGICA	71
2.1. Propuesta sociocrítica	71
2.2. El texto literario según la sociocrítica.....	72
2.3. Unidades analíticas de la sociocrítica	75
2.4. Sociogramas.....	75
2.6. Representaciones de lo no-consciente	78
2.7. Representaciones sociales y sociocrítica	79
2.8. Representaciones de la voz infantil desde la sociocrítica	84
SEGUNDA PARTE	88
3. CAPÍTULO III. INFANCIA, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA EN <i>INDIO BORRADO</i> , <i>DE LA INFANCIA Y FIESTA EN LA MADRIGUERA</i>	89
3.1. El indio que se disuelve en <i>Indio borrado</i> de Felipe Lomelí.....	90
3.2. Tempestades de la infancia en <i>De la infancia</i> de Mario González Suárez.....	100
3.3. El fin de la inocencia en <i>Fiesta en la madriguera</i> de Juan Pablo Villalobos	107
4. CAPÍTULO IV: LA INFANCIA DESAMPARADA EN <i>LA GIGANTA</i>	122
4.1. Bajo las sombras en <i>La Giganta</i> de Patricia Laurent Kullick.....	123
5. CAPÍTULO V: LA RECREACIÓN DE LA INFANCIA EN.....	135
<i>EL CUERPO EN QUE NACÍ, CANCIÓN DE TUMBA Y ESTE QUE VES</i>	135
5.1. La niña en <i>El cuerpo en que nació</i> de Guadalupe Nettel.....	136

5.2.	El niño en <i>Este que ves</i> de Xavier Velasco.....	140
5.3.	La candencia de la infancia en Canción de tumba de Julián Herbert	147
6.	CONCLUSIONES	154
7.	ANEXOS	161
8.1.	Tablas.....	161
8.2.	Glosario.....	164
8.3.	Catálogo de obras relacionadas con la imagen literaria de la infancia	168
8.4.	Ilustraciones	173
8.5.	Informe.....	175
8.	REFERENCIAS.....	180

RESUMEN

Esta investigación se enfoca en el análisis del concepto de infancia: su recreación, función y definición a través de las voces narrativas infantiles en la literatura contemporánea mexicana. Parte de la premisa de la literatura como una vía de acceso que si bien desmitifica preconcepciones, a su vez, incide en su construcción. Para ello, en el capítulo I se presentan las aportaciones al significado de infancia desde las perspectivas sociológica, psicológica, histórica y jurídica; dichas aportaciones dialogan con las representaciones de la infancia en las producciones literarias que han surgido a lo largo de la historia y que han marcado un cambio en el canon. En el capítulo II, se propone una metodología para el análisis del corpus literario seleccionado con base en los principios de la sociocrítica y las teorías de las representaciones sociales. En el capítulo III inicia el análisis del corpus con tres novelas inmersas en un contexto de delincuencia y violencia: *Indio borrado*, *De la infancia* y *Fiesta en la madriguera*; el IV trata sobre la narradora de *La Giganta* y su lucha contra la pobreza y una madre descuidada; el V corresponde a *El cuerpo en que nací*, *Este que ves* y *Canción de tumba*, novelas en las que se recrea la infancia con saltos narrativos en las voces del narrador adulto y su infancia; y finalmente, las conclusiones.

SUMMARY

This research focuses on the analysis of the concept of childhood: recreation, function and definition through children's narrative voices in contemporary Mexican literature. It starts from the premise of literature as a way of access that, although it demystifies preconceptions, in turn, affects their construction. To this end, Chapter I presents the contributions to the meaning of childhood from the sociological, psychological, historical and legal perspectives; these contributions enter in a dialogue with the representations of childhood in literary productions that have emerged throughout history and that have marked a change in the canon. In Chapter II, a methodology is proposed for the analysis of the selected literary corpus based on the principles of sociocriticism and the theories of social representations. Chapter III begins the analysis of the corpus with three novels immersed in a context of crime and violence: *Indio borrado*, *De la infancia* and *Fiesta en la madriguera*. Chapter IV is about the narrator of *La Giganta* and her fight against poverty and a neglected mother. Afterwards, Chapter V corresponds to *El cuerpo en que nací*, *Este que ves* and *Canción de tumba*, novels in which childhood is recreated with narrative jumps in the voices of the adult narrator and his childhood. Finally, the last chapter is aimed to the Conclusions, in which the findings of the analysis of the corpus are further discussed.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis plantea las líneas temáticas de una investigación enfocada en el análisis del concepto de infancia: su recreación, función y definición a través de las voces narrativas infantiles en la literatura contemporánea mexicana. Para ello, se analiza la preconcepción del significado de infancia desde una perspectiva sociológica, la cual ubica este concepto como un fenómeno social que cambia de acuerdo a los constructos mentales de la sociedad. Para conocer esta definición simbólica de la infancia, la literatura resulta una vía de acceso que, si bien desmitifica dichas preconcepciones, a su vez, también incide en su construcción.

Esta investigación consta de cinco capítulos, de los cuales tres se enfocan en el análisis de novelas mexicanas publicadas a partir del año 2000. En el capítulo I, se construye un panorama de la conceptualización de la infancia, a partir de las aportaciones al tema desde diversas disciplinas que entran en diálogo con las representaciones de la infancia en propuestas literarias icónicas. En el capítulo II se encuentran las referencias teóricas y la construcción transdisciplinar de la metodología, con base en las teorías de las representaciones sociales y la sociocrítica. El capítulo III plantea el análisis de las novelas: *Indio borrado*, *De la infancia* y *Fiesta en la madriguera*, cuyos ejes temáticos se construyen a partir de contextos de delincuencia y violencia. En el capítulo IV, el eje hace referencia a la infancia desamparada en *La Giganta*; y el V, se desarrolla a partir de la reminiscencia de la infancia, desde la voz del adulto, hacia la niñez y pre adolescencia en *El cuerpo en que nací*, *Canción de tumba* y *Este que ves*.

El tratamiento conceptual de la infancia como tal, ha sido estudiado desde diversas perspectivas entre las que destacan principalmente la historia, la pedagogía y, por supuesto, la

psicología; sin embargo, hay una variable insoslayable que se ha comenzado a estudiar: el aspecto social.

Si bien, el concepto de la infancia se acuña en la modernidad, en realidad la infancia resulta ser “lo que pensamos que es”, y lo que ahora se piensa que es, no lo fue en siglos pasados. Quien logra por primera vez en la historia volcar la atención hacia el niño y la niña fue Rousseau en 1762, con la publicación de *Emilio, o de la educación*; en esta obra, Rousseau llama la atención sobre las necesidades del niño y la importancia de su crecimiento, es decir, “El niño importa”: una idea que en la actualidad podría parecer obvia. Sin embargo, es con esta aportación cuando finalmente se deja atrás la idea medieval sobre el niño, el cual era considerado una persona pequeña y con todo lo que implicaba en lo relativo a lo laboral y social; concepción que también recuerda al homúnculo (persona pequeña u hombrecillo creado de manera artificial) de la novela *Tristram Shandy*, de Laurance Sterne a mediados del siglo XVIII.

Al superar dicha concepción, el niño comienza a adquirir valor por sí mismo y, a su vez, surge una connotación de ternura sobre el infante; sin embargo, como en una especie de paradoja, también se acentúa el rigor de la educación (como los castigos y “la letra con sangre entra”). La escuela ahora se diseña para ellos y se concibe la idea del niño escolar.

Ya en el siglo XX, Freud, Klein, Piaget y Erikson con sus aportaciones desde el psicoanálisis, sicología y filosofía investigaron sobre el hecho de que los niños tienen una estructura mental y procesos psíquicos propios y por lo tanto se vuelven responsabilidad del adulto. A esto se agrega, el halo de protección que se consolida en 1959 cuando se promulgan los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, además de la creación de entidades como la UNICEF.

Los sociólogos Durkheim (1976) y Parsons (1976) han analizado de manera crítica el concepto de la infancia, la cual definen como un fenómeno presocial en el que el niño participa

en un proceso de socialización entendido como la reproducción conductuales entre las generaciones. A las aportaciones de Berger y Luckmann (1984) sobre el humano como un producto social, Casas (2006) agrega que: “La infancia no resulta ser un fenómeno social configurado sólo por un conjunto de personas de unas características determinadas, sino que resulta también inseparable de la idea o conjunto de ideas más o menos ampliamente compartidas sobre qué es la infancia” (p.75). La infancia es lo que en un momento se dice que es y, sin duda, en los cambios de su definición hay una constante: siguen siendo miembros vulnerables de la sociedad, periférico y sin voz.

De acuerdo a Beatriz Medina (2001), para un acercamiento al concepto de la infancia y a la representación del niño y la niña, se debe comprender la dimensión temporal, la textura social y el peso psicológico, es decir, desde cuándo y desde dónde se habla de la infancia. Se suele leer la infancia desde “nosotros”, desde la memoria y el alma, pero raras veces el tema trasciende; no se considera que la infancia, como concepto, puede tener historia más allá de un “nosotros”. Pareciera un tema ligado a la intimidad personal: silenciada e inconsciente; sin embargo, la historia de “mi” infancia y la historia de la infancia pueden tener caminos de interconexión. Así como Freud lo puntualiza: aprender a oír y recordar el niño que fuimos puede ser muy esclarecedor y saludable para nuestra historia personal, pues, entonces, también lo es el escuchar y recordar el niño que se ha ido representando en la sociedad.

Buckingham (2000) asegura que: “La historia de la infancia es finalmente una historia de representaciones” (p.35), y a esto Luz Marina Rivas (2000) agrega que la historia quiere ser también la de los sin-nombre, pertenecer a los “otros”, a los que la padecen asomados tras las celosías desde una condición anónima e invisible, como es el caso de los niños. Por lo tanto, para darle voz a los niños y a las niñas, resulta pertinente llenar esos vacíos: desenterrar lo que no ha sido contado de manera tradicional, y buscar las pistas que provienen de fisuras en el

universo simbólico del adulto. Es, precisamente, por medio de la literatura que se pueden recuperar estos espacios vacíos.

Como numerosos historiadores han señalado, se dispone de muy poca evidencia en la que podemos basar una historia del niño en sí. Como con la mujer, el niño hasta cierto punto ha sido “escondido de la historia”. Y esta voz inaudible de los niños, en la literatura tiene un lugar; existen novelas en las que se puede acceder a esta etapa, desde la subjetividad y lenguaje del autor enfundado en un narrador que rememora y recrea la infancia; o bien, que se enmascara en una dualidad de perspectivas del narrador adulto y el narrador niño. En la literatura ocurre lo que en la realidad no tiene cabida, los niños se empoderan, son protagonistas y denuncian lo que ocurre en su entorno.

Desde la lectura analítica del texto encontramos dispositivos de poder fijados al interior de cada uno, en lo que dice, en lo no consciente y en las rupturas discursivas, pues en la obra literaria, se exponen los constructos mentales de la sociedad de donde emerge dicha obra, se identifican las instancias sociales, se desmitifican preconcepciones que rompen paradigmas y da pie a nuevas nociones, o bien, se canonizan.

La literatura muestra correspondencias y semejanzas a las estructuras psico-sociales de la sociedad. No tanto como una representación directa de la realidad, sino como una analogía con el constructo mental de la cultura de ese momento. Es decir: “En la literatura se produce una evaluación crítica y sistemática sobre las concepciones del mundo de la cultura” (Ortega, 2005, p.97). Por lo tanto, una manera de explorar la concepción actual de la infancia es abordando la literatura mexicana contemporánea, recuperar sus antecedentes y analizar el comportamiento de los personajes infantiles, lo que representan ficcionalmente y qué efectos se infieren al cotejar el papel que tiene el niño en la sociedad.

Andrea Jęftanovic (2001), señala cómo los narradores protagonistas infantiles al interior del relato logran decir “yo soy”. En el ejercicio de la emulación de la perspectiva infantil, el narrador despliega su subjetividad en el lenguaje y muestra la forma en que la literatura es capaz de hacer lo que en la realidad y en la historia no se ve: que los niños adquieran papeles protagónicos y señalen arbitrariedades, denuncien injusticias y se rebelen contra el orden impuesto por los mayores. Porque la ficción ofrece un dispositivo que permite reflexionar acerca de diferentes estrategias para la representación figuradas a través del discurso literario.

Las novelas mexicanas contemporáneas narradas desde la perspectiva del niño y la niña o enfocadas en la recreación de esta etapa, permiten la exposición de temas personales, culturales y sociopolíticos, bajo el entendido del despliegue de la perspectiva del adulto y el niño. Otano (2004) señala que la voz del infante parece ser, particularmente, adecuada para tal tarea porque la inocente visión del niño y la voz pueden servir para desenmascarar con éxito aspectos ambivalentes de una sociedad idealizada que no se había cuestionado. (p. 11). La flexibilidad de esta técnica narrativa implica una herramienta de crítica social de importantes temas y problemáticas como la situación política, la discriminación, la libertad de expresión, la pobreza, la búsqueda de la identidad, los papeles sociales, y muchos más.

Pregunta general de investigación

- ¿Cómo se representa la infancia en la literatura mexicana de principios del siglo XXI?

Preguntas específicas

- ¿Cómo se realiza la construcción de la perspectiva infantil a partir de la reconstrucción de la memoria en la literatura mexicana del siglo XXI?
- ¿Cuál es la función que tiene la infancia en cuanto referencia y percepción del mundo?
- ¿Qué aporta utilizar la voz de un niño como técnica narrativa?

- ¿Cuál es la concepción del mundo plasmada en las voces infantiles narrativas de la literatura mexicana del siglo XXI?
- ¿Ocurre una desmitificación del concepto de la infancia en la literatura mexicana del siglo XXI?

Objetivo general

- Analizar la voz narrativa del niño y la niña en la literatura mexicana del siglo XXI para determinar cómo se representa.

Objetivos específicos

- Analizar la voz infantil como técnica narrativa.
- Comparar la representación simbólica de la infancia en la literatura con la establecida en otras disciplinas.
- Determinar ejes temáticos y categorías del corpus literario.
- Analizar las aproximaciones teóricas a la definición contemporánea de la infancia desde la perspectiva de la sociocrítica.

PRIMERA PARTE

En la primera parte de la investigación se expone un panorama sobre la evolución del concepto de infancia a partir de las aportaciones más significativas que se han hecho desde las ciencias sociales; de acuerdo al planteamiento sobre el tema de la infancia, se presenta un diálogo entre los paradigmas con los que se ha entendido la infancia a lo largo de la historia y las propuestas literarias que han marcado un cambio en la consolidación del género. Es decir, se identifican los momentos más representativos en los cambios del concepto de infancia en consonancia con la tradición literaria y las aportaciones desde las ciencias sociales. Posteriormente, se presenta una propuesta metodológica para el análisis del corpus literario seleccionado con base en las teorías de las representaciones sociales y las herramientas de análisis sociocrítico.

1. CAPÍTULO I: EL CONCEPTO DE INFANCIA A TRAVÉS DE UN DIÁLOGO MULTIDISCIPLINARIO

En este capítulo se presenta una compilación de las distintas representaciones de la infancia, tanto en la literatura como en otras disciplinas: sociología, derecho, historia, pedagogía y psicología. A partir de las propuestas de dichas perspectivas se diseña un rastro de la línea diacrónica de las representaciones de la infancia. Al final de la tesis, se encuentra un catálogo de las obras aquí mencionadas, todas con un vínculo significativo con el concepto de infancia.

1.1. El punto de partida

Existe una recurrente discusión sobre la literatura y su clasificación, sobre todo cuando se habla de la literatura infantil. Por una parte, se observa una producción exclusiva para niños y niñas y, por otra, literatura no pensada en ellos, pero con cierto encanto que vuelcan su atención sobre sus páginas, además de aquellas obras en las que se ven personajes infantiles en tramas que van más allá del mundo infantil. Esto, sin dejar de lado aquel segmento de lectores que queda entre los niños de primera infancia y los adultos, y a quienes responde la literatura juvenil. La discusión para tratar de definir las líneas divisoras entre lo que leen los adultos, los adolescentes y los niños y niñas continúa porque la producción y evolución de estos libros es quizás incontenible; tanto por los recursos tecnológicos que afectan de manera positiva su producción, como a la manera en que entendemos y organizamos el mundo.

Sin embargo, más allá de esta discusión, así se hable de literatura infantil, literatura creada para niños, literatura de niños o con niño, finalmente, se está hablando de literatura. Así, se presenta la obra de Mark Twain, quien no escribía para niños, igual que Hans Christian Andersen, Charles Dickens, Daniel Defoe y muchos más que tampoco escribían para niños y niñas, pero que en sus páginas representaron en personajes infantiles algo que trasciende de una propuesta literaria. Por ello, resulta interesante seguir el rastro de estas obras, los hitos literarios,

al mismo tiempo que se identifican los cambios en la concepción de lo que entendemos como infancia. Porque en este diálogo entre los diferentes momentos de los paradigmas de la infancia y la producción literaria, se encuentra un dato importante: ¿qué pensamos que es la infancia? Esta pregunta es la base de la cual se desprenden aportaciones de la psicología, la pedagogía, el derecho, la sociológica y la historia que, en estas páginas, entablan un diálogo con la producción literaria en la que se representa la infancia; independientemente de que haya sido escrita para ellos o no.

1.2. Literatura e historia: conversaciones sobre la infancia

De acuerdo a Medina (2001), para un acercamiento al concepto de la infancia y a la representación del niño y la niña (ya sea en la literatura o en otros discursos), se debe comprender la dimensión temporal, la textura social y el peso psicológico, es decir, desde cuándo y dónde se habla de la infancia. Se suele leer la infancia desde “nosotros”, desde la memoria y el alma, pero raras veces el tema trasciende; no se considera que la infancia, como concepto, puede tener historia más allá de un nosotros. Pareciera un tema ligado a la intimidad personal: silenciada e inconsciente; sin embargo, la historia de *mi* infancia y la historia de *la* infancia pueden tener caminos de interconexión. Y como Freud afirma: aprender a oír y recordar el niño que fuimos puede ser muy esclarecedor y saludable para nuestra historia personal, entonces, también lo es el escuchar y recordar el niño que se ha ido representando en la sociedad y sus expresiones.

Por lo tanto, para acercarnos a la historia de la infancia, debemos partir de que, finalmente, estaremos escuchando una historia de la representación de la infancia. Porque este enfoque responde a la manera en que en distintos momentos de la historia hemos puesto en

escena a los niños o niñas en alguna expresión cultural. Rivas (2004) agrega que la historia quiere ser también la de los sin-nombre, pertenecer a los “otros”, a los que la padecen asomados tras las celosías desde una condición anónima e invisible, como es el caso de los niños. Por lo tanto, para darle voz a los niños y a las niñas, resulta pertinente llenar esos vacíos: desenterrar lo que no ha sido contado de manera tradicional, y buscar las pistas que provienen de fisuras en el universo simbólico del adulto. Es, precisamente (aunque no de manera exclusiva) por medio de la literatura como se pueden recuperar estos espacios vacíos.

Herrera (2013) reseña los diversos obstáculos que ha tenido la historiografía para acercarse al estudio de la infancia, tales como su carácter invisible en las sociedades de la antigüedad, las escasas alusiones a la vida infantil en las biografías de los personajes relevantes, o la exclusión de la infancia del espacio público. Sin embargo, más allá de estas dificultades, distintos trabajos han rescatado interesantes hallazgos en torno al tema, pues como bien señala Montes (2001):

Las distintas maneras en que se han relacionado los padres con sus hijos en distintos momentos de la historia de las culturas, la manera en que se plantan los adultos frente a los niños en una determinada sociedad, las variadas formas que ha ido adoptando esa relación fundamental, terminan por dibujar una historia de la infancia. (p.34)

Como numerosos historiadores han señalado, se dispone de muy poca evidencia en la que podemos basar una historia del niño en sí. Como con la mujer, el niño y la niña hasta cierto punto han sido “escondidos de la historia”. Sin embargo, en la literatura tienen un lugar porque existen novelas en las que se puede acceder a esta etapa, desde la subjetividad y lenguaje del autor enfundado en un narrador que rememora y recrea la infancia; o bien, que se enmascara en una dualidad de perspectivas del narrador adulto y el narrador niño. En la literatura ocurre lo que en la realidad no suele suceder: los niños y niñas se empoderan, son protagonistas y

denuncian lo que ocurre en su entorno. A partir del análisis del texto literario se puede acceder a dispositivos de poder fijados al interior de éstos: en lo que dice, en lo no consciente y en las rupturas discursivas. En la obra literaria, se exponen los constructos mentales de la sociedad en la cual emerge dicha obra, se identifican las instancias sociales, se desmitifican preconcepciones que rompen paradigmas y se da pie a nuevas nociones, o bien, se canonizan.

La literatura muestra correspondencias y semejanzas a las estructuras mentales de la sociedad. No tanto como una representación directa de la realidad, sino como una analogía con el constructo mental de la cultura de ese momento. Es decir: “En la literatura se produce una evaluación crítica y sistemática sobre las concepciones del mundo de la cultura” (Ortega, 2005, p. 97). Por lo tanto, una manera de entender la concepción actual de la infancia es, por una parte, abordando la literatura mexicana contemporánea con personajes infantiles y, por otra, recuperar sus antecedentes, es decir, seguir ese rastro de los hitos literarios, analizar qué dicen los personajes infantiles, cómo lo dicen y qué efectos se infieren al cotejar el papel que tiene el niño y la niña en el contexto sociohistórico.

1.3. La infancia no existe: sin filtros

En la Edad Media los niños eran vistos como adultos desde los 5 años; antes de esta edad, ni siquiera eran considerados por la alta tasa de mortandad de la época, y esa conceptualización prevaleció hasta siglo XVIII. Cuando los niños llegaban a la edad de 5 años, la categoría de adultos que recibían implicaba un papel que se alineaba con las responsabilidades de los mayores y las tareas en las que se involucraban. De ahí que los relatos literarios de tradición oral de esta época llegaban a oídos de los más pequeños sin filtros ni adecuaciones:

Los niños recibían, en forma indiscriminada, los mensajes que se cruzaban entre los grandes (incluidos esos cuentos “sanguinarios, truculentos y feroces ... que luego se

convirtieron en tradicionalmente infantiles). Es de imaginar que esos mensajes que se cruzaban entre adultos resultaban en parte incomprensibles y en parte apasionantes, como siempre es todo lo que pertenece al mundo de los grandes. (Montes, 2001, p. 19)

Hasta el siglo IV los niños se catalogaban como seres dependientes que representaban un estorbo para los adultos. Al llegar al siglo XV, se creía que nacían malos, mientras que a finales de este periodo cambia la percepción y se convierten en objetos de propiedad de los adultos (Herrera, 2013). Es decir, el concepto de la infancia, no existía como lo conocemos ahora: “Como dicha conciencia no existía, en cuanto el niño podía resistir y vivir sin la solicitud constante de su madre o de su nodriza, pertenecía a la sociedad de los adultos, convivía en su medio y no se distinguía ya de ellos, salvo por su tamaño” (Pasternac, 1996, p. 28). Un ejemplo de la prevalencia de esta manera de ver la mortalidad implícita en la percepción de los niños y niñas, la analiza Ariès en las líneas de Beraldo, uno de los personajes de *El enfermo imaginario* de Molière, representada por primera vez en 1673:

Tiene dos hijas, una en edad de casarse y la otra, pequeñita, Louison, que apenas empieza a caminar y hablar. Para desalentar los amores de su hija mayor, el padre amenaza con encerrarla en un convento. El hermano de Argan dice: ¿Por qué, hermano mío, teniendo los bienes que tú tienes y teniendo sólo una hija, pues a la chiquita no la cuento, por qué te pregunto, hablas de meterla en un convento.” (Ariès en Pasternac, p. 28)

En la versión francesa, Beraldo dice: “D'où vient, mon frère, qu'ayant le bien que vous avez, et n'ayant d'enfants qu'une fille; car je ne compte pas la petite: d'où vient, dis-je, que vous parlez de la mettre dans un couvent? (Molière, p. 52). La frase traducida: “a la chiquita no la cuento” o “una sola hija, porque la otra es aún muy pequeña”, contiene una problemática de la época que manifiesta las posibilidades de que los pequeños podían morir en cualquier momento.

Y ante esta alta probabilidad de mortandad, la idiosincrasia de ese tiempo concebía a un niño como un ser reemplazable por otro, y no representaba un individuo todavía, particularmente, identificado ni mucho menos amado como un ser único (Ariès en Pasternac, p. 28). Y todavía para agravar más el panorama, en el caso en que el niño o niña sobreviviera al periodo de alta mortalidad, éste era arrojado al mundo de los adultos para convivir con ellos sin consideraciones:

Era tratado con bastante brutalidad y en cierto modo con descuido. Siempre ocupaba la posición de aprendiz, hasta que con toda naturalidad alcanzaba su lugar de adulto. Situación que incluso se extendía a los contactos —muy naturales para la época— con la procacidad y la sexualidad de los mayores. (p. 29)

Si bien el origen de la tradición infantil viene de la oralidad, en 1484, en Inglaterra, se puede identificar el momento de la primera publicación especial para niños con el editor que tradujo las *Fábulas* de Esopo, quien además añadió grabados de madera. Este mismo editor también publicó libros de caballería, e imprimió lecturas para niños como los *hornbooks*, *primers* y *chapbooks*, las cuales se trataban de cartillas pedagógicas que mostraban los números o el alfabeto. Los *chapbooks*, en particular, eran libros que reproducían algún cuento, romance o balada (Garralón, 2017, p. 27). Esta literatura al instante fue rechazada por religiosos y educadores de la época, porque las lecturas adecuadas eran aquellas que apuntaba hacia las historias de santos o relativas a la religión. En este momento, los libros moralizantes predominaban en contextos puritanos como en la Inglaterra del siglo XV.

No era un tiempo fácil para ser niño o niña, ni lo sigue siendo. De Mause (1982) aborda el tema con un enfoque psichistórico, en el cual plantea que la ansiedad que nace de la “distancia psíquica” entre niños y adultos ha jugado un papel fundamental en la conformación de los lazos paterno-filiales y en las concepciones acerca de la infancia. En la sociedad el niño

recibe en proyección toda la angustia, ansiedad, amor y odio de los adultos, lo que ha llevado a que en diferentes momentos sean vistos como: “ángeles, demonios, adultos prematuros, seres incompletos que requieren moldeamiento, o adultos en potencia llenos de futuro, pero vacíos de realización” (Herrera, 2013, p. 8). Por ejemplo, Ariès en su libro *El niño y la vida familiar bajo el antiguo régimen*, muestra cómo en las sociedades antiguas, era imposible representar con claridad al niño y más aún al adolescente. Los seres humanos pasaban de bebés a hombres sin etapas de juventud; la socialización no estaba garantizada ni controlada por la familia, sino que el aprendizaje se producía por la convivencia de niños y adultos. Así se plantea una periodización de las formas en que a lo largo de la historia se han presentado las relaciones paterno-filiales, las cuales delinean un continuo entre seis tipos de aproximación entre padres e hijos (Herrera, 2013, p.8). Esta tipología marca la evolución entre la manera en que nos hemos relacionado desde la paternidad y maternidad en respuesta a la concepción de la infancia que prevalece en cada época. Dicha evolución evidencia un avance de generación tras generación en la que los padres y madres han ido superando, paulatinamente, sus ansiedades y desarrollando capacidades para conocer y satisfacer las necesidades de los hijos e hijas. Una síntesis de las etapas en esta relación filio-parental son: a) infanticidio, entre la antigüedad y el siglo IV d.C. y b) abandono, entre el siglo IV y XIII; las cuales se pueden identificar en este apartado. Las siguientes etapas se irán desarrollando de la mano con la producción literaria: c) ambivalencia, entre el siglo XIV y XVII; d) intrusión, durante el siglo XVIII; e) socialización, entre el siglo XIX y mediados del siglo XX; y f) ayuda, desde finales del siglo XX.

1.4. El surgimiento del adulto pequeño

La etapa de ambivalencia entre los siglos XIV y XVII oscila entre una revalidación del niño y la niña y estigmas que la rodean. Por una parte, se pueden ver las fábulas con moralinas ya mencionadas y, por otra, la censura de éstas por parte de la Iglesia. Es hasta el siglo XVI cuando los niños y las niñas dejan la calidad de intrusos para ser considerados adultos pequeños, seres humanos inacabados, pero ya con una condición de persona:

Lo que hace que la infancia sea infancia, lo que la define, es la disparidad, el escalón, la bajada. Adulto-niño, grande-chico, maestro-alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo disparate. Una relación marcada irremediabilmente por la hegemonía. En primera y última instancia con una relación de poder que acarrea la dominación cultural, como un trencito. (Montes, p. 34).

Al concebir al niño como persona (adultos pequeños), no tenía cabida un intermediario que regulara este acceso. No había literatura configurada pensando en los niños, sin embargo, surgen relatos que se han convertido en clásicos de la literatura y que ahora son, especialmente, para niños aunque en su origen no fueron configurados así como *Las mil y una noches* que incluye *Simbad el marino*, *Alí Babá y los cuarenta ladrones* y, por supuesto, *Aladino y la lámpara maravillosa*. Con este antecedente de los primeros discursos que atraparón la atención de los niños y niñas, fue hasta 1674 cuando se da a conocer, en Nápoles de manera póstuma, la obra *Pentamerone* de Giovanni Batista Basile; esta obra recupera la tradición oral y compila cuentos de hadas para el entretenimiento exclusivo de los pequeños (como su título original lo menciona: *Lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille* o *El cuento de los cuentos, o el entretenimiento de los pequeños*). Es la primera obra que presenta relatos especiales de esta temática y con explícita intención de dirigirse a lectores infantiles. Hay quienes consideran que con esta publicación comienza de la literatura infantil; sin embargo, esta discusión ha planteado

diversas directrices sobre el inicio de esta literatura porque, a pesar de que la mayoría de las obras que en la actualidad se consideran clásicos de la literatura infantil, no fueron escritas pensando en ellos; en el momento en el que los niños y niñas dirigen su mirada en sus páginas se podría hablar del inicio de esta. Lo que no se puede negar es que el cambio en la educación al establecer la escuela como obligatoria en los niños, tuvo un papel determinante en la producción literaria.

1.5. La moraleja en primer plano

Unos años después de la publicación del *Pentamerone*, en Francia, surge una obra aún vigente que ha tenido diversas adaptaciones. Charles Perrault, autor de *La bella durmiente del bosque*, *Caperucita Roja*, *Barba Azul*, *El gato con botas*, *Las hadas*, *Cenicienta*, *Barba azul*, *Riquete el del copete* y *Pulgarcito*, publica estos cuentos en una compilación titulada *Les Contes de ma mère l'Oye* (*Cuentos de la mamá Ganso/Oca*) o *Cuentos del pasado*. Los relatos aparecen con una moraleja al final y recuperan leyendas célticas y relatos italianos; menciona hechizos, hadas, brujas y encantos y con esto consolida el tema de las hadas como un eje recurrente en la literatura. Sin embargo, a pesar de la presencia de tales características fantásticas, estos cuentos traslucían con claridad otra intención en un primer plano: la formación moralista y de inspiración cristiana de Perrault: “en sus cuentos, aunque sea con ligeros toques, a veces inapreciables y espesándose en el final, suelta sus moralejas cuando los niños ya han percibido la enseñanza” (Garralón, 2017, p. 36). El cuentista francés conserva el estilo moralino de la tradición y aunque no presenta una nueva configuración en los cuentos, sí logra innovar al consolidar un contenido más sobrio y profundo: “no reemplaza la visión tradicional por la imagen satírica, sino que permite que las dos coexistan” (Montes, p. 98). Esta combinación le valió su perenne vigencia.

De acuerdo a Montes (2001), Perrault juega con las intervenciones de su voz dentro del argumento del relato. Intenta hacer una modificación del relato, levantando su voz con un comentario satírico que cambia la conducta de los personajes y el final del cuento. Aunque no reemplaza la versión tradicional de la historia, sí expone su propia versión como una alternativa para que el lector elija la que prefiera como en *Piel de asno*, *Riquete el del copete* y *Pulgarcito*; a diferencia de *Caperucita Roja*, en el cual solo y hasta el final intervine: “La mano de Perrault está en todas partes. No malogra los cuentos tradicionales, pero los transforma, los despoja de su ingenuidad. Se convierten en un producto nuevo donde el contrapunto permanente entre la voz popular y la culta alcanza momentos de exquisito equilibrio” (p. 103). Además del sentido moralizante o aleccionador, también se identifica un planteamiento de la infancia desdichada y desprotegida como el caso de *Pulgarcito*. Es este cuento, se presenta a un: “niño abandonado en el bosque por sus padres que son tan pobres que no pueden alimentar a sus hijos” (Pasternac, p. 33).

Puede resultar sorprendente que en realidad Perrault no escribió para niños, aunque en Francia su obra se haya considerado de carácter infantil; y la razón por la que no se configuró pensando en los niños, como ya se mencionó, es por la simple y sencilla razón de que los niños y niñas eran adultos pequeños ante los ojos de esa época: “Si durante siglos no se pensó siquiera en dotar a los niños de trajes adecuados, ¿cómo se pensaría en brindarles buenos libros” (Garralón, 2017, p. 37).

Otro de los rastros de la concepción de la infancia de esta época, se puede ver en una ilustración (incluida en los anexos) que acompaña el cuento de *La Caperucita*: la del francés Gustave Doré que sale a la luz a mediados del siglo XIX. Ésta muestra una escena de lobo y la Caperucita en la cama; no es una ilustración que corresponde a la época en que Perrault escribió el cuento de *La Caperucita*, pero en esta propuesta se puede identificar que en el momento de

su producción, no había madurado la reflexión sobre lo que es adecuado para el público infantil y lo que no. Las aportaciones que habían surgido durante la Ilustración con respecto a la infancia, apenas comenzaban a ser gestionadas y conocidas. Por ello, propuestas de ilustración como las de Doré aparecen sin pasar por el filtro que actualmente tenemos, y con el cual se censuran contenidos y modos de representación desde una visión moralizante. Es inevitable comparar con la actualidad cuando la censura de lo no apropiado, se ha mermado en cierto grado. Por esta razón vemos publicaciones recientes de obras para niños con temas antes no permitidos, por ejemplo, *El pato y la muerte* del alemán Wolf Erlbruch que trata el tema de la muerte de un amigo. También, el libro álbum *Juul* del belga Gregie Maeyer con el que presenta la historia de un niño de madera, quien va cortando cada parte de su cuerpo que le critican sus compañeros, hasta quedar reducido a nada como consecuencia del bullying; de igual forma, no es extraño encontrar libros que aborden otros temas como la diversidad sexual o catástrofes eco sociales. Quizás parezca una vuelta al pasado en el cual no había filtro, sin embargo, ahora que entendemos que la infancia tiene condiciones especiales y no se trata de personas pequeñas, los resultados de esta producción literaria distan de una naturaleza atroz.

Para llegar a este punto, hubo un largo recorrido que fue marcando las tendencias literarias, a partir de los sistemas de representaciones que se generaron en cada época. En ese momento, un primer paso que se dio para contrarrestar la literatura de hadas, fue con la elaboración de reglas muy claras de cómo debía ser la literatura para niños. Es decir, como la fantasía era peligrosa, se proponía una especie de “realismo” muy particular. Así surgieron al por mayor, cuentos de “niños como tú” en situaciones cotidianas, muy semejantes al contexto y perfil de lo que se pensaba que era un niño. La literatura llegaba al niño para educar: “Así, despojada, lijada, recortada y cubierta con una mano de pintura brillante era ofrecida como la

realidad” (Garralón, p. 21). Un cambio evidente en los filtros literarios de acuerdo a la concepción de lo apropiado para la infancia.

1.6. El niño no es una persona pequeña: es inocente

El estilo fantástico del mundo de las hadas consolidado por Perrault, con el paso del tiempo se trató de erradicar de los textos para niños porque comienza de manera activa la preocupación por la educación sistemática y especializada, sobre todo en la época de oro de los pedagogos. Se condenaron estos relatos de los cuentos tradicionales, cuentos de hada, ogros y brujas, primero por mentirosos y por supersticiosos, después por crueles y por inmorales. La fantasía de esos cuentos no era controlable y debía ser desterrada del mundo infantil: “Los ogros, las brujas y las hadas europeas pasaron a la clandestinidad, pero sobrevivieron a pesar de todo: se refugiaron en las clases populares, de donde habían salido, y en las ediciones de mala calidad y sin pie de imprenta que se vendían por pocos centavos en los mercados” (Montes, p. 20). Es decir, la popularidad de ese tipo de cuento no mermó a pesar de las intenciones de erradicarlos.

Bettelheim (1978), propone un análisis exhaustivo en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, con el que pone sobre la mesa, la función ontológica de la literatura. Permite valorar la importancia de encontrarle el sentido a la vida desde pequeños, a través de una literatura que deja de lado el didactismo para dar cabida a la herencia cultural que se transmite en dichos tipos de texto. No obstante, esta propuesta también tiene su contraargumento en Darnton (1994), al puntualizar cuatro falsas proposiciones de la interpretación reduccionista de Bettelheim: 1) los cuentos generalmente están destinados a los niños, 2) siempre deben tener final feliz, 3) son intemporales y 4) pueden aplicarse a cualquier sociedad (p. 20). Y es justo en la parte de tiempo y sociedad donde el análisis de Darnton converge, y con el cual la presente reflexión intenta comulgar. Es decir, estas obras tienen su historia, su origen y significados que corresponden a

su propio contexto, y conforme estas producciones van cambiando, ese cambio también expresa la mutabilidad de la forma en que concebimos al mundo; por lo tanto, hay que reconocer la distancia conceptual entre la postura actual que tenemos y la que había en la época de la obra.

Fue a partir del siglo XVII cuando surge toda esta literatura pedagógica para el uso de padres y educadores; las instituciones de enseñanza tienen cambios tan importantes que, a partir de éstos, se separan en absoluto de los ideales y concepciones de la Edad Media, y se convierten en lo que más tarde se conocerían como escuelas modernas (Pasternac, 1996, p. 29). Ahora, los textos se justifican dentro de situaciones cotidianas con el fin específico de alejar de la fantasía y educar: “El realismo mentiroso y el sueñismo eran dos actitudes perfectamente complementarias: alternativamente se “protegia” al niño de las fantasías, cercenándole una de las dimensiones más creativas que poseía, y se lo exiliaba dentro de ella, alejándolo del mundo de los adultos” (Montes, 2001, p. 23). Este realismo mentiroso que se aleja del mundo de las hadas, pero mantiene cierto grado de fantasía lo podemos ver en la obra de Madame Leprince de Beaumont, *El almacén de los niños* (1757) en la que incluye historias fantásticas como la aún vigente *La bella y la bestia*.

En 1774, a partir de las ideas pedagógicas de Rousseau, Johann Bernhard Basedow publicó una versión llamada *Obras elementales*, que basó en *Orbis sensualium pictus* (de Amós Komensky): un libro didáctico de 1658 considerado la primera obra impresa para niños porque se gestionó pensando en niños, además de integrar por primera vez ilustraciones realizadas con técnica de grabado para hacer más fácil su lectura. Quizás por ser ilustrada a diferencia del mencionado *Pentamerone*, o por no tener un estilo complejo como este último, se lleva el crédito de la inauguración del género, aunque la fecha de publicación es casi simultánea. En esta nueva versión resulta evidente el carácter enciclopédico, en la cual queda más clara la intención pedagógica, a pesar de que los grabados que acompañan el texto eran complejos y elaborados;

estas ideas pedagógicas se sustentaban en la crítica hacia la educación que el niño recibía a través de las fábulas.

Para Rousseau, en el siglo XVIII, el aprendizaje debía ser de carácter participativo, no aleccionador en forma de moralejas incomprensibles para los niños (Garralón, 2017, p. 46). Apelaba a la naturaleza bondadosa del niño que se convierte en hombre, y arroja al sistema una nueva concepción sobre inocencia adjunta a la condición del infante:

Cierto modelo de considerar a la infancia como un origen, un comienzo y un paraíso perdido, está plasmado en J.J. Rousseau, cuyas *Confesiones* fueron publicadas póstumamente (1782 y 1789) [...] Produjo una gran ola de autobiografías que recogían del ilustre modelo rousseauiano las formas de contemplar la infancia y de recogerla en literatura y el fenómeno representa muy exactamente la toma de conciencia colectiva, en el interior de los ambientes artísticos, del fenómeno histórico y social que se había producido... Rousseau se detiene largamente en su infancia y se complace y enternece con el recuerdo de sus años jóvenes; aunque, por supuesto, cree firmemente tanto en la inocencia original de los niños, como en la de todos los hombres. (Pasternac, 1996, p. 33)

Si bien recibió innumerables críticas, sus ideas tuvieron gran difusión, lo cual provocó una reflexión colectiva sobre la manera de hacer libros para niños, marcando así, un parteaguas en la literatura infantil. En síntesis, desde el siglo XVII (y sobre todo a partir de Rousseau en el siglo XVIII) hasta la actualidad, la infancia se ha relacionado con una condición innata de bondad e inocencia, es decir, al niño se le considera como un ángel. Esta concepción resulta una antítesis de la concepción de maldad innata que predominaba hasta el siglo XV y que se rompe con las ideas filosóficas de Locke a finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII. Esta aportación contribuyó al surgimiento de la visión del niño como tabla rasa, y con esta concepción configuró

una noción del infante como receptáculo de impresiones, una mente que debe ser llenada de conocimientos a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Herrera, 2013, p.6). Finalmente, con la consolidación de la burguesía en el siglo XIX, cambia el concepto de infancia de manera tajante y arroja un panorama más parecido al contemporáneo:

Surgen por primera vez, en ciertos sectores sociales urbanos, las ideas de higiene y cuidado de los niños, prácticamente desconocidas hasta entonces. La relación de la familia con la sociedad se transforma de una manera radical y se produce el replegamiento del núcleo familiar dentro de la casa y, en consecuencia, una atención más detenida y específica hacia los miembros de la familia, particularmente los niños. (Pasternac, 1996, p. 29)

Se produjo una modificación de las costumbres con las que surgió un nuevo espacio para el niño y la niña y la familia en las sociedades industriales. Por ejemplo, la escuela se estableció como el principal espacio educativo, el cual estaba determinado por la moral de reformadores católicos y protestantes y la influencia de jueces e instituciones del Estado. Los niños comenzaron a adquirir relevancia para los adultos, su pérdida comenzó a ser lamentada y se estipuló la conveniencia de limitar su número para su mejor atención (Herrera, 2013, p.7). Montes (2001) señala que las actitudes de los adultos frente a los niños están vinculadas con los grados de conciencia personal y conciencia histórica, con las condiciones de vida, y con la imagen del niño que se ha hecho una sociedad, en sí, el canon infantil. Vigilado o arrojados, en cualquier condición; ahí está el peso de la hegemonía, el escalón, el control y uso, es decir: la infancia. Y en el declive de ese escalón, es decir, de la hegemonía, está la cultura para la infancia (juguetes, espacios, escuelas, ropa, libros, etc.) (p. 41).

Ariès (1992) señala que las ciencias modernas se dedicaron a tratar los problemas de la infancia, mientras que las sociedades se volcaron al desarrollo de sistemas educativos más

eficaces para ésta; demuestra que la idea de la infancia nació junto con la modernidad al tratarla como un capítulo de la historia de las mentalidades. Identifica el lugar de nacimiento a esta noción de la infancia como la conocemos ahora, como un invento europeo del siglo XVII que termina de madurar a lo largo del XVIII. Montes (2001) coincide con esta propuesta al puntualizar el surgimiento de la sociedad de lo infantil tal como lo menciona Ariès:

Resurge el interés por la educación, nace la escuela y el niño comienza a ser retratado, o mejor dicho, mirado, en su especificidad. Casi al mismo tiempo brota el concepto moderno de familia, y en el siglo XVIII se completa el proceso; termina de alzarse el cerco entre vida pública y vida privada y la familia se cierra en torno al niño.
(p. 35)

Es en este momento cuando se reconoce la infancia como una realidad suficientemente relevante para ser atendida y surge una nueva sensibilidad colectiva hacia la infancia. Es importante aclarar que, si bien antes este siglo, el concepto de la infancia como lo conocemos ahora no existía, esto no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados; en realidad, lo que no existía era “el sentimiento de la infancia”: “Ese concepto del *Inocente* que no se confunde con afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven.” (Pasternac, 1996, p. 28).

1.7. La infancia categórica

Sin duda, la infancia, planteada desde una perspectiva psicosocial puede entenderse como la imagen colectiva que se tiene de ella, es decir, aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos . Y, en este sentido, Casas, 2006, señala que la categoría de la infancia puede definirse como una representación social, a partir de la cual

cada cultura define explícita o implícitamente qué es la infancia, cuáles son sus características y qué periodos de la vida incluye. Estas representaciones tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no existen solo en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica. Los trabajos en esta línea, han dado cuenta del tono negativo de las representaciones en torno a la infancia. Casas (2006) concluye que la percepción mayoritaria de la infancia es de algún modo descalificadora, a pesar de que se asuman y verbalicen también aspectos positivos e incluso idílicos (p. 30).

El valor con el que se llega a representar la infancia, resulta proporcional al valor que el niño llegará a tener al convertirse en adulto. Por un lado, la infancia se ha vinculado con formas de socialización de carácter jerárquico, que impide relaciones intergeneracionales recíprocas y que posibilita prácticas de abuso hacia niños y niñas. Por otro lado, ha significado una falta de espacios que den la oportunidad para una participación activa, donde los niños puedan ser protagonistas, en tanto sujetos generadores de cultura. Y por último, han tenido un carácter discriminatorio en la concepción de género presente en el modo de concebir a niñas y niños. (Herrera, 2004, p.10)

Otro de los aspectos que contribuyó al cambio de visión frente a los niños y niñas, fue la legislación de la enseñanza como obligatoria para niños en Europa. Con esto se consolida la categoría “infancia” en el seno de la época moderna y se les reconocen las necesidades particulares como: formas de ver, sentir y entender el mundo que poseen los niños (Herrera, 2013, p.7). Sin olvidar que, en el mismo contexto de esta legislación, las ideas de Jean-Jacques Rousseau y su obra *Emilio o De la educación* ya estaban sobre la mesa. No es coincidencia que a lo largo del siglo XVIII se establecen políticas que protegían a los niños en el ámbito laboral y

que limitan su participación como fuerza obrera sobre todo en Europa, aunque fue hasta el siglo XIX cuando dejan de ser trabajadores y se formaliza la asistencia a la escuela como una prioridad para los niños.

Ya definida la infancia como una etapa que requiere de necesidades de cuidados y atención especial, queda establecido que todo lo que va dirigido a los niños y las niñas debe tener una función didáctica; no solo entretenerlos, sino enseñarles algo. Sin embargo, este discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja, deja secuelas que desbaratan el placer por el texto literario para los lectores. Es decir, se define una tendencia a través de la cual, los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización (Díaz, 1991, p. 19).

Por supuesto, la sociología también se ha interesado a lo largo de la historia por el concepto de infancia como categoría. Con el desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XIX, la investigación histórica facilitó la emergencia de un pensamiento sobre la infancia como etapa de preparación, integración, dependencia y proporcionó argumentos teóricos para sustentar dicha concepción, además de desarrollar técnicas para traducir la ideología en prácticas sociales (Herrera, 2013, p.13). La alianza entre ideologías, desarrollo científico y prácticas sociales fue conformando, a lo largo de esta época, el concepto de la infancia moderna:

La sociología de la infancia busca por un lado, mirar de forma más respetuosa a la infancia desde la perspectiva adulta y, por otro, la consideración de la infancia como una estructura social en sí misma en un intento por conocer el punto de vista propio de niñas y niños, desde su construcción social, económica, histórica, política y cultural. (REDIM, 2001)

En las teorías sociológicas clásicas la infancia era considerada como una etapa o situación presocial, es decir, una fase de preparación para la vida adulta, que sería en esencia la vida social. Como señala Herrera (2013), recuperando a Qvortrup (1987), señala que las niñas y niños están en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad, una vez que abandonan las características propias de la infancia y dejan de ser vistos como seres infantilizados. La infancia en este momento es una etapa habitada por agentes incapaces o menos capaces en términos sociales, a los que solo la presión de los adultos para adecuar su conducta a los patrones considerados normales, les convierte en agentes sociales plenos (p. 14).

Herrera (2013) coloca esta perspectiva junto a lo que se denomina como determinismo cultural, con el que indica se ha marcado el entendimiento de los niños y niñas como receptores de socialización, es decir, con un papel pasivo y subordinado que por lo general se le asigna. Dentro de este planteamiento de la infancia, discute las aportaciones de Durkheim (1975) con respecto a la educación y la infancia que se orienta a comprender la reproducción del orden social; es decir, la filogénesis y ontogénesis como resultado de un amplio proceso de aprendizaje basado en el control social del comportamiento instintivo y espontáneo. La infancia, en este sentido, entonces sería un periodo de crecimiento tanto físico como moral, en el cual el individuo, no existe todavía, porque es el periodo en el que se hace, desarrolla y es formado. Como señala la discusión con Durkheim: “La sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen sobre el que se ve obligada a edificar partiendo de la nada. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga otro capaz de llevar una vida moral y social” (Herrera, 2013, p.14). Por supuesto, esta visión del autor acerca de la naturaleza de la infancia, ha sido criticada porque su planteamiento atribuye una condición de subordinación de la infancia. Por ello, Herrera (2013) indica que al poner el acento de manera casi exclusiva en la pasividad de la infancia, construye una relación de dominación del adulto

sobre el niño. También Piaget critica a Durkheim puntualizando que su pedagogía postulada carece de información suficiente acerca de la sociología infantil, dando lugar a una simple defensa del método de la autoridad. Pavez (2012) agrega sobre este planteamiento:

En este enfoque se evidencia una preocupación por los mecanismos sociales por los cuales las niñas y los niños “dejan de serlo”; es decir, el proceso mediante el cual se convierten en personas adultas educadas, civilizadas y no infantiles. Por lo tanto, el interés está puesto más en el resultado que en el proceso escolar y en las relaciones de poder que se construyen entre los actores que participan de él. (p. 84)

Es decir, la infancia se asocia más a un estado natural que a un estado cultural. Como el mismo Pavez aclara, se asocia de la misma manera en que se hace con otras minorías políticas como las mujeres o los grupos indígenas; de ahí que se construyan estereotipos generacionales sobre las niñas y los niños como seres inferiores que necesitan estar bajo el poder y la autoridad de las personas adultas, a quienes se les consideran racionales y civilizadas.

Sin embargo las aportaciones de Durkheim también contribuyeron a concepciones que hoy en día siguen vigentes, por ejemplo, lo que plantea sobre los procesos de socialización presentes en el núcleo familiar: “Este autor sostiene que toda primera y normal socialización infantil debe producirse dentro de la familia, con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, diferenciándose en virtud del género, la clase social y el grupo étnico del niño” (Parsons, 1959, como se citó en Pavez, 2012). A esto Herrera (2013) agrega que, desde dicha perspectiva, la socialización se observa como el proceso evolutivo de entrada e incorporación del niño a su cultura, a través del cual internaliza normas, valores, actitudes, etc.; y la infancia como una etapa de la vida que prepara al niño para participar en las actividades cotidianas socioculturales. Por lo tanto, la infancia se incorporó a las intenciones de la

reproducción social, considerando esta etapa como un periodo inferior que funciona de manera propedéutica y transitoria desde una postura adultista. Es decir:

El telos de la infancia radicaría en su direccionalidad determinada para ser adulto y el tránsito hacia esta etapa se encontraría preestablecido, generalmente, en una curva de crecimiento cuyo recorrido es universal. La socialización, por lo tanto, consistiría en su adaptación a un desarrollo normalizado, que le permite al individuo pasar de un estado presocial a un estado social, donde los desvíos son conceptualizados en términos de varianza y márgenes de error (Herrera, 2013, p. 15).

A pesar de ser una propuesta contemporánea, no se puede evitar recuperar las tendencias aleccionadoras de la literatura infantil que se presenta desde el siglo XVII, o incluso más hacia atrás con las fábulas y sus moralejas. Esta intención ha evolucionado al mismo tiempo que la producción literaria ha ido consolidando ciertas propuestas editoriales; por ello, no es sorpresa observar la línea didáctica entre los libros para niños y niñas que actualmente se publican.

A esta concepción Parson (1951) contribuye con un elemento muy importante, la de la interacción, porque es así como realmente se lleva a cabo la socialización ya que, de lo contrario, el cuidado solo físico del niño, sin ningún papel en el proceso, se convierte en un objeto pasivo de manipulación y no de socialización. En esta teoría que propone Parson, los niños y las niñas son receptores pasivos de lo que la sociedad considera es necesario para formar adultos funcionales. Precisamente, se trata de la teoría funcionalista que explica la reproducción del orden social a través de mecanismos sociales. De ahí que, desde que se gesta el ser humano, se comienzan a identificar demandas y exigencias atribuidas a determinado papel que dicho ser tendrá en la sociedad. Por ello, su proceso de socialización requerirá de la participación de éste y de aprendizajes sociales que le orienten para funcionar en un papel específico:

Tres atributos esenciales clásicos del niño: su *plasticidad*, que es simplemente una forma de denominar su capacidad de aprendizaje de pautas alternativas; su *sensibilidad*, que puede interpretarse como un nombre para su capacidad de vinculación en el sentido antes expuesto; y su *dependencia*. Dados los dos primeros, este último constituye el «punto de apoyo» fundamental para la aplicación de la palanca de la socialización. Como organismo, el niño está indefenso, dependiendo de otros para sus más elementales gratificaciones de alimento, calor y otros elementos de protección. (Parson, 1951, p. 141)

Sin embargo, como señala Rodríguez (2007), la crítica general a la interpretación parsoniana sobre el desarrollo infantil es que ésta conduce a la violencia teórica sobre el niño, porque el niño, por supuesto, ignora la especificidad de su experiencia social, al tiempo que anula aspectos de diversidad y de no conformidad con los valores presentes en el proceso de socialización. Sin duda, este enfoque teórico es una propuesta narrada exclusivamente desde el punto de vista del adulto, con la única finalidad de la reproducción del orden social (p. 36).

Este cambio, aunque ronda entre el planteamiento de la infancia como una etapa de incapacidades sociales (y por lo tanto direccionada por los adultos) y la latente recuperación de su importancia como ser social, deja entrevisto un camino hacia la atención de las necesidades del niño. A pesar de haberse demorado esta conceptualización de la infancia con connotaciones de inocencia, los adultos no escatimaron en interesarse en los niños. Quizás como una compensación de carencias históricas que los llevó al otro lado del péndulo: “De la indiscriminación se pasó a una especialización cada vez mayor: una habitación especial para ellos (la *nursery*), la industria del juguete, el jardín de infantes, muebles diminutos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, *lo infantil*” (Pasternac, 1996, p. 20). Surge, entonces, una explosión de material para la infancia que se beneficia de los avances tecnológicos, pues gracias a estos avances, comenzaron a tener mayor alcance y acceso. Los libros ya no respondían

a la función de la primera alfabetización, y dejaron de tener el carácter de obligatorios y de lujo. Al ser numerosos y económicos, las temáticas de éstos empezaron a recuperar la tradición oral olvidada por el carácter aleccionador.

Esta recuperación de la oralidad y vuelta a lo que se contaba en las calles, tiene un particular impulso a principios del siglo XIX cuando, con los hermanos Grimm, ocurre otro giro importante en la literatura infantil a pesar de que no escribían pensando en los niños. Estos autores recogen de almanaques y libros educativos sus historias, cumpliendo con esto la tradición marcada de tiempo atrás. También rescatan el folclor de su región y publican historias de la oralidad con mucho éxito, y de las cuales se desprenden las adaptaciones que conocemos en la actualidad: “A los hermanos Grimm que eran filólogos, les movía el espíritu científico: recogieron los cuentos, a veces tal y como fueron escuchados en un principio y los transcribieron respetando su esencia y procurando no variarlos” (Garraón, 2017, p. 58). Estos ajustes y cambios dan señales del tratamiento que se tenía de la infancia; los cambios, contrastes y adaptaciones dejan huella de una imagen del niño como un ser que debe tratarse con cuidado y con filtros a pesar de que se intenta dejar el didactismo en segundo plano. Con los hermanos Grimm el relato se arroja tal y como se contaba en las calles: con un lenguaje sencillo y directo, comprensible para todos:

Hansel y Gretel, Blancanieves, La Bella Durmiente del bosque, Cenicienta y Caperucita Roja han perdurado así hasta nuestros días [las versiones de los Grimm]. A diferencia de otras recopilaciones de cuentos que se sucedieron durante años y en las que había todo tipo de expresiones populares, propias de leyendas y hasta de costumbres, la selección de los hermanos Grimm ha permanecido, porque dentro de la tendencia romántica en la que fueron recopilados, evitaron los sentimentalismos y moralismos típicos del momento. (Garraón, 2017, p. 59)

Otro ejemplo de estas modificaciones en respuesta al cuidado de la sensibilidad del niño, es el caso de *Blanca Nieves*; cuento en cuya versión original la madre intenta matar a Blanca Nieves porque le tenía celos. En la actualización de este cuento, se cambia a la madre por la madrastra para suavizar la imagen cruda de una madre asesina. Estas modificaciones también ocurrieron con los finales de los cuentos; ahora todas las resoluciones se tornaron felices, en particular, gracias a la compañía de Walt Disney.

Como se puede ver, entre el siglo XVII y XIX el niño se convierte en el objeto de amor: adquiere rostro y voz. El proyecto burgués de organizar a la sociedad productivamente se favorece y, a la vez, genera los mayores progresos en lo concerniente a la higiene privada, la prevención médica, la atención especial para el recién nacido y los planes cada vez más detallados para la educación de los niños (Garralón, 2017, p. 31). El concepto de la infancia se consolida alrededor de la representación del niño como inocente, primitivo, natural; es decir, habitante de una especie de limbo moral, asexuado, virgen de todo conocimiento acerca del bien y el mal. Y bajo esta primicia, el adulto se siente obligado a “proteger” esa inocencia y para cumplir con esa misión, aísla al niño. Pero, al aislarlo, lo obliga a permanecer en ese limbo y lo fuerza mediante la represión y el castigo a no desviarse de la imagen artificial que para él ha elaborado. En este momento ya existen políticas públicas que exentan a los niños del área laboral y los obligan a ir a la escuela, al menos en los países europeos. Así se consolidan dos esferas cerradas: la *nursery* y el colegio, que tienen la doble función de salvaguardar al inocente de la contaminación con el mundo adulto y de permitirle el ejercicio de cierta libertad, el presunto goce en un mundo maravilloso, paradisiaco y dorado. Dicho mito del niño como inocente, permite a los que comulgan con la mentalidad de la era victoriana a expurgar, de manera

simbólica, por lo menos, su culpa social de los niños maltratados, explotados, violentados. (Montes, 2001, p. 121)

En la última década del siglo XX, con el surgimiento de una nueva concepción de la infancia y los movimientos civiles a favor de los niños y las niñas, se comienza a reconocer la infancia como categoría social:

Ya en el siglo XX, el hijo está más que nunca antes en el centro de la familia. Es objeto de todo tipo de inversiones: la afectiva, la educativa, la existencial y, sobre todo, la económica. Como herederos, el hijo es el provenir de la familia, su misma imagen proyectada y soñada, su modo de lucha contra el tiempo y la muerte. (Pasternac, 2017, p. 30)

La cultura de lo infantil o, con precisión, la cultura del “consumo” de lo infantil toma fuerza durante esta época en la que surgió la visión de la infancia como un espacio social donde se desarrolla la vida de los niños; vistos como actores sociales presentes en la vida social y con capacidad de agencia. Esta nueva concepción se complementó con un renovado interés por adoptar acciones para proteger la vida de los niños, niñas y adolescentes; también motivó el desarrollo de medidas legales y políticas sociales por parte de los Estados, promovidas y monitoreadas por organizaciones internacionales (Gaitán, 2006, como se citó en Herrera, 2013).

Como bien señala DeMuse: “La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco” (1982, p.1). Es decir: la diferenciación; el ver al niño en su especificidad; la aparición de “la infancia” y de “lo infantil” implicó un avance: “mirar al niño como alguien con necesidades específicas y atender esas necesidades fue un progreso; la puericultura y también la cultura deliberada, aunque a veces exageren la tutela, son un avance histórico” (Montes, 2002, p. 39). En un panorama más actualizado, se pueden señalar los cambios de circunstancias generales de la crianza y la conciencia sobre la idea de la infancia;

ahora, el niño ya no es asunto privado y reservado para padres y maestros, también es tema en políticas públicas. Como señala Montes (2011):

Para bien o para mal, un “perfecto control” ya es inimaginable. Por otra parte, el conocimiento en torno al niño y a las huellas de la infancia en el adulto ha avanzado mucho. Últimamente todos aparecemos más dispuestos a aceptar que en el fondo chicos y grandes no estamos tan apartados como quisieron hacernos creer en algún momento. La asfixia de la “cultura para consumo infantil” ya no parece la mejor respuesta. (p. 26)

Ya no se piensa que los niños son habitantes de un mundo imaginario repleto de ensoñaciones y totalmente ajeno a la realidad. La nueva conceptualización apunta la comprensión de que los niños y niñas son testigos y, a su vez, actores sensibles de la realidad; características propias de los adultos, quienes al delimitarse como tal, estrechan la brecha abismal que existía entre el niño y el adulto, tanto en el papel social, como en su percepción del entorno:

Esa cultura donada que ofrecen los adultos a los niños, esa imagen de niño que le devuelven al niño, no sólo forma parte de la cultura de cada época sino que la revela y la refleja con una evidencia sorprendente. Cada época tiene su imagen oficial de la infancia y también sus conductas concretas en relación con los niños: hechos, símbolos, discursos y actos. Los contrastes y las contradicciones entre unos y otros son el terreno más interesante. (Montes, 2001, p. 42)

Ese rastro de imágenes sobre la infancia es, precisamente, lo que identifica las relaciones inmersas en distintas esferas y que en su diálogo entretejen la conceptualización de la infancia a través de la historia.

1.8. El niño no debe ser engañado: la vida es dura

El siglo XIX fue un periodo importante de cambios en la producción literaria para niños (y de aquella escrita para adultos, después considerada para niños). Hay distintas etapas que van dialogando con los acontecimientos del mundo y que indican un cambio en el paradigma de lo que es adecuado o no para los niños, así como innovaciones tanto en forma como en contenido de las obras. Por ejemplo, Montes (2001) identifica al danés Hans Christian Andersen como un parteaguas en la historia del cuento infantil. Se diferencia claramente de otros contemporáneos suyos, románticos también, pero tradicionales como los hermanos Grimm, porque inaugura con sus propuestas un cuento nuevo: “Andersen es el primero en que coloca los cuentos de hadas — hasta entonces arquetípicos y míticos— dentro de la historia. Y esa historización, ese cambio del tiempo ritual por el histórico, acarrea consecuencias definitivas: abre el cauce para la vertiente realista e inaugura la dimensión ética” (p. 108). Es decir, hasta este momento, todos los elementos de los cuentos de hadas eran arquetípicos; las casas eran siempre las mismas, los lobos también tenían las mismas características en cada cuento en que aparecían, igual que los bosques. Lo que hace Andersen es darle protagonismo a los objetos reales y particulares. Las descripciones se presentan de manera muy precisa haciendo un giro hacia la fantasía, pero sin perder el contacto con lo concreto y lo sensible. Por ello, las funciones de estos objetos se elevan a un papel en el que se consolidan estos personajes como seres que tienen historia: “Por primera vez dota de alma a los objetos inertes. Hablan, los personifica. Pensemos en el soldadito de plomo que, cojo y abandonado, resulta ser el héroe de una hermosa y apasionante historia. Muchas de estas historias hacen que sus lectores lloren” (Garraón, 2017, p. 61).

Así, también se convierte en precursor de los finales tristes cuando la tendencia apuntaba hacia una resolución favorecedora en pro del cuidado de la sensibilidad de los niños. Con Andersen, el concepto de la infancia representa un cambio: el niño no debe ser engañado, al

contrario, debe tener conciencia que en la vida se puede sufrir. Y aunque en sus cuentos hay imaginación y fantasía, es insoslayable la irrupción de temas crudos como la presencia de la pobreza:

Tan cerca se siente Andersen de los pobres que con ellos no es capaz de ironía. La ironía, esa fina ironía de Andersen, esa “sonrisa danesa”, mezcla de burla y sentimentalismo, que también fue característica de otros contemporáneos suyos, pero tuvo en él un sesgo peculiarísimo, se reserva sobre todo para los nuevos ricos, los burgueses en vertiginoso ascenso, los cortesanos, los corruptos, también muy presente en sus cuentos. (Montes, 2001, p. 110)

A Andersen también se le atribuye la aportación de la maldad en el relato; la lucha y superación del mal que remite a los cuentos de hadas, da un giro hacia un tipo de mal que se deriva de influencias como Edgar Allan Poe y Baudelaire, además de aquel mal que apela al mal fundamental: “el mal ético: el de la naturaleza de las cosas, el de los mundos paralelos, el de la injusticia y la incomunicación, el del necesario paso del tiempo, el de la muerte. Un mal contra el que no puede lanzarse directamente el héroe.” (Montes, 2001, p. 111) Los héroes de Andersen tienen dos posibilidades: la transformación o la muerte; por ejemplo, la sirenita se convierte en espuma de mar, el soldadito de plomo termina carbonizado y el patito feo, se suicida. Estos finales representan castigos cargados de contenido ético que superan los castigos o venganzas de los cuentos tradicionales en los que a los niños no puede pasarles nada:

Cuando leen *La Sirenita* o *El soldadito de plomo* los niños lloran; la realidad empuja hasta romper la tela del relato y que tan directamente representada en toda su dramaticidad histórica que es imposible no sentir amenazada. Los tranquilizadores mitos viejos están quebrados, ha nacido un cuento nuevo” (Montes, 2001, p. 114).

Y este cuento nuevo habla de la muerte; un tema no tratado en contextos infantiles para no dañar su sensibilidad, y que ahora volvemos a ver como el ejemplo mencionado de *El pato y la muerte*.

A partir de Andersen, el héroe del nuevo cuento infantil enfrenta problemas impensables para un niño: el del sacrificio personal por otro, el suicidio y el atestiguamiento del peso del castigo sobre el pecador. Antítesis absoluta de un héroe que intenta sobrevivir y superar pruebas:

Este movimiento general de cristianización del cuento implica la transformación del malo en pecador, y por lo tanto, en “malo histórico”, que pecó en un momento determinado (y pudo no haber pecado) [decisiones éticas], y es capaz de arrepentimiento y redención. El malo es históricamente malo, no típicamente malo. De modo que cristianización e historización en Andersen van de la mano. (Montes, 2001, p. 114)

El cuento presenta un cambio determinante al arrojar a un protagonista bueno que sufre adversidades terribles y dolorosas para poderse transformar, aunque, finalmente, no obtenga lo que anhelaba y por lo que tanto había sacrificado, como en el cuento de *La Sirenita*.

1.9. La idealización de la infancia: el niño aventurero y sensible

En contrapunto a la innovación de Andersen, surgen propuestas que apelan a la esencia delicada del niño. En palabras de autores como Ernst Hoffmann, autor de *El Cascanueces y el rey de los ratones*, esta vuelta a la inocencia se evidencia: “En mi opinión es desde luego un gran error creer que la intensa fantasía de los niños puede darse satisfecha con disparates tan vacíos de contenido como los que a menudo se encuentran en los llamados cuentos” (Hoffmann, como se citó en Garralón, 20017, p. 64). Hoffman escribió este cuento pensando en los niños y con la intención de protestar ante los cuentos que se distribuían en ese tiempo. Con esta aportación se recupera la imagen sensible del niño, su inocencia dando pie a un nuevo modelo

literario en el que se exaltan las prescripciones pedagógicas que lleva como ícono infantil, la recuperación de el personaje Robinson Crusoe.

En el siglo XIX, surgen en diferentes países, autores de la primera mitad de siglo que siguen la tendencia educativa de su época y la consolidan en un mismo personaje. Así, aparece el fenómeno de la robinsonada cuando las aventuras inspiradas en naufragios tuvieron un éxito que se sostuvo hasta finales de siglo. Ejemplos como éstos son *El Robinsón holandés*, *Emma*, *el Robinsón femenino* (canadiense), *La isla misteriosa* (francés), *La isla coral* (escocés), y muchos más:

Desde las primeras novelas pedagógicas inspiradas en Defoe, hasta las novelas contemporáneas, en las que este esquema es experimentado para crear novelas de aventuras, se puede ver un interés atemporal de los lectores por las hazañas, la curiosidad hacia lo desconocido y la fuerza del hombre para resolver las adversidades. No en vano el tema de la robinsonada es, sobre todo, el de la educación afectiva y práctica: una inquietud universal. (Garralón, 2017, p. 66)

El niño en esta concepción responde con pasión y obediencia (aunque también hubo algunos personajes femeninos infantiles, predominaron los masculinos); este arquetipo de niño es aventurero, valiente e inteligente; sabe aplicar lo que se le ha enseñado en el mundo de los adultos.

Además de las hazañas y aventuras que rodean al niño, Charles Dickens aporta un elemento a esta concepción del niño bueno y aventurero, e integra con mayor presencia a las niñas como seres vulnerables ante el sistema. Dickens toma la infancia como motivo para tocar temas sensibles en los que se retrata a niñas y niños desprotegidos y abandonados: “Los héroes de Dickens, también abandonados, explotados y desesperados, todos esos niños deben desarrollar estrategias para sobrevivir” (Pasternac, 1996, p. 33). Si bien, fue William Blake

quien se anticipó a esta idea del niño como un ser de espíritu puro, fue con Dickens cuando se consolidó la idealización de la infancia. Los niños (con excepción de algún personaje niña) de Dickens: “mueren como héroes y símbolos de la resistencia de un pueblo, como Gavroche, hijo de nadie y de la ciudad de París” (Pasternac, 1996, p. 33). Se construye a través de la denuncia social, una imagen de la infancia sacrificada:

Dickens sirvió de inspiración a toda una generación de escritores que utilizó la infancia para tocar las fibras sensibles de los adultos. Este modelo de niño bueno y desgraciado digno de compasión, utilizado para denunciar los problemas sociales de los cuales era una víctima, fue imitado por escritores de Europa y Estados Unidos. (Garralón, 2017, p. 72)

Dickens pensó en los niños y su propia infancia para escribir su obra, sin embargo, sus lectores eran los adultos, a quienes quería mostrar la vida que existía lejos de la burguesía: una sociedad londinense dañada por la Revolución industrial: niños trabajadores, abandonados, empobrecidos y, por consecuencia, mendigos o ladrones. Con esto se marca un patrón sobre la manera en percibir al niño. Desde la Ilustración hasta, incluso, la actualidad: el niño es un ser necesitado.

El niño permaneció inalterable a lo largo de los años: desde la Ilustración en adelante, los niños han sido pensados en términos de sus supuestas necesidades, como si a partir de la leche materna, todo lo que se les diera tuviera que ser inexorablemente nutritivo, transformador; por eso, considerar al niño como receptor –recipiente resulta casi natural, ahistórico. (Stapich, 2016, p. 85)

De igual manera, personajes de Mark Twain como Tom Sawyer y Huck Finn, representan a niños recogidos por extraños o parientes; mismos que son abandonados por sus padres, o son huérfanos. En sí: “hijos mal cuidados por sus progenitores que los abandonan a

las nodrizas indígenas o los consienten criminalmente sin ningún criterio, preparándolos solo para una vida de disipación y vacío que los destruirá” (Pasternac, p. 34). O, como en el caso del *Periquillo Sarniento*, de José Joaquín Fernández de Lizardi, en el que las formas erróneas de crianza en los niños son las razones por las cuales se convierten en pícaros. En esta novela, Perico, no obedece las recomendaciones morales de su padre, además de no haber recibido la crianza de las chinchiguas (sirvientas), que le correspondería en esa época. Por ello, se convierte en un pícaro que raya en la delincuencia, y que representaba la denuncia dirigida a los criollos que resultaban inútiles para el México independiente que el autor deseaba.

1.10. El niño es puro, divino y divertido

Otro giro importante ocurre en 1844, cuando un médico alemán publica *Pedro el Melenas*, en un formato parecido a las historietas. Estas viñetas se convirtieron en algo inconveniente, pero divertido. Este libro se burla de las historias aleccionadoras que eran las que más circulaban: cómo ser bueno, cómo comportarse. Hoffman, al burlarse de esas prescripciones con el humor negro de *Pedro el Melenas*, abre una nueva rama de literatura para jóvenes en la que se destaca lo no permitido, el cruce de los límites. Resulta provocador y divertido para los jóvenes, y representa una nueva posibilidad: en la literatura tiene cabida el mundo de lo no permitido. Hoffman también publica *Struwwelpeter*, obra en la que se dieron dos tradiciones: la del movimiento racionalista de la ilustración (aleccionador y preventivo) y la tradición popular (ordenación del mundo entre lo bueno y lo malo). Sin embargo, la novedad en sí consistió en la concepción de un niño anárquico, a quien no le importaban las consecuencias de sus acciones:

Los libros para niños comenzaron, a partir de este libro a desprenderse de su carga mojigata y excesivamente moral para acercarse a modelos literarios propios, que rompían de alguna manera con la existente hasta el momento. Sin ser libros con intención literaria, mostraban una imagen de los niños menos rígida y artificial: son malos y travieso y, por primera vez, se puede decir que apreció el humor sarcástico. (Garralón, 2017, p. 70)

Ahora el niño se divierte, y se consolida, finalmente, esta visión con obras como las del inglés Edward Lear, quien además de romper con las tendencias moralizadoras, permite el disparate como recurso literario. En 1846, sus versos sin sentido, acompañados con ilustraciones delirantes, abren una puerta al juego de palabra, a lo absurdo y disparatado desde lo lúdico, sin pensar en la trama ni enseñar nada; solo jugar con los sonidos y las imágenes: “Rompió con el rigor y la seriedad de la razón para dar paso a las asociaciones de ideas y los caprichos verbales, que tan bien conectan con el imaginario infantil” (Garralón, 2017, p. 75). Con esta inauguración de un nuevo y verdadero género literario, es decir, el género infantil, se da pie a lo que, posteriormente, Lewis Carroll consolidaría como la edad de oro de la literatura infantil.

Charles Lutwidge Dodgson, bajo el seudónimo de Lewis Carroll, publica *Alicia en el país de las maravillas* en 1865; en esta obra, presenta nuevas formas de expresarse a través del manejo diferente del estilo y el lenguaje. Con humor, Carroll se burla de los métodos educativos utilizados como canciones y repetición de preguntas y respuestas, colocando al niño en un contexto y con un lenguaje que lo trataba de manera inteligente, sin subestimarle (Garralón, 2017, p. 98). Estos inteligentes juegos en el lenguaje, definen a Carroll como uno de los principales creadores del *nonsense* literario:

Nonsense es una palabra difícil de traducir: es el absurdo, el porque sí, el disparate. El juego del *nonsense* consiste en construir un universo paralelo, aberrante pero ordenado,

loco pero metódico. En virtud del *nonsense* queda determinada una especie de zona libre donde todo es posible, un área de juego. (Montes, 2001, p. 123)

La propuesta de Carroll, además del aspecto estilístico, se entiende desde la concepción del niño como “el inocente”; representación propia de la era victoriana, en la que la infancia, en dicho contexto, era adorada y a la vez reprimida: aislada del adulto en lo ideológico, pero incorporada y explotada en la producción:

Y una niña como Alicia Liddle, la amada protagonista de la aventura que imagina Carroll, una niña privada, una niña doméstica, enclaustrada en su *nursery*, en sus ritmos escolares, muy preocupada por los buenos modales, bien entrenada, cuyo vagabundeo, con su excitante ristra de “encuentros fortuitos”, sólo puede tomar la forma de viaje imaginario, de literatura y sueño, hay una diferencia. (Montes, 2002, p. 40)

Con la idealización de la inocencia, se impone la vigilancia obligatoria hacia el mundo de los niños. Porque, así como sucede con Alicia: un momento de independencia puede terminar en una pesadilla. Por lo tanto, bajo esta primicia de la vigilancia, los niños deben ser cuidados, atendidos, controlados:

Una hipótesis que ayuda a entender muy bien cuál es el sustento de la tutoría sobre la infancia en el terreno de la cultura, cómo aparece la literatura infantil de índole pedagógica, por ejemplo, tan deliberada, tan monitoreada, tan colonizante, o la más moderna “corrección política”, cuyos pintorescos extremos ya todos conocemos. Los guardianes caen en horribles excesos, sin duda: el corral, el encierro, la asfixia. (Montes, 2001, p. 37)

De ahí se desprenden íconos como *Pinocho* (1883), *Peter Pan* (1904) y el *Mago de Oz* (1900), en los que encontramos niños que padecen por la falta de vigilancia; huérfanos o solitarios que sufren las vicisitudes de la vida por tomar sus propias decisiones en un mundo sin

adultos. Y si bien se retoman las prescripciones pedagógicas decimonónicas, ahora el elemento fantasía ya no es rechazado por el estigma moralizante:

El siglo XX, freudiano y piagetiano, pareció dispuesto a dar vuelta al prolijo tablero de los pedagogos del siglo XIX. Por lo pronto se le devolvió a la fantasía la estima oficial. Pero para eso hizo falta que el psicoanálisis mostrara que no todo está bajo control, y se ocupara de reivindicar la estrecha vinculación entre el sueño y la vigilia. Fantasía y realidad estaban de pronto más cerca que nunca. (Montes, 2001, p. 25)

Con esto se marca la transición paradigmática tanto literaria, como histórica de finales del XIX e inicios del XX.

1.11. La infancia como una etapa propedéutica

Esta vuelta que le dio Freud y Piaget a los pedagogos, junto con la consolidación de la psicología como disciplina, permite que a partir del siglo XX surjan otras aportaciones relevantes sobre el tema. Por ejemplo, gracias a la psicología se logra superar la noción de infante como adulto en miniatura; “el adulto pequeño”, ahora se entiende como sujeto en estado de desarrollo y esta etapa posee características exclusivas que en ninguna otra se vuelve a presentar. Además, el niño comienza a considerarse desde una visión dinámica, como un organismo que evoluciona y se adapta (Casas, 1998).

Los niños ya no necesitan consignas morales; el recurso del sueño y la imaginación, el juego entre realidad y fantasía, logra aterrizar las enseñanzas que necesita todo niño para enfrentar el mundo, manteniéndolo en resguardo. La infancia, cambia de una etapa para moralizar desde un modelo aleccionador, a un estado propedéutico para la vida adulta. Así, lo mágico se vuelve parte de la tradición aceptada por el mundo de los adultos, y casi como una característica necesaria en los libros para niños.

Otro ejemplo de este cambio también se puede encontrar en *La edad de Oro*, de José Martí; obra publicada en 1905 en Cuba. Los cuentos, ensayos y poemas que conforman este libro para niños, son una especie de guía, con base en valores, para la búsqueda de la libertad a través del conocimiento y el amor. Surge a partir de las publicaciones en un periódico que, de manera póstuma, se compilan para su publicación en formato de libro; de ahí el carácter enciclopédico de la obra. Martí plasmó en estas publicaciones su visión moral contra el autoritarismo, sin embargo, al solicitarle que se apegara a la moral católica, decidió dejar el proyecto y las publicaciones no continuaron. *Tres héroes* (ensayo), *Meñique* (traducción del cuento del francés Labouyade), *El camarón encantado* (también traducción del cuento del francés Labouyade), *Los dos príncipes* (poema), *Nené traviesa* (cuento) y *Los zapaticos rosas* (poema) son ejemplos de esta concepción del niño como un futuro adulto, quien tiene en la literatura, la guía propedéutica para un mejor porvenir.

A mediados del siglo XX, finalmente se consolidan las principales corrientes psicológicas (Freud, Piaget y Skinner); con ello, los pensadores transforman la anterior concepción del infante, en una comprensión de los niños como pensadores lógicos, científicos naturales, procesadores de información y seres dotados de intersubjetividad que se acoplan a lo social desde el nacimiento (Escobar, 1998). Surgen en este periodo, nuevas propuestas literaria que muestran una forma de infancia diferente como es el caso de *Pippi Calzaslargas*. De acuerdo a Garralón (2017), lo que la autora sueca de este libro, Astrid Lindgren, provocó en 1941 fue una contradicción a las prácticas educativas autoritarias que predominaban hasta el momento. Pippi era una niña autoritaria, anárquica, divertida y totalmente capaz de vivir de manera independiente. Esta niña, a diferencia de los personajes arquetipos anteriores, no padece en un mundo de adultos por dirigirse con base en sus propias decisiones: “La visión pedagógica del niño tomaba un rumbo nuevo con esta niña difícilmente maleable” (Garralón, 2017, p. 161).

Con *Pippi Calzaslargas*, se inaugura una tradición de niños incorrectos que se convierten en personajes icónicos para la infancia. Pippi, nace en otro contexto y luce tan diferente a aquel Lazarillo de Tormes: a ese niño “público, comunitario, que a los siete años ya es puesto en el mundo y dispuesto a los múltiples encuentros, a lo fortuito, un niño que se mezcla descarnadamente con los grandes” (Montes, 2001, p. 40). Por supuesto, también nos evidencia un contraste con la vida desafortunada del Periquillo Sarniento, porque en él, perder a sus padres implica sufrimiento, maltrato, trabajo servil, entre otras vicisitudes miserables. Muy distinta a la orfandad de Pippi que representa libertad y aventuras divertidas. El Lazarillo y Perico representan una antítesis del carácter autosuficiente de personajes como Pippi de mediados del siglo XX. Con estas obras, junto con *Alicia en el país de las maravillas*, se identifican tres parteaguas en las representaciones de la infancia: La infancia inexistente y su descuido con el Lazarillo (siglo XVI); la infancia idealizada y vigilada con Alicia (siglo XIX), y la infancia anárquica y empoderada con Pippi Calzaslargas (siglo XX).

En el siglo XX también aparecen propuestas con cargas simbólicas que colocan al niño como un portento de inteligencia y sabiduría exclusiva, como el caso de *El Principito*. Sin embargo, esa misma inteligencia propia de los pequeños, se traduce en maldad en otras representaciones en las cuales pareciera un regreso a la época en que se creía en la maldad innata:

La vertiente diabólica de *Otra vuelta de tuerca* o la terrible e inevitable estupidez y maldad humana representada por los niños en *El señor de las moscas*, es lo que prevalece en la literatura (y en el cine) de nuestros días. Perdidas están ya las ilusiones sobre la inocencia de la infancia y sobre la segura felicidad de la pureza infantil, aunque el cuadro completo no deje de erigirse sobre dos polos: el edén perdido, el “verde paraíso de los

amores infantiles”, y “las mil pequeñas humillaciones” de la infancia dolorosa y amarga.” (Pasternac, 2017, p. 34)

Con estas obras se habilitan nuevas posibilidades en la manera en que se representa la infancia: malos, buenos, inocentes, inteligentes, voluntariosos, e incluso sexuales. A partir de este momento, y con los avances tecnológicos, tanto en la imprenta como en los medios de distribución, ocurre un disparo de publicaciones de libros infantiles; y con ello, una gran diversidad de temas que evocan una vuelta a esa etapa reconstruida y todas sus implicaciones: “Actualmente consideramos a la infancia como un origen que nos explica como adultos, y no nos parece extraña la posibilidad de que ese tema, ese motivo, esa perspectiva entre en la literatura, forme parte de la ficción o de la confesión y la búsqueda de nuestra identidad” (Pasternac, 2017, p. 27). Un ejercicio de introspección que desde la reconstrucción de la experiencia arroja diferentes conceptos de la infancia.

Montes (2001) explica que el horizonte sobre la conceptualización de la infancia, ya no es tanto ese “niño ideal”: el niño emblemático que nuestra cultura ha ido dibujando y oficializando con el correr del tiempo. En realidad, se trata de la memoria del niño interior, el niño histórico y personal, el cual resulta mucho más cercano a los niños reales que esa imagen idealizada y arquetípica. Ya no es tan sencilla la censura o determinar de lo que se debe o no se debe de hablar. A la par de un mundo globalizado, los medios de comunicación y las olas subversivas, decir o no decir, se vuelve tema de opinión pública:

Ya no es tan sencillo hablar de “tabúes” hoy, decir “de eso no se habla”. En parte porque los medios de comunicación masiva colocan pedazos de carne frente a nuestras narices en todo momento. Y en parte porque, entre los postulados de la corrección política contemporánea, junto al “¡cuidado con la discriminación!”, “¡ojo con el sexismo!”, “¡attenti a los derechos del niño!”, etc., se incluye el de “¡tratemos los temas difíciles!”

De manera que los libros que hablen de muerte, alcoholismo, droga, sida, maltrato infantil, abuso sexual, etc., hay. ¿Será que ya no hay corrales? (Montes, 2001, p. 66)

Sin embargo, la tendencia sobre literatura que sigue vigente (y es muy clara dentro del contexto escolar), es aquella que enseña algo: “La literatura, por ejemplo, solo encuentra un modo de justificar su circulación dentro de la cultura escolar si sirve, no digamos ya para relevar clases de palabras, pero sí, al menos, para dejar un “mensaje” positivo.” (Stapich, 2016, p. 86) No obstante, al alejarse hacia otros contextos, las justificaciones se empiezan a permear. Desde los propósitos loables de enseñanza, pasando por la intención meramente recreativa, hasta aquellos que apelan al interés del mercado y las ventas.

A finales del siglo XX, con base en investigaciones de Vygotsky, Kohlberg y Rivière, las teorías comienzan a diversificarse alcanzando una nueva perspectiva que destaca lo multidimensional, multicausal y multidireccional de lo psicológico. Logran resaltar las diferencias individuales, relativizan la variable edad y asignan relevancia a los papeles infantiles y los estatus generacionales, en determinados contextos socioculturales (Casas, 2006). Pasternac (1996), agrega que la culminación del proceso de reconocimiento de la infancia está en Freud: no sólo la sexualidad infantil existe y la inocencia y la pureza de los niños son un mito, sino que la sexualidad adulta sigue siendo infantil (p. 32). Con esto se establecen las bases para los paradigmas de la infancia en el siglo XXI, en combinación con las aportaciones al tema desde una perspectiva jurídica y sociológica.

1.12. La infancia en la literatura mexicana

Mientras que la evolución expuesta se presentó principalmente en países de Europa y en Estado Unidos, con excepción de la referencia a José Martí. En México, la representación de la infancia en la literatura surge hasta el siglo XIX con el ya mencionado *El Periquillo Sarniento* de José Joaquín Fernández de Lizardi (considerada la primera novela en América Latina) y la obra de Manuel Gutiérrez Nájera. Este autor utiliza al personaje infantil en su obra con cierta recurrencia, aunque no los presentan como narradores ni protagonistas como se ve en autores del siglo XX y XXI. De acuerdo a Laufenberg (2009) en Nájera, el enfoque siempre está en los padres, con quienes los presuntos lectores se podrían identificar, y el mensaje moralizante de los cuentos va dirigido hacia ellos. Los personajes infantiles son los objetos de este discurso y no sus protagonistas, por ejemplo en *La hija del aire*, *La familia Estrada*, *La balada de Año Nuevo* y *La mañana de San Juan*. Los primeros dos cuentos enfocan a los personajes niños desde el punto de vista de la injusticia de la sociedad hacia ellos; por ejemplo, en *La hija del aire* inicia el texto con la siguiente premisa:

Pocas veces concuro al Circo. Todo espectáculo en que miro la abyección humana, ya sea moral o física, me repugna grandemente [...]. Pero lo que subleva más mis pensamientos es la indigna explotación de los niños. Pocas noches hace, cayó una niña del caballo que montaba y estuvo a punto de ser horriblemente pisoteada. ¿Recordáis a la pobrecita hija del aire, que vino al mismo circo un año hace? (Laufenberg, 2009, p.119)

A diferencia de Nájera, Juan de Dios Peza, sí coloca a la infancia al centro de su obra bajo la luz de la modernidad. De acuerdo a Carlos Monsiváis (1981), este escritor conjuga dos instancias culturales: la nueva definición social de la niñez y, por supuesto, la declamación como

una de las bellas artes. Peza, en su poesía y artículos, propaga con fervor el respeto al héroe y el amor a los padres, la identificación suprema entre familia y patria. Tiene la sensibilidad para cantar a lo recién descubierto, la niñez, busca sus inspiraciones en el hogar, en la familia, en la cuna de sus hijos y en las aflicciones y en las glorias de su patria (p. 8). Y este descubrimiento del niño se debe a la necesidad de certificar la estabilidad: la fuerza de una sociedad que infunde conductas responsables incluso en los más pequeños. Esto se ve en *Cantos de hogar*; en sus rimas se presenta una niñez que es madurez aplazada o venidera, no lo visible, sino lo que ha de existir, es decir, el adulto en formación, y en *Fusiles y muñecas* se valida el sentimentalismo protector hacia la niñez:

Juan y Margot, dos ángeles hermanos
Que embellecen mi hogar con sus cariños,
Se entretienen con juegos tan humanos
Que parecen personas desde niños.

(Peza, 1879)

Si bien, Peza coloca a la niñez como foco central, en realidad la tendencia en las representaciones de la infancia en el siglo XIX en las que pareciera, por una parte, la infancia como punto de partida del protagonista, no como la etapa en la que se despliega la historia (como adelante se verá en el análisis del corpus de principios del siglo XXI), sino como el antecedente de lo que posteriormente se presenta, al estilo de las bildungsroman. Y, por otra parte, se retoma la figura infantil huérfana y desprotegida, como una antítesis a otras propuestas en las cuales se refleja la infancia como etapa dorada.

Negrín (2004), señala que se recupera dicha tendencia de retratar al niño o niña bajo circunstancias vulnerables, en las que el seno familiar se diluye y el niño queda inmerso en una sociedad a la que no le importa, tal como lo vemos en el personaje de el Periquillo de Fernández

de Lizardi:

Se expresa en México una tradición literaria que coincide con la europea a la que alude Michel Tournier, al hablar de las imágenes de niños en ruptura con su ambiente familiar y social. Si en las familias estructuradas o semiintegradas, los problemas de espacio infantil son, salvo contadas excepciones, marcados, más graves aún son los casos en los que se presenta orfandad y abandono, que definen ámbitos, generalmente tan móviles, que casi tornan volátiles a los personajes afectados, ante la ausencia de un adulto que les brinde amor y protección y de algún creador interesado en rescatar las imágenes infantiles correspondientes. (p. 83)

El personaje infantil huérfano que coincide en el modelo europeo rompe con la resiliencia propia de arquetipos como el de Tom Sawyer u Oliver Twist, para retomar la figura del Lazarillo y sumergir en la desdicha al personaje del huérfano mexicano. Además, de acuerdo a Negrín, se presenta otro motivo literario en el que los niños en un desarrollo apurado, se insertan al campo laboral ya sea de manera formal o informal: “En nuestro país, los antecedentes de niños trabajadores, en sentido amplio, datan de la época de los aztecas y se vinculan con el fenómeno educativo” (p. 84). En México, los cambios en temas jurídicos influyen en la concepción de las infancias retratadas en estas obras. Los niños y niñas como ángeles desprotegidos que necesitan estar bajo la potestad de una institución del Estado y ser sujetos de Derechos.

De acuerdo a Cervera (1998), el incontenible interés que se generó en el siglo XX por la infancia en diversos campos de las ciencias sociales generó el aumento paralelo de la motivación por su estudio en el mundo jurídico. Esto significó un cambio en la concepción social respecto a los niños que respondió a la necesidad de dotarles de un adecuado marco de protección jurídica. Con el arribo de la democracia en los países latinoamericanos, una serie de

transformaciones comenzaron a gestarse, surgiendo una nueva forma de concebir la infancia y las políticas sociales orientadas a este grupo.

La Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959). Dado que es una declaración conforma un documento con carácter de recomendación sin fuerza vinculante para los Estados-partes que la reciban. En él se toma al niño como un individuo con falta de madurez física e intelectual, por lo tanto necesitado de protección y cuidado especial. (Cervera, p. 185)

En este nuevo escenario público, con importantes repercusiones en la vida privada de los ciudadanos, la concepción del niño se favoreció gracias a un naciente tratamiento jurídico-normativo. Como parte de las poblaciones consideradas vulnerables, la situación infantil se atendió de modo especial dentro del sistema jurídico internacional en derechos humanos, con documentos específicos reconocidos en todos los ámbitos institucionales. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos por proteger a los niños y niñas desde el marco jurídico, vemos en la literatura una denuncia de la violación de sus derechos. Aunado a este planteamiento, en este momento, y por supuesto, no solo en México, se vivió una consolidación del papel de la mujer como “el ángel del hogar” y, de su mano, la figura del niño y la niña se entenece apelando a la protección de los adultos. Lipovetsky (1997) señala a la mujer exaltada, el bello sexo, al ángel del hogar como una justificación de la exclusividad femenina en la esfera privada, dedicada a los cuidados de los niños y las actividades domésticas. Y dicho estereotipo se forja en la segunda mitad del siglo XIX, en Francia, a través de las novelas, las obras pictóricas, los libros de consejo y otras publicaciones sobre la familia y la mujer, tal como lo observamos en el caso de Peza ya mencionado.

Sobre las figuras infantiles en la literatura mexicana del siglo XX, Muñoz (2019) identifica el momento en el que adquieren un papel fundamental como personajes en las obras:

Animula (1920), *Campanita de plata* (1925) y *Muñecos de cuerda* (1936) de Mariano Silva y Aceves; *Cartucho* (1931) y *Las manos de mamá* (1937) de Nellie Campobello; *Ulises criollo* (1935) de José Vasconcelos; *Flor de juegos antiguos* (1941) de Agustín Yáñez; y *Un trompo baila en el cielo* (1942) y *Recuerdo de un niño de pantalón largo* (1952) de César Garizurieta. En estas obras, la figura del niño y la niña tienen un peso dentro del argumento, ya sea porque se convierten en narradores, o por la añoranza de la inocencia infantil desde la tercera persona.

Muñoz coincide con Carreño (2010), quien identifica la obra de Campobello en *Infancia y Revolución* y compila textos de diferentes autores que tienen en común la evocación de la infancia en el contexto de los movimientos revolucionarios. Una constante temática que rodea la perspectiva infantil es, precisamente, el final de ésta como en el cuento *El colgado* de Ramón Rubín, cuyo protagonista atestigua la muerte de su padrino al verlo ahorcado; la visión de niño termina con tan abrupto evento. En *Se llevaron el cañón para Bachimba* de Rafael F. Muñoz, por lo contrario, se exalta la transición de niño a hombre cuando el personaje de Alvarito, se convierte en un orgulloso revolucionario. En *Retrato de mi madre* de Andrés Henestrosa, este tránsito de la infancia a la vida adulta se presenta con tintes trágicos cuando Andrés Uduarte, a los 7 años, tiene que huir junto con su madre al entrar los revolucionarios a su pueblo; dicha fórmula también se presenta en *La estatua de sal* de Salvador Novo, pero desde una infancia privilegiada que se transgredió con la invasión de los villistas. Se suma la propuesta de Jaime Torres Bodet, con el retrato de la vida de adolescentes en preparatoria frente a los cambios de un México revolucionario en *Tiempo de arena*.

Dentro de estas representaciones, ocurre una tendencia particular de escritoras que retratan la infancia. Sobre esta línea, Nora Pasternac (1996) propone una compilación de obras de escritoras mexicanas con narradoras niñas. Inicia con el análisis de Cázares (1996), precisamente, con una niña narradora en el contexto de la Revolución mexicana; como también

lo señalan Muñoz y Carreño: Nellie Campobello, en *Cartucho* (1931) y *Las manos de mamá* (1937) resalta la figura maternal a través de la voz narrativa de una niña que vive la revolución Mexicana como una aventura y se convierte en un testigo ocular de la violencia exterior filtrada por la ternura de la madre:

Para Campobello, la perspectiva infantil era necesaria no sólo por lo novedoso que pudiera resultar en el corpus de la novelística revolucionaria, sino también como un “mecanismo defensivo” capaz de rescatar para el personaje la ingenuidad infantil que las circunstancias querían amputarle. (Cázares, 1996, p. 57)

Si bien, la novela no está narrada en su totalidad desde la infancia, una parte importante de ella se desdobra en este personaje quien, además de poner en relieve sucesos de la problemática sociopolítica que la rodea y la violenta, también coloca a la madre como figura clave que constituye una representación reflexiva sobre el personaje niña:

En relación con la figura de la madre, las manos se convierten en símbolos de la creación. A través de ellas se manifiesta la manera en que moldea esa arcilla que son sus hijos. La madre no sólo protege de ese mundo exterior que se muestra violentamente y difícil, sino que les enseña a vivir en él, en libertad. (Cázares, 1996, p. 57)

Esta imagen en particular toma vital importancia al analizar las novelas de la selección de la presente investigación, en particular, por el cambio radical que ocurre en la representación de la figura de la madre protectora del hijo o la hija violentada: el ángel del hogar se convierte en el victimario, en la persona que ejerce violencia hacia una víctima.

Cázares (1996) asegura que en ambas obras de Campobello (*El Cartucho* y *Las manos de mamá*), el ejercicio de la memoria es primordial: “Esa infancia que se recupera dentro de la ficción logra trascender a esa misma ficción y nos permite comprender a la Nellie que se encuentra fuera de la obra: fuerte, creativa, solidaria e inamovible en sus principios” (p. 57).

Representa ese ejercicio narrativo de emulación de la perspectiva infantil.

Bajo esta línea de la exaltación de la madre, Elena Poniatwska en *Lilus Kikus* (1954) y *La Flor de Lis* (1988) presenta personajes niñas con infancias plenas en un ambiente citadino y burgués con una madre, cuya presencia contrarresta la soledad, el temor o la culpa, es decir, la madre resulta ser un aliciente. En estas obras, sobre todo en *Lilus Kikus*, se presenta una personificación de seres naturales que: “relaciona el pensamiento infantil con una gran riqueza anímica y mágica, con una gran capacidad de observación; y no sólo se observa, sino, como en estos primeros relatos, se asume el contorno, se mimetiza, se intenta cambiar” (Poot, 1996, p. 63). Con esta infancia contenida por la figura materna, se coloca a la familia como el marco principal de referencia en la novela; así, se evoca la infancia y la historia familiar:

El personaje infantil busca nuevas alternativas para afrontar el futuro y opta por una salida a la calle, el exterior, al país al que quiere pertenecer, país que se relaciona con las raíces maternas. La infancia encarna en otros personajes femeninos y su tratamiento sugiere nuevas perspectivas de representación. (Poot, 1996, p. 67).

Esta propuesta de la imagen de la familia y, en particular de la madre, toma importancia porque de igual manera que en el caso de Nellie Campobello, al hablar de las novelas las primeras décadas del siglo XXI, se presenta una transgresión de esta impresión etérea de la maternidad desde la perspectiva del niño o niña narradora.

Muñoz (2020) identifica la producción literaria mexicana con figuras infantiles de 1920 a 1950 como una primera etapa en la que, por una parte, se construyen relatos desde la voz infantil para construir la identidad del adulto como en Campobello, Garizurieta, Vasconcelos y Yáñez y, por otra parte, se defiende la inocencia y la ingenuidad del niño en Silva y Aceves. No obstante, Vasconcelos, Yáñez y Garizurieta también arrojan los primeros rastros de una preocupación que la Generación de medio siglo desarrolla en una segunda etapa: la de la infancia

como una etapa de marginación, silencio y soledad. A partir de los 50 (segunda etapa), las experiencias de los protagonistas muestran en la etapa infantil, pasajes que siguen teniendo un peso irremediable en la adultez. Los recuerdos incómodos y dolorosos los persiguen y se recrean en los días de miedo e inseguridad que corresponden a la experiencia infantil, tal como se identifica en: *La máquina vacía* (1951) de Sergio Galindo; *Retrato de una niña triste* (1951); *Lilus Kikus* (1954) de Elena Poniatowska; *El molino del aire* (1954) de Sergio Magaña; *La muerte tiene permiso* (1955) de Edmundo Valadés; *Tiempo cercano* (1959) de Sergio Pitol; *La semana de colores* (1964) de Elena Garro; *La muñeca reina* (1964) de Carlos Fuentes; *El principio del placer* (1972) y *Las batallas en el desierto* (1981) de José Emilio Pacheco; y *Fiera infancia y otros años* (1982) de Ricardo Garibay. La tendencia sigue sobre protagonistas que recuperan la infancia desde la perspectiva y en función del adulto; tendencia que en el siglo XXI sigue vigente, pero con nuevas implicaciones al otorgarle a la voz infantil su propia perspectiva de principio a fin, como en los siguientes capítulos de análisis se expondrá.

En *La hija del filósofo* (1954) de Elena Poniatowska, por ejemplo, se presenta una infancia embebida de soledad y vulnerabilidad. En este cuento la infancia se expone frente a la cruel indiferencia, específicamente, masculina, pues el personaje de la niña queda en un fuego cruzado entre un joven filósofo y un maestro (el padre de la niña): “Al filo de la decepción y el dolor, concluye la infancia del personaje, vista desde la voz narrativa que traza los rasgos de una comunidad masculina intelectual preocupada por sus propios intereses” (Poot, 1996, p. 67). Una figura paterna muy diferente se encuentra en novelas como *Las hojas muertas* (1996) de Bárbara Jacobs y *Genealogías* (1981) de Margo Glantz en las que se plasma una devoción por el padre. Aunque la voz narrativa corresponde al personaje infantil, se ve el enfoque hacia el padre o madre, mismo que prevalece en propuestas literarias recientes. Paternidades y maternidades brutales tienen cabida en la literatura del siglo XXI, y distan de planteamientos

benévolos de estas figuras como en *Las hojas muertas*: “La gran admiración hacia el padre manifiesta rasgos edípicos que no sólo en ella, la hija-narradora, sino en las hermanas, todas las mujeres que no vivían con él y que se fueron a vivir a casa de los abuelos” (Ansoleaga, 1996, p. 102). Esta figura del padre, al cotejarla con novelas recientes como *De la infancia* (2014) de Mario González Suárez e *Indio borrado* (2014) de Felipe Lomelí se confronta a manera de antítesis, un narrador niño que expone a un padre violento y criminal.

Otro ejemplo de la figura paterna denostada es el de *La vez que me emborraché* (1982), también de la escritora Bárbara Jacobs: “En este caso, un padre tirano que somete, amenazante, a una madre sumisa, sufriente. El papel de la mujer es de una gran debilidad, absurdo el persistir tolerando lo mismo cada día, para nada” (Ansoleaga, 1996, p. 102). En la compilación de Pasternac, también se incluye a Elena Garro con los cuentos de *La semana de colores* (1964) y a Rosario Castellanos con *Balún Canán* (1957); en éstas se presenta a través de una niña narradora, una infancia que resguarda cierta alegría, aunque la violencia del entorno aumenta con la guerra Cristera o la explotación de los indios. El móvil de los padres queda en un segundo plano o son cuestionados por las narradoras.

La construcción de la infancia adquiere otra forma al ser encarnada en personajes masculinos y que no se vinculan directamente con los rasgos autobiográficos de Elena. Sus personajes niños proceden de ambientes cercados por la pobreza, por la miseria y el despojo; representan un contrapunto respecto a las niñas, que juegan y exploran con su fantasía el mundo del jardín. (Gutiérrez, 1996, p. 121)

A pesar de la violencia inminente, en el caso de las narradoras niñas se mantiene cierta actitud de alegría a través de las fantasías. Sin embargo, dicha alegría se ve diluida en novelas publicadas en las últimas dos décadas. Por ejemplo, en *La Giganta* (2015) de Patricia Laurent Kullick y en el niño narrador de *Indio Borrado* (2014) de Felipe Lomelí, y *Fiesta en la*

madriguera (2010) de Juan Villalobos; en estas novelas las niñas y niños narradores y protagonistas están inmersos en un contexto de violencia que observan, padecen e incluso somatizan debido a la problemática social que los rodea. Ni el juego ni la imaginación o, el sutil aliento paternal, logran calmar sus fluctuantes existencias.

Rosario Castellanos en *Balún Canán* (1957) expone una serie de representaciones centralizadas en: “el resentimiento hacia su hermano Benjamín, el varón; la muerte temprana del niño; las imágenes del padre autoritario y la madre insegura, o las de la sociedad chiapaneca machista y dividida entre blancos e indígenas” (Zamudio, 1996, p. 127). El mundo infantil en esta novela es muy semejante al mundo de los indígenas, en el cual se enfoca el argumento de la misma; es decir: “las mentalidades de la niña y de los indígenas poseen en común varios rasgos que los aproximan” (Zamudio, 1996, p. 130).

Los años falsos de Josefina Vicens (1958) y *Antes* (1986) de Carmen Boullosa coinciden con una narradora al borde de la adolescencia que viven sus ritos de pasaje en ceremonias vinculadas con la muerte. En el caso de *Antes*, historia en que la madre muere, también encuentra puntos de comunión con *Tiene la noche un árbol* (1958) de Guadalupe Dueñas, en la que el desamparo y la orfandad suceden en un ámbito provinciano y el encierro y el miedo se muestran como constantes en la atmósfera de esta novela. En estos relatos se descubre una visión dolorosa de un mundo infantil que se encuentra marcado por la hostilidad, el rencor y el recelo reprimido en el ánimo de los personajes.

También existen planteamientos divergentes sobre la infancia en el cuento *La muñeca reina* (1964) de Carlos Fuentes; en este cuento, por una parte se representa el encanto de los recuerdos de la infancia, además de la libertad, curiosidad y gozo encarnados en la niña llamada Amilamia. Pero, por otro lado, esa misma Amilamia es también una revelación del inminente paso del tiempo, del deterioro y deformación de una niña que se mantenía intacta, mitificada y

sublime en la memoria del narrador.

En 1963, se publica una compilación de cuentos *El viento distante* de José Emilio Pacheco, y tanto en esta publicación como en *La sangre de la medusa*, se presentan niños que atormentan animales; que están enamorados amargamente; y que enfrentan la muerte, el abuso, y la precoz madurez que exige la orfandad. De acuerdo a De la Garza (2014), Pacheco esboza uno de los recursos literarios desarrollados luego con maestría: su particular visión de la niñez como territorio donde la crueldad, la malicia y la violencia se ejercen de igual forma que en la vida adulta. Los niños se presentan condenados a crecer con dolor y amargura. Después, aparecen los cuentos de *El principio del placer* (1972), con la dolorosa aceptación de que la infancia termina en la resignación de una adultez amarga, y la novela corta *Las batallas en el desierto* (1981) que muestra los cambios socioeconómicos y culturales de México ante la mirada inquisitiva de un niño inmerso en sus penas amorosas.

Estos cambios representados a través de los ojos de un niño narrador como el caso de *Las batallas en el desierto*, eran parte de distintas transformaciones que ocurrieron en el país. Y estos mismos cambios, a su vez, eran parte de las nuevas representaciones de la infancia en la literatura. Los nuevos lineamientos en temas políticos transformaron la concepción de los niños como sujetos merecedores de una tutela especial, y respondía a la visión de la infancia como una etapa de preparación hacia la adultez, es decir, un próximo ciudadano. De ahí que no resulte extraño que los niños se convirtieran en motivo de preocupación para partidos políticos que se abanderaron con la frase popular de campaña: "los niños son el futuro de México". Se instala entonces la noción de los niños como sujetos sociales, es decir, como individuos que asumen su capacidad de transformación de la realidad, se constituyen como actores sociales públicos, con capacidad de proponer soluciones a las situaciones de vulneración, y que pueden y deben tomar parte de las decisiones que les afectan (Herrera, 2013, p.11). Y justo a la par de la producción

de las últimas producciones literarias del siglo XX, ocurre un acontecimiento fundamental en el contexto de estas obras: la aprobación de la Convención de Derechos del Niño (CDN) adoptada en 1989 por los miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas, y ratificada con posterioridad por las naciones miembros. Este acuerdo, estableció un vínculo entre sus firmantes y delineó estándares mínimos de reconocimiento y respeto de los derechos humanos de la infancia, transformándose en un instrumento imprescindible para garantizar una plataforma de consenso universal.

Luego de un largo proceso de reconocimiento de derechos y de la necesidad de mejorar la situación de la infancia, el 20 de noviembre de 1989 en las Naciones Unidas con sede en Nueva York se reunieron los países del mundo y aprobaron la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la cual deja atrás la idea de la niñas y niños como "objetos de protección" y les considera como sujetos de derechos. (REDIM, 2001)

La implementación de la CDN y, esta nueva concepción de los niños como sujetos de derechos, y no solo como sujetos sociales, contempló un cambio paradigmático (Liebel, 2006), el cual toma relevancia al analizar las novelas seleccionadas del siglo XXI, porque este cambio tuvo consecuencias en los escenarios en que los niños y niñas también desempeñan un papel protagónico en la familia. Se consolida la transición hacia una forma de organización más democrática, porque ya no hay solo varones adultos encargados de los otros integrantes (esposa e hijos). La universalización de los derechos humanos impregna el llamado "derecho de familia", en el que lo familiar deja el modelo piramidal y se vuelve horizontal: todos, aún los menores y las mujeres, son sujetos de derecho (Liebel, 2006, p. 186).

La Red por los Derechos de la infancia (2001) sintetiza en cinco paradigmas la manera en que la infancia se representa actualmente. El primero se refiere a los niños y niñas como

propiedad de la familia, es decir: el paradigma de la propiedad familiar. El segundo es el paradigma de la infancia como valor futuro. En éste se niega el presente de los niños porque son vistos como seres en transición (paradigma que viene desde el siglo XVII), es decir, lo que importa es el adulto en que se va a convertir. Otro de los paradigmas hace referencia a la estigmatización, criminalización y exclusión de la participación social que provoca la percepción de infancia como víctima o victimaria; posición que genera incertidumbre y desconfianza. Dicha exclusión de la participación social, y de la política constituyen otro paradigma en el que la infancia corresponde exclusivamente a la esfera privada. El quinto paradigma corresponde a la característica de incapaces y necesitados; es decir, la infancia es una etapa manipulable y débil física y psicológicamente, por lo tanto, los niños y las niñas necesitan ayuda para actuar como agentes sociales.

A estos cinco paradigmas responde la CDN con el establecimiento de grupos de derechos especiales, denominados derechos de protección, provisión y de participación: 1) derechos de protección, de las vulneraciones; 2) derechos de provisión, de los servicios y condiciones para una vida digna; 3) derechos de participación en la sociedad. Este último grupo ha sido el de más difícil implementación, generando una serie de controversias (Liebel, 2006, p. 23). Lo anterior, se debe a que la CDN cuestionó las bases del sistema de relaciones de poder entre adultos y niños, transformando los modos de participación. La resistencia a estos cambios llevó a formas instrumentalizantes de participación infantil, que intentan reproducir la estructura adultista y las relaciones asimétricas entre adultos y niños (Herrera, 2013, p.11). Estos sistemas de relaciones de poder entre adulto y niños, se ven representados en las distintas propuestas literarias que se expusieron, en los cuales se evidencia la disparidad entre los cambios en contextos jurídicos, políticos, pedagógicos y psicológicos, frente a la infancia que se representa en la literatura, sobre todo en la producción contemporánea. En ésta, los niños y niñas siguen despojados de cualquier

derecho y protección, y rompe con los paradigmas de lo que pensamos que es la infancia.

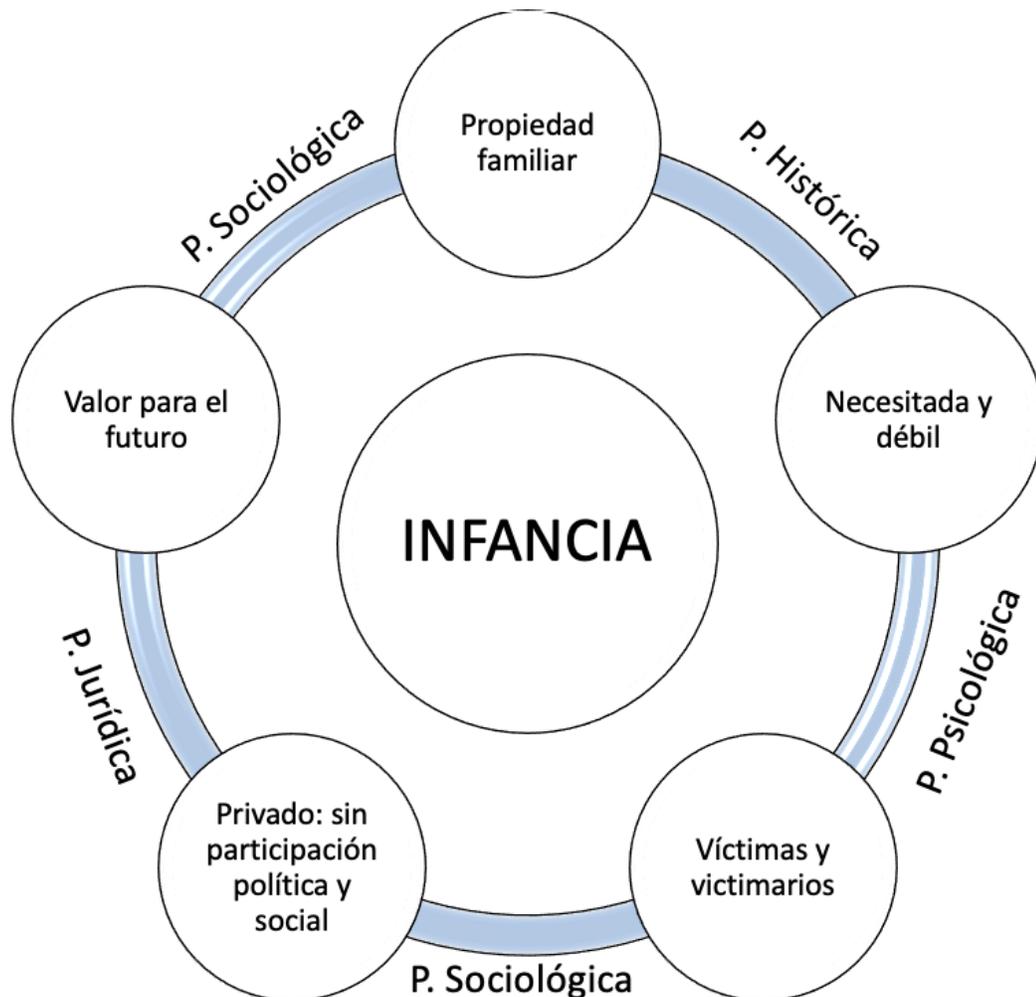


Figura 1. Relación de paradigmas y perspectivas de estudio del concepto de la infancia.

La relación de los mencionados cinco paradigmas con las perspectivas expuestas funciona de la siguiente manera: a partir del panorama definido por la historia, la infancia como concepto, inserta al niño en el núcleo familiar, como una propiedad de interés exclusivo de la familia. Cuando la psicología aporta hallazgos sobre el aprendizaje, la división en etapas del desarrollo del ser humano y sus necesidades, la infancia adquiere importancia, sobre todo, al ver al niño como un futuro adulto. Al explorar la condición vulnerable que implican los primeros

años de vida, y el papel que adquiere en el ámbito social, el niño y la niña comienzan a impregnarse de estigmatizaciones que los colocan ora como víctimas, ora como victimarios, y comienza una serie de gestiones que conciben a los niños como sujetos de derechos. Sin embargo, a pesar de que se establecen y reconocen los derechos de la infancia, los niños, siguen siendo un grupo reservado a lo privado: sin participación social ni política; es decir, la infancia permanece bajo la custodia reguladora y vigilante del adulto, con la constante disyuntiva que implica el reconocimiento de su valor para el futuro, frente a la importancia de su presente como protagonista social.

1.13. La ilusoria universalización de la infancia

Una de las aportaciones que colocan a la infancia como tema de discusión es la de Cris Jenks (1992), quien señaló la importancia de llegar a una visión consensuada sobre el niño en la teoría social. A partir de este señalamiento se conceptualizó la infancia más allá de la diversidad de perspectivas que se planteaban en los modelos teóricos de la vida social. Como bien señala Herrera (2013), las investigaciones que se derivaron de la aportación de Jenks se enfocaron en la conceptualización de los niños y niñas como una minoría que por su condición subalterna, se identifica como uno de los grupos silenciados de la sociedad. De ahí que la niñez sería discriminada por el grupo que tiene el poder, ubicándola en una condición de inferioridad, siendo deslegitimada y careciendo de estatus de reconocimiento.

Los sujetos que comparten dicha condición no pueden decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente, al carecer de capacidad de presión política, porque no tienen derecho a voto. Por otro lado, la dependencia económica que afecta a la niñez moderna agudizaría su condición de minoría respecto al poder adulto, puesto que en el sistema capitalista obtener y disponer de dinero significa

uno de los mecanismos más relevantes de empoderamiento, que capacita para tomar decisiones (Herrera, 2006, p. 20).

Por lo tanto, y coincidiendo con Pavez (2012), la dependencia económica de los niños y niñas es un determinante de la subordinación y la paternalización inminente. Es aquí cuando entra el discurso escolarizante de la modernidad que, desde la gestión de políticas públicas, prohíbe el trabajo infantil y, por ende, su remuneración. Sin embargo, en los casos excepcionales de trabajo infantil, entonces se establece que se tiene que cumplir con la obligación de asistir a la escuela, sin que el cumplimiento de esto sea remunerado.

Esta definición de la infancia dentro de la estructura social desemboca en conductas sociales que se normalizan y que responden a un momento histórico en particular. Por esta razón, la infancia como construcción social, implica una reconstrucción y una deconstrucción que, con el paso del tiempo, se va reconfigurando con base en un bagaje cultural. Esta forma de abordar la infancia, permite revolucionar el lugar de la infancia como actores individuales en una estructura que es producida para ella y a la vez reproducida por la misma la infancia.

Bajo esta premisa, Herrera (2013) explica a la infancia: “como una institución que existe detrás de la actividad particular de cada niña, niño o persona adulta. La infancia es una construcción social y las vidas de los niños son, al menos en parte, resultado de la experiencia en el marco de tal construcción, que les sirve de espacio vital y social” (p. 20). Cabe mencionar que, dentro de esta propuesta, no existe un modelo específico y único del niño ni de la infancia porque este enfoque propone que las infancias son variables e intencionales y los niños son distintos en los diferentes contextos sociales y culturales, tal como lo menciona Montes (2001), al asegurar que no existe aún una imagen oficial de la infancia. A este enfoque, Padilla (2008) agrega la necesidad de precisar y profundizar en la historia social de estas representaciones ya que, con esto, se podría obtener un panorama de las formas de sentir, percibir y comprender la

enorme complejidad de la realidad denominada: infancia o niñez; de desentrañar quiénes, cómo, en qué condiciones y bajo cuáles mecanismos producían y difundían estas representaciones (p. 29).

En el marco de estas aportaciones surgen, entonces, las propuestas literarias que se seleccionaron para el análisis de las voces narrativas infantiles que se presentan en los capítulos III, IV y V. Pero, antes de llegar a ese punto, es importante recapitular cómo las representaciones de la infancia en el siglo XIX conllevan un halo de sentimentalismo alrededor del niño, su exaltación y su puesta en escena como objeto y sujeto de protección; sin olvidar mencionar que son muy escasas las obras que colocan al niño en un papel importante. Por otra parte, en el siglo XX aparece la voz de la niña a través de la pluma de mujeres escritoras, quienes resuelven su contexto desde una cándida introspección. También aparecen novelas que denuncian la problemática social de un México cambiante, de un México moderno y globalizado y sus implicaciones socioeconómicas y políticas; en este periodo se identifican dos etapas: la de los relatos que utilizan la voz infantil para construir la identidad del adulto y defender su inocencia, y la que presenta la infancia como una etapa de marginación y soledad. Y en siglo XXI, tanto en las novelas seleccionadas, como en el contexto de donde emergen, es decir, en México: se trasluce latente y exaltada la violencia, el narcotráfico, la violencia de género y la pobreza como más adelante se explicará.

1.14. Un lugar en la literatura para la voz infantil

Dentro de las diferentes referencias literarias en las que se representan niños y niñas, se puede distinguir aquellas que no solo plasman la imagen de la infancia, sino que la recrean a través de la propia voz infantil.

Cuando un autor escribe acerca de su infancia, la relee, la recorre de memoria, mira por primera vez al niño que fue, y del que es hijo, y entonces se pregunta cuánto ese niño le habría preguntado a él, únicamente a él, si él hubiera sido su padre; y ese niño, a la hora del recuerdo, resulta con que conoce las respuestas y se las dicta con naturalidad, al autor que, de niño, nunca lo supo. Eso es el recuerdo. (Colomé, 1988 como se citó en Pasternac, 1988, p. 101)

El recuerdo que se reconstruye a través de la voz infantil y que, a su vez, reinventa la infancia y su realidad, tiene cabida en un contexto de adultos:

En el arte, la infancia es una invención. Constituye la reconstrucción de un “tiempo perdido” y ya para siempre, porque el recuerdo trabaja a partir de datos que han sido cincelados por la razón, tamizados por la fuerza de las jerarquías, tasados y medidos según las normas de una sociedad adulta. El artista inventa su propio pasado o erige el pasado de otros, con la convicción, según Wallon, de que: “el niño no sabe más que vivir la infancia”. Un saber que se traduce en un vivir. (Pasternac, p. 110)

Esa reconstrucción del tiempo perdido permite que se asomen las instancias de poder que rodean al niño, y por las cuales padece; realizar una observación de esto, apunta hacia un contexto que a través de sus jerarquías entretujan concepciones de la infancia.

Entre los estudios sobre las voces narrativas infantiles se encuentran propuestas sobre las literaturas americanas y escandinavas, y algunos significativos en la literatura hispanoamericana. Por ejemplo, sobre literatura anglosajona, Sárka Bubíková, en su artículo *Narrating as a Child, Reading as an Adult* realiza una investigación sobre estudios de la infancia en el contexto de la cultura y literatura americana. Plantea cómo en la historia de la literatura anglosajona las conexiones entre la figura del niño, la pérdida de la inocencia y la identidad americana suelen emplearse con frecuencia en los niños como personajes literarios. Por su parte,

Alicia Otano en *Speaking the past Child perspective in the Asian American Bildungsroman* presenta análisis en los que se demuestra la flexibilidad de esta técnica narrativa, además de su utilidad como herramienta crítica para los problemas raciales, la cultura y el lenguaje.

Peter Coveney, es otro autor que en *Poor Monkey: The Child in Literature* hace un recorrido diacrónico de personajes infantiles en escritores como Coleridge, Dickens, George Eliot, Henry James, Mark Twain, Joyce, Virginia Wolf y D.H. Lawrence, concentrándose específicamente en el efecto del uso de la voz narrativa como recurso narrativo. Otro de los estudios importantes sobre este tema es el de Goodenoug y Haberle con *Infant Tongues: The Voice of the Child in Literature* en el cual se compilan análisis de personajes infantiles en Shakespeare, la Biblia, Virginia Wolf, Dickens y en la literatura del holocausto. Y, finalmente, Perry Nodelman en *The Hidden Adult, Defining Children's Literature* se enfoca en los principales debates y preocupaciones relacionados con el estudio de la literatura infantil; plantea una discusión exhaustiva en un marco teórico que compila todos los estudios y producción de literatura infantil, del cual propone una matriz de fuerzas sociales en las que el adulto siempre busca mantener cierto control en el niño, como lo expuesto en la primera parte de este capítulo.

Sobre literatura checa, Lubomil Doležel en *Narrative Modes in Czech Literature* dedica un capítulo especial sobre el discurso representativo en la prosa moderna checa, en la que analiza el lenguaje del narrador infantil y hace un estudio de recepción. En el caso de la literatura escandinava, Fiona Björling ha trabajado narrativa rusa y sueca en sus publicaciones *Child narrator and adult author: The narrative dichotomy in karei poláček's bylo nás pět, Verbal Aspect and Narrative Perspective in Oleša's Liompa. Child Perspective: Tradition and Experiment, An Analysis of 'Detstvo Ljuvers' by Boris Pasternak*. Asimismo, sobre literatura anglosajona publicó: *Narrating as a Child, Reading as an Adult: Ways of Employing a Child Narrator in the American Novel*. Björling hace un análisis estilístico del efecto que tiene la

emulación de la voz de un niño como estrategia narrativa y se enfoca en la dualidad de perspectivas adulto/niño.

Sobre literatura hispanoamericana, la chilena Andrea Jefanovich (2013) en el libro *Hablan los hijos* revisa obras de teatro y novelas sudamericanas y españolas de autores como Clarice Lispector Juan Mayorga, Antonio Lobo Antunes, Ana Harcha, entre otros, para analizar la perspectiva infantil narrada por el adulto, además de hacer énfasis en el tipo de denuncia social que se presentan en estas obras. En el caso de México, como ya se mencionó, Pasternac y Domenella en *Escribir la infancia: narradoras mexicanas contemporáneas*, realiza una compilación de estudios de género en novelas narradas por escritoras mexicanas con personajes infantiles; y Tania Carreño en *Infancia y Revolución* reflexiona sobre los escritores que han plasmado en sus obras un referente infantil en el contexto de la Revolución mexicana.

Representaciones de la infancia en la tradición literaria

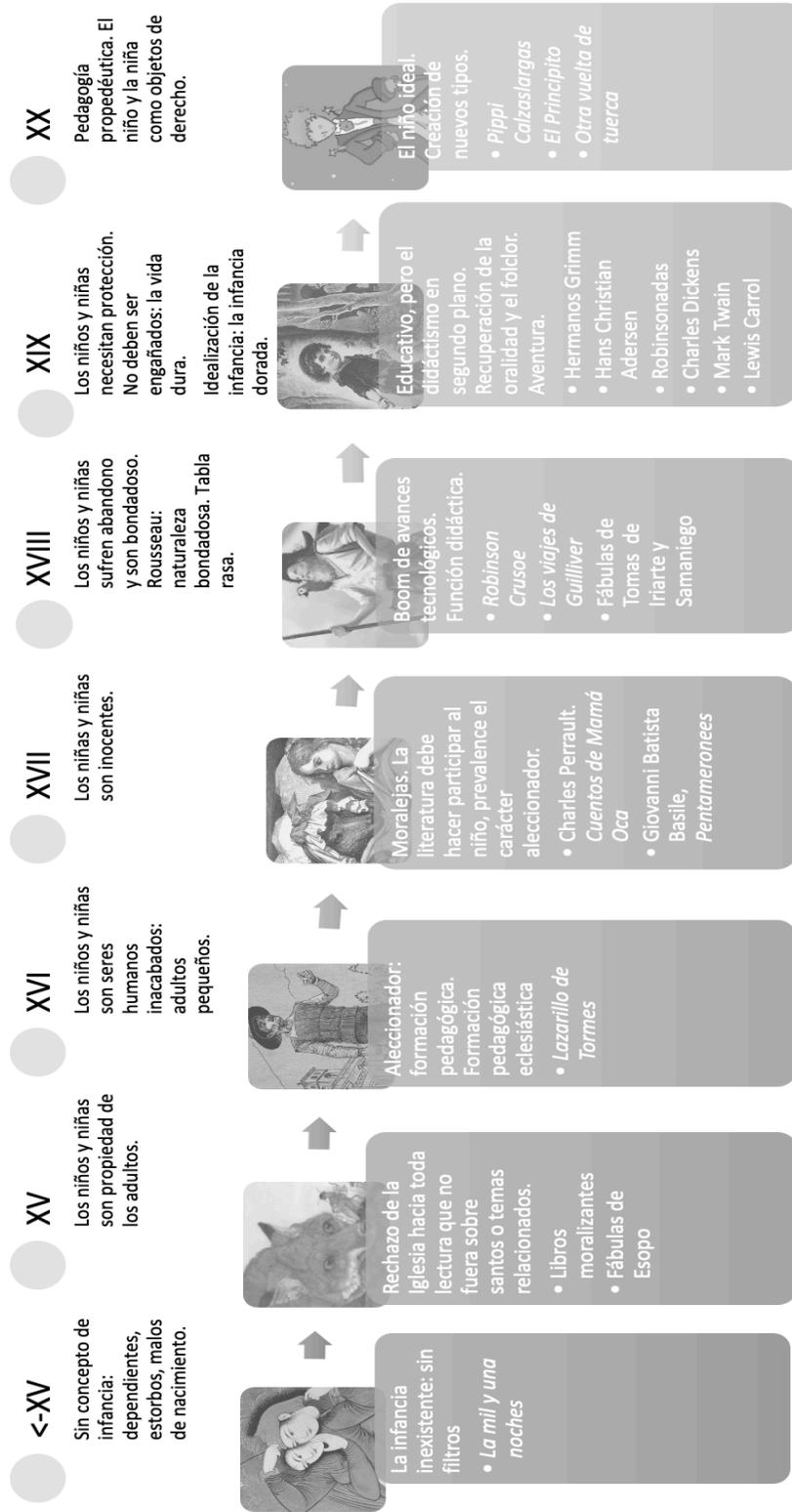


Figura 2. Línea del tiempo sobre las representaciones de la infancia en la tradición literaria.



Figura 3. Línea del tiempo de las representaciones de la infancia en la tradición literaria mexicana.

2. CAPÍTULO II. PROPUESTA METODOLÓGICA

La metodología que se propone para el análisis del corpus literario seleccionado, parte de la aplicación de algunas técnicas de la sociocrítica de acuerdo a la propuesta Edmond Cros. A partir de la identificación de ciertas marcas discursivas que entran en diálogo con aparatos ideológicos, se expondrán las representaciones de la infancia que en cada una de las novelas se agrupan para, posteriormente, presentar un panorama sobre dichas representaciones en el discurso literario. El objetivo es desarrollar una metodología que permita hacer una exploración exhaustiva de trazos literarios que arrojen indicios de posibles representaciones; esta propuesta pretende establecer técnicas específicas para trabajar la socialidad en un texto literario, es decir, la literatura como dato social: un análisis de la obra hacia afuera. Con esto, se pretende ofrecer una manera de describir las representaciones con un fundamento que aleja dichas descripciones de un nivel impresionista o de un análisis inmanentistas del texto. Al final de la tesis se propone un glosario como complemento, con los diferentes términos que se utilizaron para el análisis del corpus literario seleccionado.

2.1. Propuesta sociocrítica

Los estudios sociocríticos iniciaron en Francia entre la década de los 60 y 70, liderados por dos investigadores quienes, sin conocerse, trabajaron de una forma diferente alejándose de la conocida sociología de la literatura: Claude Duchet, de la Nathan-Université en Paris con un enfoque en la narrativa realista y naturalista francesa del siglo XIX; y Edmond Cros de la Université Paul Valéry de Montpellier, quien se centró en la lectura crítica de la novela picaresca española del siglo de oro. Ambos coincidieron en el planteamiento de la sociocrítica como una

herramienta para el análisis textual, cuya metodología permite descomponer el discurso para descifrar la sociedad inscrita en el texto, por supuesto, echando mano de la propuesta teóricas bajtinianas como el dialogismo, y estableciendo una premisa básica: una lectura social del texto es posible solo si la forma literaria y la realidad social son consideradas en igualdad de condiciones. A partir de este antecedente surgieron otras aportaciones entre las que se encuentra la de Régine Robin, quien continúa sobre la socialidad del texto y aterriza el concepto de sociograma desde el planteamiento de ideologema de Cros y con un antecedente directo en Duchet.

En sí, los estudios culturales de Montpellier se ocupan de las manifestaciones concretas de la cultura, las cuales traducen como objetos de estudio las siguientes líneas: el lenguaje y las diferentes prácticas discursivas; las formas de representación ligadas a los lenguajes artísticos y el advenimiento de los signos; el conjunto de las instituciones y de las prácticas sociales inscritas en estas diferentes prácticas; la cultura como bien simbólico heredado de la historia; y la morfogénesis de los objetos culturales y sociales (Kadio, 2017, p.196).

2.2. El texto literario según la sociocrítica

La sociocrítica es un estudio social pero, a la vez, es también un estudio textual porque lee lo social que está presente en el texto; es decir, en un estudio sociocrítico se trata de ver cómo se inscriben en el texto las condiciones sociales indisociables de la textualidad. Por ello, bajo el nombre de sociocrítica se agrupa una: "serie de investigaciones que intentan profundizar en el conocimiento de la literatura como hecho social a partir de la peculiar y compleja realidad textual" (Linares, 1996, p. 7). Es importante aclarar que, para la sociocrítica, el texto literario no se refiere, en sí, a la expresión de una ideología (es decir, a la expresión directa); en realidad,

toma al texto literario como una puesta en escena en la que se exhibe un aparato ideológico, a través de ciertas articulaciones discursivas. Yuri Lotman, a pesar de que no pertenece a la sociocrítica, su perspectiva desde al Escuela de Tartú concuerda con la perspectiva sociocrítica en lo siguiente:

El texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado. (Lotman, 1996, p. 82).

Un análisis sociocrítico parte del planteamiento de que en el texto están presentes, de manera encontrada, discursos de diversa naturaleza. La explicación de estos diversos discursos pretende revelar las múltiples fracturas del texto, pero de manera unitaria; es decir, develar el funcionamiento textual, su estructura profunda que parte de la alternación de los discursos sociales y que en esta divergencia configuran de manera única a un texto. Lo que interesa a la sociocrítica es la estructura de la sociedad y la estructura del texto de ficción: "El texto de ficción es portador de una significación social únicamente en la medida en que la forma es el producto de una estructura. Es la forma como producto de una estructura la que es portadora de una significación social" (Cros, 1986, p. 75). Y esa significación adquiere tangibilidad en las articulaciones discursivas que apuntan hacia una representación en particular, porque, como se mencionó, los textos no remiten directamente a la sociedad, ya que las mediaciones que existen entre la estructura social y la estructura textual son esencialmente discursivas; éstas amplían de manera considerable el campo de visibilidad social del que escribe (Cros, 1986).

Esta idea se deriva de la concepción de la escritura como una práctica social, es decir, como parte de las expresiones de una sociedad que se materializan en el acto de la escritura. Escobar (2017) señala que dicha práctica de escritura es en realidad una práctica social: todo texto materializa las diversas voces y contradicciones sociohistóricas y socioculturales de las formaciones sociales e ideológicas que la originan. Por supuesto, no se puede negar que los sociolectos o argumentación de los personajes y narradores pueden estar plasmados con una intención en particular, no obstante, en su misma intencionalidad, también puede emerger una sombra ideológica inadvertida en el texto. Por ello, interesa abordar la especificidad de los efectos ideológicos producidos por la literatura y el modo en que se produce. Este enfoque de la escritura como práctica social toma particular importancia en las aportaciones teóricas de las representaciones sociales.

Por ello, la literatura, al ser ubicada como práctica social y como práctica ideológica, participa del comportamiento mediatizado y conflictual y es justo en la literatura en donde mejor se representa y pone en acción el universo de lo social, pues es ésta un discurso socio-ideológico que articula, teje, imbrica: “tout ce qui se dit et s’écrit dans un état de société” (Angenot, 2005, p. 83). Por supuesto, también contiene lo que no se dice de modo explícito, es decir, lo que se sugiere de manera velada u oculta, porque, como bien lo señala Cros (2006), todo texto es un tejido mediado de “presencias y ausencias” con sus “blancos, lagunas, escorzos” (p. 19). A la sociocrítica le interesa develar esto en un texto, igual que el tipo de discursos que circulan en un momento y en un tiempo determinado porque éstos influyen en el conjunto de las prácticas discursivas y de: “idéologèmes récurrents qui traversent toutes les zones du discours social” (Robin, 1988, p. 105). De ahí esa búsqueda de la dimensión externa o socialidad de los textos.

2.3. Unidades analíticas de la sociocrítica

Para fines de la presente investigación, se definirá la sociabilidad de los textos del corpus literario seleccionado desde una lectura sociocrítica. Para ello, además del planteamiento del contexto histórico del que emergen las obras y la intertextualidad con el discurso social de la época distribuidos en tres coordenadas: tiempo, espacio y estructura social, también se identificarán ideosemas tal como los plantea Edmond Cros y, se definirán los sociogramas presentes en las obras, de acuerdo al término de Duchet y Regine Robin; mismo concepto que tiene su equivalente en Cros con el nombre de ideologema, y del cual también se deriva la presente propuesta.

2.4. Sociogramas

De acuerdo a Robin (1994), un sociograma es un conjunto de representaciones que se configuran en torno a un enunciado nuclear conflictivo. Los sociogramas nos hablan de la sociabilidad del texto y puede manifestarse en distintos tipos como un estereotipo, un sociolecto, un cliché cultural, una divisa, un enunciado o personaje emblemáticos, una noción abstracta, un objeto, una imagen. Además, Cros (1986) con su equivalente ideologema, plantea que se trata de un foco semiótico en el que vienen a deconstruirse enunciados anteriores que provocan el surgimiento de un sentido nuevo, y el producto de dicho proceso de producción sería el ideologema. Este proceso de producción otorga al texto sus coordenadas históricas y sociales que establecen un microsistema semiótico-ideológico subyacente en una unidad funcional y significativa del discurso. Ésta se impone en un momento dado en el discurso social como una recurrencia excepcionalmente alta. El microsistema que se va instituyendo de esta forma se organiza en torno a unas dominantes semánticas y a una serie de valores que fluctúan según las

circunstancias históricas; es decir, el ideologema es el que permite articular los elementos semióticos con los discursivos porque al operar los unos sobre los otros transforma, desplaza, reestructura el material lingüístico y cultural y programa el devenir del texto y su producción de sentido. El ideologema, o sociograma, sería entonces un microsistema semiótico ideológico que se identifica en la lengua con las lexías que se componen por temas, ideas, semas y valores sociales; de ahí que Robin identifique estas manifestaciones en sociolectos y estereotipos, mismos que sirven para descubrir las máximas ideológicas que el texto traduce de la sociedad y que constituyen cambios en la misma, sobre todo cuando el microsistema se organiza alrededor de dominantes semánticas y, de un conjunto de valores que fluctúan a merced de las circunstancias históricas. La eficacia discursiva e ideológica del ideologema no procede en primera instancia del grado de su recurrencia, sino de la manera en que se infiltran e imponen en el texto sobre otros signos que parten de un mismo momento histórico. Para esta investigación se utilizará el término sociograma de Robin, para mantener una distancia mejor delimitada con el concepto de ideosema de Cros.

2.5. Ideosemas

A diferencia del sociograma, el idosema sí hace referencia directa a la estructura transferida de la práctica social al proceso de la escritura. Amoretti (1992) lo define como: “fenómeno textual capaz de reproducir metonímicamente las relaciones dadas en una práctica ideológica” (p. 63). Es decir, el ideosema es una recurrencia de un elemento textual que pone en manifiesto ciertas marcas sociales. Araya (2009) explica dichas marcas sociales como formas de pensamiento, códigos políticos, económicos, morales, sociales, culturales y religiosos dentro de una amalgama de poder. Este conjunto estructurado refleja una práctica social producto del estado ideológico en el que se desenvuelven los personajes (dentro del texto) y los individuos

(dentro de la sociedad) (p. 92). Estos fenómenos de estructuración reciben el nombre de articuladores semióticos cuando se trata de prácticas sociales o discursivas fuera del texto; pero, cuando se trata del texto son articuladores discursivos. Así se constituye el ideosema con la relación entre el articulador semiótico y el discursivo porque designa a la vez el punto de origen de la estructuración y los elementos que, en el texto, reproducen este origen. Por ello, para trabajar la sociabilidad de un texto, la exploración de ideosemas resulta un camino oportuno que se descifra a lo largo del acto enunciativo.

Dicho de otro modo, los ideosemas se conforman como un aspecto esencial para la elaboración ideológica textual, puesto que éstos recrean una imagen que conduce a una formación conceptual de tipo temático que permite delimitar no solo un campo semántico, sino también remite a la ideología de toda socialidad del texto. Es decir, mediante los ideosemas es posible esclarecer los espacios dialógicos: "Las zonas en las que convergen huellas ideológicas diferentes, pertenecientes a discursos opuestos o contradictorios. Así, al evidenciar la pluriacentuación de un término, se puede identificar los diversos discursos de los cuales proceden los distintos acentos" (Amoretti, 1992, p.45). Esa pluriacentuación confiere al ideosema un carácter de puente, de diálogo con el mundo mediante los campos semánticos de temáticas con las que éste se recrea en los discursos sociales pertenecientes a una práctica ideológica. Así el o los ideosemas remiten a la socialidad del texto en el que se presenta cierta unidad textual que identifica temáticas de una sociedad determinada. Sin embargo, como Araya (2009) lo aclara, dicha unidad textual no se refiere a una función unificadora de un sujeto, es decir, una relación discursiva generada por ciertos ideosemas no implica una cadena de ideas, ni la historia del referente; en realidad, se refiere al contexto histórico que posibilita la existencia del objeto del discurso. Por ello, en términos sociocríticos, el ideosema constituye un elemento

de acercamiento y significación importante para el estudio de la socialidad del texto y, por ende, al entendimiento de una sociedad. Para la identificación de los ideosemas de las novelas del corpus seleccionado se realizaron unas tablas sintéticas de análisis incluidas en los anexos.

2.6. Representaciones de lo no-consciente

Otro de los conceptos que intervienen en la aplicación de la sociocrítica como metodología de análisis es el de lo no-consciente. A partir de la propuesta de Goldmann (1967) sobre el sujeto transindividual/colectivo [sujeto cultural para Cros] y la distinción de tres niveles de conciencia: el inconsciente, la conciencia clara y el no-consciente, Cros retoma este último y lo plantea como una conciencia del sujeto transindividual no reprimida, que puede ser esclarecida mediante el análisis crítico, y que está constituida: “por las estructuras intelectuales, afectivas, imaginarias y prácticas de las conciencias individuales” (Cros, 2009, p. 265). Además, dicha conciencia no reprimida o no-consciencia, también se conforma: “por sus aspiraciones [del sujeto transindividual], frustraciones, problemas vitales, roles sociales, grupo generacional y familiar, profesión, la *doxa* —expresiones fijas, formas peculiares de habla, microsemióticas—, entre otras” (Cros, 2009, p. 171). Es importante diferenciar este concepto del no-consciente con el subconsciente, porque en el caso del subconsciente freudiano, éste es rechazado y necesita vencer la resistencia y la máscara que se le impone; el no-consciente, por su parte, no lucha por revelarse, pues éste se manifiesta y se hace consciente con un análisis crítico porque se dice más de lo que se intenta decir. Para Cros, al hablar de lo no-consciente, incluso del sujeto cultural, se hace referencia al funcionamiento de la consciencia sin entrar en temas de su naturaleza para evitar el campo discursivo de la filosofía. Este concepto de lo no-consciente va de la mano con el ideograma, (o sociograma como lo llama Duchet y Robin) porque, finalmente, son prácticas discursivas variadas y heterogéneas que pertenecen a una serie

de nociones difíciles de definir a primera vista y que atañen a la actividad mental tales como pensamiento, imaginación, representación mental, entre otros. (Cros, 2011, p. 112)

Este desciframiento para la óptica sociocrítica, coloca a estos textos como una traducción compleja de un encuentro entre lo real y lo imaginario imbricados en desafíos sociopolíticos. Y justo esta imbricación es la que deja aparecer las diferencias entre las representaciones dominantes y la realidad sociológica, a pesar de que dicha realidad sociológica no deja de ser, finalmente, un discurso. No obstante, esta confrontación de representaciones semióticas y discursivas es la que conlleva el panorama de representaciones de la infancia que se busca construir.

2.7. Representaciones sociales y sociocrítica

De acuerdo a Rodríguez, et al (2007), las teorías de representaciones sociales, ofrecen una posible explicación de la forma en que el pensamiento y la acción social opera y se manifiesta y, además, lleva implícita una visión del ser humano y heurística para su estudio. Es decir, el ser humano construye representaciones sociales para comprender su mundo y actuar en él, tal como lo plantea Edmond Cros en sus estudios sobre la sociocrítica:

Toda sociedad produce cierto número de modelos de comportamiento a través de los cuales materializa la evolución de los valores que le son propios (el hijo, la madre, la hija el padre, la joven de buena familia, la mujer fatal, la mujer emancipada, la secretaria, el jefe, el (la) estudiante, el playboy, el deportista, el inmigrante, etc.) y que constituyen papeles sociales en función de los cuales se define cada individuo; estos modelos de comportamiento, que convocan a los sujetos a la identificación, crean de igual modo expectativas de comportamiento; yo adopto tal actitud precisamente porque sé que es la que se espera de mí, víctima en esto de lo que podríamos llamar una interpelación

ideológica. Ahora bien, la decodificación y la reproducción de estos papeles sociales quedan aseguradas por toda una sintaxis de signos que permiten su transmisión al nivel del no-consciente y que programan el conjunto de nuestra vida social.” (Cros, 1986, p.76)

Para Rodríguez, et al. (2007), estas representaciones se construyen a partir de otras representaciones que se van adquiriendo a lo largo del tiempo, a través de la educación formal y familiar, así como de creencias, valores, e incluso, mitos y leyendas; sin embargo, en el caso de la representación de la infancia, Montes (2001) señala que esta construcción no ha tenido punto de consolidación: “Me limito a señalar que nuestra sociedad no ha confrontado todavía, serenamente, como el tema merece, su imagen oficial de la infancia con las relaciones objetivas que se le proponen a los niños, porque una cosa es proclamar la infancia y otra muy diferente tratar con los niños” (p.19). Es decir, no hay una definición absoluta del concepto. Como se expuso anteriormente, la universalidad de la infancia resulta ilusoria, a pesar de que distintos autores han hecho aportaciones sobre el tema, bajo sus propias delimitaciones. Sin embargo, para llegar a un panorama de representaciones, y esa decodificación de la que habla Edmond Cros, primero conviene comprender el proceso representacional desde las propuestas más significativas sobre el tema. Partiré al respecto del modelo de Serge Moscovici (1979), quien establece las bases de las teorías de las representaciones sociales:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, p.17)

La descripción de las representaciones como actividad psíquica, da pie a la exploración sobre los aparatos ideológicos que contienen las representaciones, y en particular, las del discurso. Es aquí cuando la formación discursiva se convierte en dato consciente o no consciente de las representaciones de aquello de lo que se puede o no se puede hablar: “Las formaciones discursivas representan, pues, ‘en el lenguaje’ a las formaciones ideológicas que les corresponden. Estas últimas comportan necesariamente, como uno de sus componentes, una o varias formaciones discursivas interrelacionadas” (Cros, 1986, p.64). El personaje representado en el texto, como en el caso de los niños y niñas en la literatura, se constituye como sujeto discursivo al identificarse en la reproducción de su discurso con aquello que lo domina y determina.

Con respecto a la propuesta de Moscovici sobre las representaciones sociales (RS), Jodelet (1984) agrega:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (p. 23)

Por ello, para abordar una representación social, se tiene que hacer desde una aproximación como producto y, a su vez, como proceso, de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de la elaboración psicológica y social de esa realidad. A esta conceptualización como pensamiento práctico, señala Ibáñez (1988) que las representaciones sociales: “Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los

fenómenos de las realidades cotidianas, con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos” (p.55). En realidad, estas RS producen significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social.

Para dirigir el estudio de las representaciones sociales (RS) hacia el discurso, más allá del tratamiento de los fenómenos de las realidades cotidianas, es preciso recuperar las connotaciones simbólicas que implica el lenguaje en la producción del discurso de los individuos, es decir:

Una representación siempre es una representación de otra representación y esto lo proporciona, sin duda alguna, la dimensión simbólica del lenguaje. Basta recordar lo que explicaba Saussure de que la lengua es un sistema semiótico formado por signos lingüísticos. El signo es una representación del pensamiento, por tanto, recurrimos al lenguaje con su carga de significados y sentidos para simbolizar la realidad. (Chourio, 2012, p. 209)

Mora (2002), traduce dicha forma de operar de las representaciones sociales, a dos procesos en concreto: la objetivación y el anclaje. La objetivación se refiere al momento en que se materializa una idea abstracta en un esquema concreto, mediante el lenguaje, una figura, un símbolo, e incluso un texto literario; y el segundo, se refiere al nexo que se establece con el conocimiento pasado para interpretar el presente; es decir, se activan categorías preexistentes para nombrar y clasificar los eventos del entorno, y así volverlos familiares y manejables (p. 11). Esto remite a Moscovici y su planteamiento del pensamiento y lenguaje como significados de compromisos con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista:

[El significado] no se desprende de la información en sí. Sin duda nos hallamos ante

elementos de conocimiento, pero éstos nunca se nos muestran en estado bruto. Tan sólo tienen valor en relación con una teoría, una representación, que difiere de un individuo a otro, de un grupo a otro. En suma, el significado no está determinado por la claridad de la percepción o la exactitud de las inferencias, por los hechos o los elementos de información. (Mora, 2002, p.18)

Para examinar el discurso, ya como un esquema concreto en cuanto a sus reglas de formación, Cros (1986) propone, desde la sociocrítica, investigar en un primer momento, las unidades que se forman en una multitud de acontecimientos discursivos liberados de todas las formas anteriores de continuidad (p.57). Es decir, captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; examinar cuidadosamente sus condiciones de existencia; fijar con la mayor exactitud sus límites; establecer sus correlaciones con los otros enunciados a los que se puede asociar; y mostrar qué otras formas de enunciación excluye:

No buscamos, por debajo de lo que es manifiesto, la charla casi silenciosa de otro discurso; debemos mostrar por qué no puede ser distinto del que es, en qué es exclusivo con respecto a cualquier otro, cómo alcanza en medio de los demás y con relación a ellos un puesto que ningún otro podría ocupar. La cuestión propia de tal análisis podría formularse así: ¿cuál es entonces esta singular existencia, que aparece en lo que se dice y en ninguna otra parte? (Cros, 1986, p.57)

Por ello, esta propuesta de análisis atiende a la formación discursiva, es decir: la regularidad entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, y de las reglas de formación. Para así extraer aquello de lo que no se puede hablar y determinar el instante en que el discurso se consolida como discurso y, a su vez, instituye al objeto del mismo: los niños y niñas.

2.8. Representaciones de la voz infantil desde la sociocrítica

La literatura puede funcionar como síntoma con instancias lingüísticas que hacen posible la lectura de la representación de la infancia: “La representación sobre la infancia como un concepto social, queda explícita en la manera en que la sociedad se manifiesta, es decir, en cómo hablan de ella y cómo la describen, a pesar de que no se haga con la intención de definir” (Stapich, 2016, p.86). La representación, como imagen (plástica, verbal, gestual, etc.) posee un doble efecto: el de hacer presente lo ausente y el de autorrepresentación, en tanto la imagen exhibe su propia presencia y así constituye al otro como sujeto que mira ; y en una voz narrativa infantil, en la que está implícita la emulación, se vincula la representación con lo que se coloca en lugar de la persona ausente:

Los niños empíricos están ausentes de los procesos de escritura, ilustración, edición, crítica, selección, censura, venta, circulación de los libros [...] Esta noción permite explorar las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social, las operaciones de recorte y clasificación que producen configuraciones para representar la realidad, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social y las formas institucionalizadas por las cuales “representantes” (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder. Ese poder no opera con la fuerza bruta, sino con señales e indicios que solo necesitan ser mostrados, vistos, relatados, para que la fuerza de la que son efecto sea aceptada y creída. (Stapich, 2016, p.83)

Para Cros (2009), el *yo*, se confunde con los otros, el Yo es la máscara de todos los otros” (P. 165), es decir, la voz narrativa es la instancia de discurso investida por un yo en permanente

interrelación e identificación con otros por el lenguaje. Es un *yo* que padece las mediaciones de la cultura y de la sociedad a la que pertenece con sus prácticas sociales, discursiva, semióticas, institucionales. Y en el caso del narrador-niño/a (retomando lo no-consciente), se puede reflexionar sobre el infante que se convierte en conciencia subjetiva, es decir, en la máscara, en el *yo* que accede al lenguaje y se apropia de la lengua al asumirse como voz narrativa, aunque sea una voz prestada con la que recupera su propia imagen que se ha mantenido subalterna, relegada, oculta y negada por la representación del otro desde la infancia.

Valdés (2012) señala que una obra literaria dice siempre más de lo que se propone; e incluso, va más lejos que la propia psicología, historia y sociología: “Julieta Campos definió a la literatura como “realidad añadida”, es decir, una realidad complementaria a la existente, que venía a enriquecerla pese a su intangibilidad” (p.21). Por ello, tanto la infancia como cualquier otro concepto, puede desplegarse en la literatura y ser reconstruido a manera de rompecabezas como lo puntualiza Mumford (1945):

A diferencia del historiador chapado a la antigua, no he dejado de lado estos trabajos de ficción porque tuviera la curiosa ilusión de que no constituyen documentos y no se refieren a hechos; por el contrario, los hechos de la imaginación pertenecen al mundo real al igual que los palos y las piedras. En realidad, no existe mejor indicio de lo que la gente ve, siente y hace, que lo que encuentra su modo de expresión en poesías, obras y novelas contemporáneas. (p. 613)

El discurso literario tiene una propiedad particular que hace revelaciones de manera velada; su desciframiento requiere de un cuidado metodológico se sustenta del valor de la literatura como forma eficaz para desarrollar análisis de las complejidades de la realidad concreta, tal como lo señala Bourdieu (1995):

No hay mejor prueba de todo lo que separa la escritura literaria de la escritura científica que esta capacidad [de la literatura], que le pertenece por derecho propio, de concentrar y condensar en la singularidad concreta de una figura sensible y de una aventura individual, que funciona a la vez como metáfora y metonimia, toda la complejidad de una estructura y de una historia que el análisis científico tiene que desarrollar y extender muy laboriosamente. (p.19)

Por lo tanto, la obra literaria como dato social, como contenedor de aparatos ideológicos, arroja entre sus formas discursivas, huellas conscientes y no conscientes que en sus representaciones apuntan hacia la psique de un contexto histórico: “Novelar es traducir el conocimiento social en una forma narrativa y ficticia” (Lomeña, 2015, p. 138). Y para descifrar ese conocimiento social en la obra literaria, de esas formas de representaciones, se puede seguir el rastro por medio del análisis sociocrítico.

La siguiente figura representa los pasos que se realizaron para el análisis del corpus literario, con base en lo expuesto en el presente capítulo: 1) identificación de ideosemas para configurar la ideología del texto, 2) identificación de sociogramas inmersos en la ideología del texto, 3) identificación del nuevo significado que produce el texto (socialidad del texto), y 3) agrupación de las representaciones sociales de la infancia desde el nuevo significado del texto. Por supuesto, el análisis dentro del marco de las coordenadas crosianas: espacio, tiempo y estructura social.

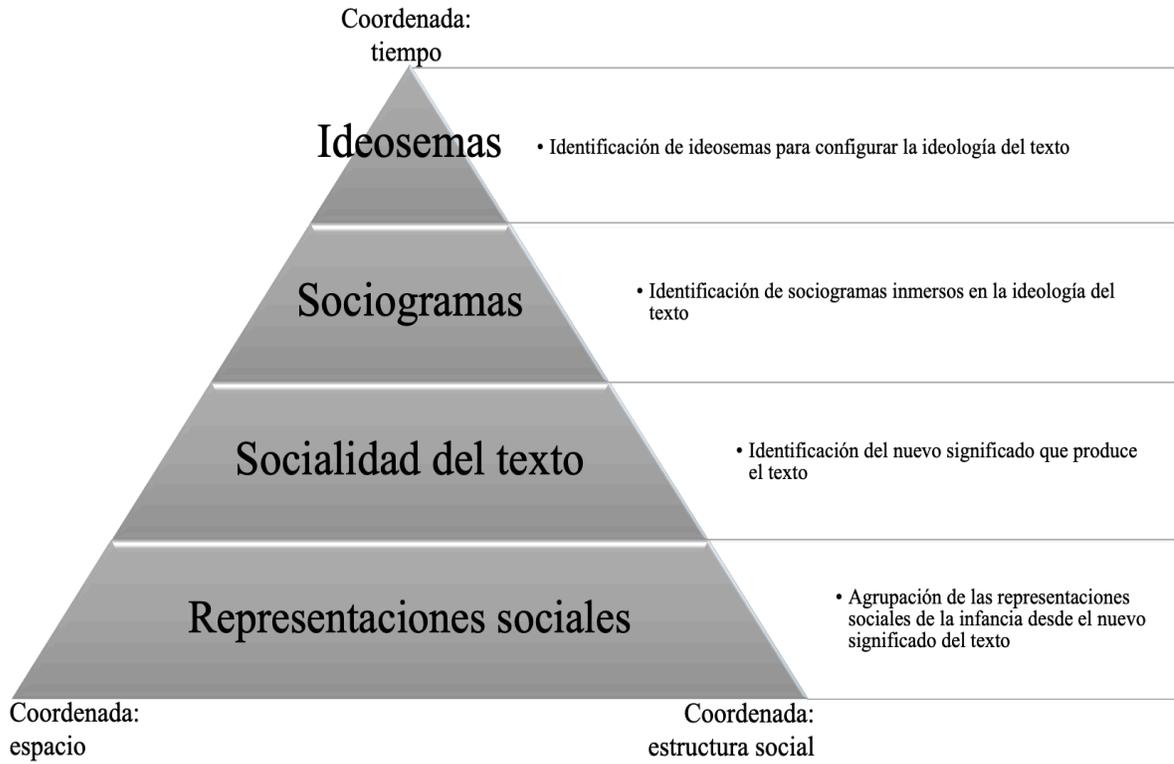


Figura 4. Síntesis de la metodología propuesta.

SEGUNDA PARTE

En esta segunda parte de la investigación se presentan tres capítulos de análisis del corpus literario seleccionado y las conclusiones. El capítulo III corresponde a *Indio borrado* de Felipe Lomelí, *De la infancia* de Mario González Suárez y *Fiesta en la madriguera* de Juan Pablo Villalobos; novelas que se desarrollan en contextos de crimen y violencia, además de tener un narrador niño que mantiene su edad y protagonismo de principio a fin. El capítulo IV presenta el análisis de *La Giganta*, de Patricia Laurent Kullick, cuya narradora es una niña que vive en situación de pobreza. En el capítulo V se analizan tres novelas que son narradas por un protagonista adulto, pero con enfoque en la recreación del periodo de su infancia: *Este que ves* de Xavier Velasco, *El cuerpo en que nací* de Guadalupe Nettel y *Canción de tumba* de Julián Herbert. Al introducir cada capítulo se plantea un panorama que hace referencia al contexto en el que emergen las obras, y que además coincide con el contexto interno de las novelas. El análisis, como se expuso en la metodología, consiste en la identificación de ideosemas y sociogramas y la filiación a las coordenadas crosianas de tiempo, espacio y estructura social.

3. CAPÍTULO III. INFANCIA, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA EN *INDIO BORRADO, DE LA INFANCIA Y FIESTA EN LA MADRIGUERA*

Los conflictos familiares, sociales, económicos y políticos en México producen estados de violencia en la cultura, los cuales han alcanzado todas las esferas y todas las edades. La inequidad y exclusión social colocan a los niños y niñas en un grupo de preocupación prioritaria. La vulnerabilidad en la que se encuentran los convierte en blanco fácil de la delincuencia, tanto como víctimas como victimarios. De acuerdo a la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2011), el Estado mexicano enfrenta a cárteles de la droga muy poderosos; desde diciembre (de 2006) hasta octubre (2010), 994 niños y niñas perdieron la vida en la lucha contra la delincuencia organizada, ya sea por daños colaterales o como parte de la organización criminal.

La edad en la que se involucran en este tipo de delitos es a partir de los 9 años, con funciones particulares como las de vigías o informadores, tráfico de productos ilícitos como armas, drogas e incluso, personas. Ya a los 12 años, se les utiliza para cuidar las casas de seguridad, y a los 16 adquieren una jerarquía mayor: pueden usar armas y trabajar en situaciones más violentas (REDIM, 2011, Pág. 37). Sobre el tema, la Comisión Interamericana para los Derechos Humanos (2015) informó que en México hay al menos 30,000 niños y adolescentes menores de 18 años que, de manera activa, forman parte de la delincuencia organizada. Se dedican a la extorsión, tráfico de personas, piratería y narcotráfico. En este marco de violencia y vulnerabilidad en México, se publican tres novelas que se adscriben a dicha problemática:

Indio borrado en 2014, del escritor Felipe Lomelí, *De la infancia* en 2005 de Mario González Suárez, y *Fiesta en la madriguera* de Juan Pablo Villalobos (2010).

En *Indio borrado* se narra la historia del Güero, un niño del cual solo sabemos su apodo y que se encuentra en la lucha por desdibujar la línea con la que termina la infancia y comienza la adolescencia. La vida cotidiana de este personaje, se desarrolla en tres ámbitos: la casa, la escuela y el barrio, los cuales constituyen un contexto de violencia; este mismo contexto coincide con la narrativa de *De la infancia*, cuyo protagonista es un niño de 10 años, también sin nombre. El ámbito de las dos novelas, tienen en común la violencia que predomina en la casa y el barrio, y la presencia intermitente de la escuela. En el caso de *Fiesta en la madriguera*, el espacio en el cual se desarrolla la novela es controlado por el crimen organizado desde la perspectiva infantil; revela la vida de un niño en un contexto de narcotraficantes y riqueza.

3.1. El indio que se disuelve en *Indio borrado* de Felipe Lomelí

La novela *Indio borrado* se desarrolla en Monterrey, específicamente en la colonia Revolución, una de las más violentas y marginadas de la ciudad; el tiempo dentro de la historia, al igual que el espacio geográfico, coincide con el de la publicación. El protagonista es un niño que lucha por convertirse en un hombre: el Güero, quien sufre de violencia física y emocional por parte de su padre, en una casa donde su madre se mantiene al margen de todo lo que sucede escudándose en una constante migraña. También se inserta la presencia itinerante de su hermana mayor, la Leidi, sumergida junto a su bebé en un letargo muy parecido al de su madre. El Güero trabaja en una obra de construcción como albañil, y mientras intenta ir a la escuela opta por integrarse a una banda de delincuentes que se dedican a robar casas y golpear gente. La novela inicia de la siguiente manera:

Pude olerlo. Sabe que está ahí porque puede olerlo y su aroma llena la noche, la ahoga. El Güero no podría decir a qué huele su padre, pero sabe que es el olor de su padre. El único. Y siente como si le dieran con un tubo en la base de la nuca y le fueran apretando los brazos con alambre, cada vez más fuerte, haciéndole saltar las venas, hundiéndose en la piel quemada por el sol luego de dos semanas de jale en la obra para recibir el primer sueldo de su vida. A los trece años. Y se lo ganó. (Lomelí, 2014, p. 9)

Este fragmento expone la relación entre el personaje del Güero y su padre, una relación metaforizada en la descripción del olor de su padre; la percepción de un aspecto físico, de su humanidad, que se reduce a un olor con cualidades de herramientas que pueden usarse como armas: “tubo” que golpea su cabeza, “alambres” que lo aprisionan. El uso de adjetivos que indican o, pueden indicar daño, como “quemada”, “hundiéndose”, “saltados”, “apretados” atribuidos a partes del cuerpo como “piel”, “venas”, “brazos”, además del espacio en que se encuentra (la obra), presentan concreciones sociodiscursiva que señalan: 1) problemas en la estructura familiar en un joven de 13 años, 2) inserción del personaje en un ámbito laboral de retos físicos (la obra de construcción) y 3) probable baja remuneración económica (contexto urbano). A partir de los siguientes ideosemas se retoman las concreciones mencionadas: la escuela, el padre, la banda, el trabajo y la identidad.

3.1.1. La escuela

La presencia de la escuela es esporádica y cuando interviene con alguna línea anecdótica se convierte en una referencia lejana, extraña, totalmente circunstancial:

Aguantó la primera semana en blanco y también la segunda, porque el sábado pasado el maestro José Isabel le salió con la misma cantaleta: que estaba a prueba. Nomás para ver

si el Güero se hartaba y se pintaba de colores. Pero no. Por eso este lunes le dio la sorpresa y el Güero corrió a la azotea del edificio en construcción, con el mazo y el cincel en las manos ampolladas para ver la ciudad que sería suya. Y tomó el autobús de vuelta a casa contento, pensando en lo que haría con el dinero como si se le hubiera borrado de repente todas las pecas de la infancia: comprarse un celular, cortarse el cabello como los grandes, o ir haciéndose del material para construir otro cuarto, ahí. (Lomelí, 2014, p. 9)

El primer planteamiento establece al Güero en un contexto laboral, y después surge la relación con el contexto escolar, a través de la mención del maestro José Isabel. En esta parte, se manifiesta una postura desde la institución educativa frente a un joven quien, por su edad, habría terminado apenas la primaria. La actitud del maestro al ponerlo a prueba conjuga el límite entre el periodo de infancia y el mundo del adulto. Se encuentra en la disyuntiva sobre continuar con el periodo escolar que le corresponde, al mismo tiempo que trabaja en la obra. Su intención es no desertar, aunque, eventualmente, lo hace. En México, uno de los principales problemas que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) ha identificado es la deserción y desigualdad en el acceso a la escuela, en particular en niños y niñas de 3 años y en quienes están en el rango de los 13 y 17 años de edad. A esto se añaden las situaciones que se presentan a partir de la manera en que procede el profesorado frente niños y jóvenes en situaciones vulnerable: “Nomás para ver si el Güero se hartaba y se pintaba de colores” (Lomelí, 2014, 9). La escuela y el profesor, no son opción ni tienen peso en la historia de un personaje menor de edad con un padre al que aborrece, y un trabajo que llena sus manos de ampollas y quema su piel.

3.1.2. El padre

La postura del Güero frente a la figura del padre se confronta entre un aparente “deber ser” al que le permite aspirar el ganar dinero:

Debería entrar. Está parado a la mitad de la calle y ése no es lugar seguro: los Calcos ya están piteando cerro arriba. Debería entrar y decirle a su padre que se regrese por donde vino. Debería entrar y decirle que esa casa ya tiene un hombre. El Güero golpea el dinero del salario. Debería entrar y decirle que ahí no es bienvenido. El Güero hace cuentas. Debería entrar y decirle a su madre usted cállese, con usted no estoy hablando, porque su madre se metería entre ambos. Decirle: aquí ya hay un hombre. Y quedarse recio. (Lomelí, 2014,10)

La repetición de “debería” conlleva una reiteración sobre su posición ideal dentro de la estructura familiar. El Güero quiere sustituir a su padre, le corresponde ese lugar porque ahora él es el que lleva el dinero a la casa, y al imaginarse en ese rol de jefe de familia, se atribuye el derecho de callar a su madre porque se ha convertido en el hombre de la casa. En su deber ser se inscribe en un discurso de dominación masculina dentro de una estructura patriarcal, como la denomina Bourdieu (1995). En dicha estructura se sobrevaloran las características simbólicas y estilísticas de la masculinidad hegemónica, y a su vez, se menosprecian las femeninas: “Debería entrar y decirle a mi madre usted cállese” (Lomelí, 2014, p.10). Ella no tiene nada valioso qué decir. El autoritarismo al que el Güero se siente acreedor, sustituye el yugo del padre dentro del modelo machista que señala a la figura del hombre como dominante de la femenina (la madre que se menciona y, en la periferia, su hermana con presencia circunstancial). Sin embargo, esta dominación no se limita en las mujeres, al estar inmersos en un sistema de modelo

familiar, también incurre la presencia del hijo como símbolo de afianzamiento o ruptura del poder patriarcal; es decir, la transferencia del poder masculino del padre hacia al hijo, el cual, en este ejemplo, se realiza de manera violenta y forzada. Esta ruptura en la relación de poder que, de acuerdo al modelo patriarcal se heredaría de padre a hijo, ahora se presenta como una transgresión del *statu quo* en el que se busca la liberación del protagonista. Las palabras “hombre”, “recio”, “golpea” identifican a este personaje con estatus superior al implícito en su edad, además de atribuir cualidades de fuerza como en mantenerse recio y golpear el dinero: hombre fuerte. Estas características son el único valor que tiene, tanto para emanciparse de la figura del padre, como para trabajar en la obra o en la banda de delincuentes. La fuerza física, es la única arma que tiene para sobrevivir en este mundo.

3.1.3. La banda

En el mismo fragmento también se presenta un léxico que identifica una inscripción cultural determinada, por ejemplo: “pisteando” y “usté”; el primero señala una forma coloquial de referirse a tomar alcohol, y el segundo identifica una manera que, si bien connota respeto “usted”, al acortarla manifiesta un síntoma lingüístico determinado que coincide con el sociolecto con el que se identifica el léxico de los personajes de la banda. Más adelante se menciona “la pira” (policía), “mamuco”, “descotorrien”, “teta” y palabras altisonantes que constituyen un sociolecto con el que se identifican los personajes. Los Calcos es el nombre de una banda de criminales que se dedican al vandalismo y robo, conformado, principalmente, por menores de edad. En la novela intervienen diversas bandas del mismo perfil como los Dragons y las Boxercitas, y se define su organización jerárquica de la siguiente manera:

Toda brigada que se respete consta de cuatro grupos principales. Está el contingente de los morros, los yúnior, los que están muy chicos como para pertenecer a la grande pero

ya tienen ansias de aprender. Ellos son el sistema de alerta temprana. También son los encargados de los mensajes escritos, sobre las bardas, para que no se corte la comunicación con las brigadas de otros barrios y sobre los cuadernos de las escuelas ensayan sus mejores trazos y, algunos, sueñan con que toda la pared de la metrópoli lleve su marca. (Lomelí, 2014, p. 91)

En la jerarquía de las bandas, los más pequeños tienen un lugar que si bien es el nivel más bajo, es importante y se considera una etapa de entrenamiento. Resulta irónico que este ejercicio para generar mensajes en grafiti, lo realicen primero en sus cuadernos de las escuelas. De nuevo, el papel de la institución escolar es circunstancial y parecería contribuir a las prácticas delictivas al ofrecer, de manera colateral, un recurso que sirve para dicho entrenamiento y que no se aprovecha en el contexto que idealmente le corresponde. La función de los niños consiste en avisar si se acerca alguna patrulla a las casas donde se encuentran robando o ejecutando algún acto vandálico:

Ellos se encargan, mientras están jugando a la pelota sobre el Antiguo Camino a Villa de Santiago, de comenzar a silbar cuando advierten la llegada de sospechosos o de escuadrones enemigos. Y el silbido viaja y se repite por los niños que están jugando en las azoteas, de cuadra en cuadra, de calle en calle, para que todos se pongan a salvo y preparen defensa. (Lomelí, 2014, p. 69)

La presencia de la pelota en esta imagen, pareciera confundir la función de estos niños como cómplices de la delincuencia, con un aparente juego de pelota y silbidos. Salomón (2019), en su reportaje sobre los grupos criminales y el reclutamiento infantil en México, enfatiza en la intensificación de este reclutamiento en los últimos años debido a que los niños y adolescentes representan una mano de obra desechable, la cual resulta vulnerable por la falta de programas gubernamentales para la protección de la población infantil y adolescente.

En el caso de las niñas, en la novela son quienes transportan la mercancía robada, además de esconder a los demás cuando los busca la policía:

A veces hay división entre chicas y grandes pero por lo general son un solo grupo compacto, como las Boxercitas. Ellas son las encargadas del transporte y resguardo, pues difícilmente son cateadas por la policía cuando hay que salir del barrio. En algunos casos, el ala femenil es también la más fiera. (Lomelí, 2014, p. 91)

El mismo nombre de esta banda las Boxercitas, apela a una potencial fiereza o agresividad asociada a una raza de perros, además de la palabra box que integra la referencia al deporte de pelea, y que se suaviza al usar un diminutivo; propio de la cualidad femenina dentro del marco patriarcal. Este nombre, además del de otros personajes y bandas como los mencionados Calcos o Dragons, tienen referentes en bandas y personas reales como el mismo autor lo ha señalado en entrevistas; sin embargo, en el proceso de ficcionalización adquieren variantes que protegen la identidad real de los aludidos.

3.1.4. El trabajo

Los personajes infantiles como el Güero y los demás integrantes de las bandas, tienen como opción la delincuencia para sobrevivir y ganar dinero; si bien al inicio, el protagonista se presenta desde un trabajo de albañil, al avanzar el argumento de la historia esa opción queda en desventaja frente a las posibilidades que ofrece formar parte de una banda de ladrones. Otra de las opciones además de la albañearía, es la de vendedor ambulante en las avenidas principales, la cual también resulta mínima a lado de las ganancias por robo. Sin embargo, las oportunidades de la infancia en contextos vulnerable como articulador semiótico, dialoga con el articulador discursivo de la familia modelo de clase acomodada:

El Güero entregaba tres serpientes para los tres niños de una camioneta, de esas grandotas que en el vidrio trasero llevan pegada una calcomanía con el dibujo infantil de los integrantes: papá y mamá tomados de las manos, luego tres criaturitas y hasta el perro con la lengua de fuera, el mismo perro chiquito y mamuco que llevaba la lengua de fuera a dentro del auto. El Güero recibía la paga. La Leidi reía con el vato de los zancos. (Lomelí, 2014, p. 45)

En el contraste que se efectúa al presentar una familia muy diferente a la que el Güero pertenece, se genera un anclaje histórico que nos habla de una situación socioeconómica con una disparidad abismal; la cual, frente a los ojos de un niño, no se alcanza a comprender porque vive un contexto en el que la pobreza, la falta de oportunidades y la violencia están normalizadas.

3.1.5. La identidad

La identidad del protagonista se representa en un sistema sígnico-discursivo de los vocablos *indio* y *borrado*: “Y llevaría su estandarte y la sangre de sus enemigos pegada al cuerpo, húmeda en la ropa, seca en el rostro con el polvo del cemento, revuelta con la tierra sobre las líneas negras del tatuaje que cubrirían las pecas de su infancia. Indio borrado. Indio Guerrero” (Lomelí, 2014, p. 163). El Güero, motivado por vencer a su padre, y tener un nivel más alto en la banda, se tatúa el rostro. Estos tatuajes tienen diversas referencias culturales en las etnias del noreste novohispano, como la protección, identificación, sanación, veneración, entre otras. “Estar rayado”, también es una manera coloquial para referirse a una persona que está tatuada; además, esta palabra “rayado” en el noreste adquiere una especial connotación por el tipo de marcas que se hacían los indígenas de esta región con extensión al sur (ilustración

incluida en los anexos). Salinas (2017), recupera del Archivo Municipal de Zacatecas, un documento del siglo XVII con la siguiente descripción:

“... una indiezuela de la nación de los icuano de edad, al parecer de diez a once años, borrada la cara con veinte y tres rayas, de un carrillo a otro, y en la frente once y tres almenillas de dos en dos rayas encima de la boca, y otras en la barba...” (Eugenio Hoyos). En agosto de 1633, la niña y otros miembros del grupo icuano, genéricamente reconocidos como borrados, habían sido traídos cautivos a Cerralvo, donde fueron subastados. (párr. 15)

El autor de la novela, Felipe Lomelí, menciona este intertexto cultural en una entrevista, además de agregar otra referencia atribuida a los vocablos del título:

El título de la novela, *Indio borrado*, tiene que ver con una historia poco conocida, olvidada a posta: las culturas del noreste de México fueron designadas de esa forma por los españoles –borrados, tatuados, rayados–, precisamente, a falta de comunicación, interés o encuentro verdadero entre los que estaban y los que llegaron (de ahí el nombre del equipo de fútbol Los Rayados de Monterrey), pues lo único que conocieron de ellos fue su apariencia física, sus rostros tatuados. (Hernández, s.f.)

En la novela, el acto de tatuarse el rostro también simboliza una metamorfosis, pues estos tatuajes, a su vez, se cubren de polvo mezclado con la sangre de él y de su padre. Con esto se representa el fin de la infancia de manera violenta; las pecas como símbolo de la inocencia de esta etapa son cubiertas por tatuajes, mismos que se desdibujan por el polvo del cemento y sangre que cubren la cara del protagonista; así adquiere la cualidad de borrado. El Güero, es el indio, con la connotación que la palabra implica: origen, subalterno, orgullo, lucha y vulnerabilidad. Sin bien la palabra *indio* se define como 1) naturales de la India (país); 2) que pertenece o es relativo a la India; y 3) dicho de una persona: de alguno de los pueblos o razas

indígenas de América (Real Academia Española s.f.); en México, esta palabra tiene semas que distan de las del diccionario, por ejemplo, como una palabra propia del sociolecto en el que se ubican los personajes de esta novela. El vocablo adquiere un significado binario: orgullo/vergüenza, linaje/prole, lucha/sumisión, estatus/pobreza. En la novela se representa dicha condición de indio con los semas: orgullo linaje, lucha, estatus, en contraposición a las connotaciones que adquiere en la sociedad: vergüenza, prole, sumisión y pobreza. Estas dicotomías semánticas se manifiestan en conflictos internos del personaje del Güero, pues *indio*, no solo hace referencia a que el Güero es un marginal en búsqueda de estatus y respeto, sino también a su posición de niño y su lucha por dejar de serlo (niño/indio). Este personaje sin nombre, cuyo apodo dista, en su semántica, de la condición de indio (güero/indio), se desvanece bajo las capas de cemento (trabajo), sangre (violencia) y sudor (lucha):

Clava la varilla de fierro en la columna de su padre que se retuerce como una víbora, serpiente, como una cascabel que chilla y los Dragons miran desde la esquina de la calle, armas en mano, ven que el Güero deja clavada la lanza y abre la puerta del taxi, toma un galón y lo vierte sobre el cuerpo que grita y maldice. Y los Dragons entienden las súplicas, el vete-a-la-verga, te-va-a-cargar-la-verga-hijo-de-tu-puta-madre, las reconocen, huelen la gasolina, miran al Güero que termina de vaciar el galón y una luciérnaga brota de sus dedos. La pira. Échale lumbre a todo el mugrero. El niño que chilla con una varilla en el pecho, en llamas. El hombre que lo mira con el rostro tatuado. Retumban los nubarrones. (Lomelí, 2014, p. 171)

Para matar a su padre, el Güero utiliza un material de la obra, la varilla de fierro que muchas veces tuvo en sus manos y le provocó ampollas durante su trabajo en la obra; un elemento que adquiere una función importante al estilo chejoviano: al final de la novela, reaparece este objeto como el arma con el que mata a su padre. En primera instancia describe al

padre como una víbora, serpiente, cascabel, posteriormente, se convierte en un *mugrero* que tiene que ser ocultado antes de que llegue la policía (la pira), y cierra con locuciones comparativas que colocan al padre al nivel de un niño: “El niño que chilla con una varilla en el pecho, en llamas”, y el Güero, finalmente, como un hombre: “El hombre que lo mira con el rostro tatuado” (Lomelí, 2014, p. 171). Se invierte la jerarquía y viene la sustitución del dominante por el dominado.

3.1.6. El sociograma de la infancia

Se identifica el sistema simbólico discursivo en el que se codifica la representación de la infancia en esta novela: una infancia violenta y violentada. Los niños y las niñas en esta novela constituyen un sociograma de la infancia que sufre carencias y acude a la delincuencia para sobrevivir, se encuentran en la periferia, y el atisbo de otro tipo de vida solo se revela como “una calcomanía con el dibujo infantil de una familia: mamá y papá tomados de la mano” (Lomelí, 2014, p. 45), con el que se pone en relieve lo alejado que está el Güero de este modelo familiar.

3.2. Tempestades de la infancia en *De la infancia* de Mario González Suárez

La novela *De la infancia* tiene como protagonista a un niño de quien no se especifica su edad ni su nombre, pero asiste a la primaria y, como se menciona: en dos años, tal vez acuda a la secundaria. Con esto se da una idea de la edad y la etapa por la que está pasando este personaje (aproximadamente 10 años). Si bien la historia se desarrolla en un pueblo o ciudad pequeña no identificada de México, las referencias ubican este espacio como un lugar común de los poblados en crecimiento que se congregan en zonas rurales, una especie de eslabón entre pueblo

y ciudad. El protagonista narra desde su posición en una familia disfuncional en la que él y sus hermanos más pequeños (Damasco y Ariadne) sufren, junto a su madre, por la violencia del padre apodado el Niebla. Este personaje es parte de una banda de asaltantes; es el líder y así como se muestra violento frente a su familia, también lo es frente a la sociedad. Los ideosemas que se identifican en la novela son la escuela, el trabajo, la banda y la familia.

3.2.1. La escuela

Uno de los aspectos que se manifiestan en la novela de manera muy concisa, coincide con la postura axiológica de *Indio Borrado*: la escuela como un elemento al margen de las circunstancias, pues tanto el Güero como el protagonista de *De la infancia* son niños en edad escolar, y en ambos casos la presencia de esta institución se mantiene en la periferia: “Mi madre es de la opinión de inscribirme en la escuela secundaria, dentro de dos años, pero mi padre considera que ningún hijo suyo irá a reblandecerse en el agua tibia de las escuelas mientras nuestro hogar precisa dinero” (González, 2014, p.14).

Asistir a la escuela constituye un lujo para las familias en las que hay carencias económicas; la prioridad es trabajar para ganarse la vida. Por ello, la utilidad de un niño se reduce a su capacidad para obtener dinero en cuanto sea posible, así tenga 10 años. También dialogan articulaciones semióticas de la escuela como un elemento que más que enseñar, quita tiempo y funcionalidad al niño y, el discurso de la fuerza en el carácter que un hombre debe tener en un modelo patriarcal expuesto en este lexía: “ningún hijo suyo irá a reblandecerse en el agua tibia de las escuelas” (González, 2014, p.14). Es decir, escuela y hombría se correlacionan en un sentido en el que la escuela atenta contra la hombría necesaria para que una persona gane dinero. De nuevo, el discurso de la fuerza como único atributo de valor en un niño en transición

de ser hombre. De acuerdo a Cros (1990), el articulador semiótico se refiere a los fenómenos de estructuración que provienen de fuera del texto, y cuando son estructuras dentro del texto son articuladores discursivos; de esta relación, o diálogo como aquí se propone, surgen las relaciones interdiscursivas de la escuela como una institución inútil y debilitante, y la fuerza física como principal atributo del hombre.

3.2.2. El trabajo

De este planteamiento ideológico se desprende el intertexto cultural del niño como jefe de la casa ante la posible ausencia del padre de familia. Tiene su origen en diferentes decretos legislativos que a lo largo de la historia han intentado regularizar la participación infantil en el ámbito laboral; por ejemplo, en 1890, se modificó el artículo 8 que hasta ese momento señalaba que ningún menor de edad sería admitido bajo la tutela de un maestro de taller, administrador o mayordomo de campo, a menos que ya supiera leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas. A este se agrega que: “El hijo único de viuda, o paralítico queda comprendido en estas excepciones, justificando, siempre que contribuya a la subsistencia de la madre o que sus servicios fueren indispensables para el imposibilitado” (Valdez, 2009, p. 4). En esta modificación se legitima la responsabilidad del menor como jefe de familia, dejando por un lado la posibilidad del acceso a la educación como un derecho; por supuesto, estos artículos responden a la situación sociopolítica y económica de finales del siglo XIX y principios del XX de México, así como al índice de mortandad del padre y al papel de la mujer. Es decir, la ley se enmarca en un momento histórico en particular y al concepto cultural de la infancia de ese momento.

Conforme ha ido evolucionando la concepción de la infancia, también se ha reconfigurado la ley desde dicha conceptualización cultural, pues al mismo tiempo que la sociedad ha ido cambiando, también lo han hecho los discursos de la misma; sin embargo, quedan secuelas discursivas como en esta novela.

En la actualidad, hay un avance importante en temas de protección de la infancia y ha adquirido una preocupación particular dentro de la agenda de las políticas públicas, gracias a los esfuerzos de distintas organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y el Banco Mundial (Godard, 2003.) Si bien, las disposiciones reglamentarias (o jurídicas) han cambiado en favor de la protección de los niños y niñas, este discurso social (u horizonte conceptual) prevalece en la estructura familiar tal como se representa en la novela *De la infancia*:

Debes ser fuerte porque dentro de poco tú serás el hombre de la casa. Debes luchar y trabajar mucho para sacar adelante a tu mami y hermanitos. Aquello de ser el hombre de la casa me aterra más que la idea de ganarme la vida y poner el ejemplo, como exige mi papá.” (González, 2014, p. 100)

Del origen legislativo se desplaza hacia un discurso condicionado culturalmente; es decir, la obligación de trabajar de un niño, en la actualidad, es inexistente en las leyes, pero prevalece en nuestra cultura como una práctica social: como una ley putativa. En *De la infancia*, se afianza esta práctica, pero la pone en diálogo con discursos de violencia y patriarcado que generan un relieve temático que incomoda, pues no solo se trata de que el niño sea el sustento de la familia y dé un ejemplo a sus hermanos menores, sino que, además, tiene que ocupar un lugar en la banda de ladrones que el Niebla dirige. Aquí es cuando interviene una triple

problemática: tener que dejar la escuela para trabajar, sufrir violencia intrafamiliar y lidiar con un trabajo que implica delinquir, de los cuales se desprenden los ideosemas de la banda y la familia.

3.2.3. La banda

El trabajo en la banda, por supuesto aterra al protagonista: la carga de tal responsabilidad, el peligro que implican los robos y la presión de un padre que se aferra a la idea de la violencia como recurso para obtener lo que desea es un martirio diario para el niño. La primera actividad en la que tendría una función específica fue en el robo de una mueblería; él fungiría el papel de vigilante a quien se le asignó un cuchillo para defenderse y defender a los demás miembros de la banda. Este momento también representa el cambio de niño a hombre, pues al formar parte de una banda, su estatus se iguala a los del resto: "En el instante de la mirada ya todos estábamos dentro del círculo y yo no era menos que los tres hombres" (González, 2014, p.19). Su padre le dio las indicaciones de sacar el cuchillo con la mano derecha, pero al final del atraco le da un golpe en la cabeza por no haber obedecido: "Sus labios apretados gritan que he defraudado sus esperanzas en mí. Por tu torpeza casi me matan... amén de hacerme cargar con la responsabilidad de dar el ejemplo a mis hermanos" (González, 2014, p. 20). No pudo hacer nada, no reaccionó ni mucho menos pudo ayudar cuando las cosas se salieron de control, pero su principal temor era que su padre se enojara con él. Su temor nacía de la figura de su padre, antes que cualquier autoridad como la policía. Su nivel como parte de la banda, después de esta falla, lo regresa a su condición de niño:

Los hombres suelen experimentar tensión entre lo que necesitan para sí mismos y lo que la cultura les atribuye como necesidades, y puede resultar difícil hacer visible esa tensión

en las tradiciones modernistas de la teoría social... la idea de un papel social fijo al que los hombres se han de conformar si no quieren que se piense que su comportamiento es “desviado” o “anormal”. Esto ha constituido tradicionalmente una delimitación tajante entre cualidades “masculinas” y “femeninas” que significaba que el hombre tenía que ser impersonal, sostén económico que se dedica a su carrera para brindar apoyo a su esposa y a su familia, “un hombro” con el que otros podían contar. (Seidler, 2000, p.176)

Esta tensión es la que cae sobre el niño al enfrentarse a este papel social con el que tiene que cumplir pues, culturalmente, se sigue afianzando la responsabilidad del varón de la casa, al menos en este modelo familiar.

3.2.4. La familia

En la estructura familiar, el protagonista padece la tiranía de un padre violento que golpea e insulta a cada miembro de la familia, en especial a él, por ser el mayor, y a su madre: “Los padres aceptan e incluso fomentan el uso de la violencia como parte de los procesos de constricción de las identidades masculinas, que el hombre tenga la necesidad de hacer patente su valentía, virilidad y jerarquía” (Carballo, et al., 2014, p. 571). El personaje de la madre, frente a los ojos del protagonista, evidencia el papel pasivo de una mujer sumisa dentro de un contexto violento: “Por la mañana mi padre anuncia que no iré a la escuela; aquella noticia, lejos de alegría, me causa un gran desasosiego. Lanzo una implorable mirada a mi madre, mas ella parece no advertirla o no importarle y sigue en sus quehaceres" (González, 2014, p.18). Al margen de la situación, la madre se mantiene retraída en sus quehaceres, no hay ningún signo de interés por abogar por su hijo, al contrario, hay una absoluta desprotección. El protagonista es un niño sometido por un padre violento y una madre sumisa: “Mi madre se ve feliz preparando la cena

en la cocina y no se inmuta cuando su marido se saca el cinturón. Después de darnos unos azotes nos dejará en posición de firmes en la recámara y seguirá jugando con la nena” (González, 2014, p. 65). En esta parte, el protagonista narra el tipo de maltrato que recibe: los azotes con el cinturón, y el obligarlos a quedarse parados sin moverse, mientras la madre cocina y el papá continúa jugando con la hija más pequeña. Esta indiferencia de la madre se manifiesta en toda la novela: “Le pregunto a mi madre: ¿Por qué no nos vamos, mamá? ¿por qué no lo dejas? Frunce el ceño, asombrada, como si no diera crédito a mis palabras, y contesta: ¡Ay, hijos!, si no lo hago es por ustedes" (González, 2014, p. 85). No hay manera de librarse de esa situación, pues la única que pudiera hacer algo es la madre, y ella está convencida de que les hace un bien al mantenerlos bajo la protección del padre. Es un concepto distorsionado de la palabra “protección”, porque en el afán de seguir bajo el cuidado del padre, en realidad la madre expone a sus hijos a maltratos. Frente a esta figura materna, el niño de esta novela no tiene otra salida más que recurrir a su imaginación. El juego, la fantasía sobre brujas y fantasmas y los recorridos en bicicleta son los medios de escape que conectan al protagonista con su infancia: inventan un paréntesis entre el conflicto de la banda de criminales, la insistencia a la escuela y la violencia en casa.

3.2.5. El sociograma de la infancia

El niño-hombre jefe de la casa, la forma en que reacciona este personaje, es justo lo que constituye su esencia de niño; la manera en que se defiende es con el juego y las fantasías, a diferencia del protagonista de *Indio Borrado*, quien responde con la misma o mayor violencia que la que recibe. Este protagonista sin nombre ni apodo, no lo hace así, él se abstrae sin ver

posibilidades de ayuda ni de salvarse; es la representación de la infancia desprotegida a merced de la violencia de la madre y el padre de familia.

3.3. El fin de la inocencia en *Fiesta en la madriguera* de Juan Pablo Villalobos

La novela *Fiesta en la Madriguera* narra la vida en confinamiento que tiene un niño, Tochtli, hijo de un narcotraficante muy importante en México. A pesar de que la narcoliteratura tuvo su apogeo en la última década con producciones de distinta índole que expresan la narcocultura, esta novela, en particular, se aleja del canon establecido por dicha corriente porque narra a través de la voz de un niño; y no como un punto de partida de un protagonista que, eventualmente, crece y recuerda su infancia, sino como un periodo acotado que corresponde a una edad de alrededor de 10 años.

El espacio en esta novela se limita a una mansión en medio de la nada, con una referencia directa a las casas convertidas en palacios de narcotraficantes de México, quienes viven en lugares apartados de la civilización para protegerse. Y así como ese referente lo indica, la exotividad que los rodea en la novela consiste en la posesión de animales salvajes enjaulados, entre lujos y una docena de empleados. El argumento se desenvuelve entre las paredes del palacio, las noticias y un viaje inesperado a Liberia para cazar un hipopótamo enano. Esta novela es una propuesta que coloca la voz narrativa en un niño quien, desde su posición en la historia, narra lo que acontece a su alrededor. La novela abre justo con un retrato de sí mismo:

Algunas personas dicen que soy adelantado. Lo dicen sobre todo porque piensan que soy pequeño para saber palabras difíciles. Algunas de las palabras difíciles que sé son: sórdido, nefasto, pulcro, patético y fulminante. En realidad, no son muchas las personas

que dicen que soy un adelantado. El problema es que no conozco mucha gente. Si acaso conozco trece o catorce personas y de esas cuatro dicen que yo soy un adelantado. Me dicen que parezco mayor. O al revés, a veces hasta creen que soy un enano. Lo que pasa es que tengo un truco, como los magos, que sacan conejos de los sombreros, sólo que yo saco las palabras del diccionario. (Villalobos, 2010, p. 11)

En primera instancia está el planteamiento de un niño que aparentemente tiene actitudes que lo identifican como una persona mayor, señala su condición de niño al señalarse como enano, y arroja una serie de palabras que en el transcurso del argumento de la novela van generando interacciones dialógicas (que más adelante se irán explicando).

Las relaciones interdiscursivas que constituyen los ideosemas presentes en la novela se identifican en la fábula, la violencia, la masculinidad y la escuela.

3.3.1. La fábula

Tochtli, el narrador, comparte con los nombres de los demás personajes una raíz náhuatl. Se presentan tres categorías, los nombres que hacen referencia a animales peligrosos, cazadores y/o venenosos; los nombres de animales inofensivos; y una tercera categoría que implica una gradación de dios, hombre y cosa. El psicozoorfismo de los personajes indican una calidad animalística tanto en el papel como en la psicología de los personajes. Por ejemplo, los campos semánticos que se construyen con los nombres del padre de Tochtli: Yocault, significa serpiente de cascabel y se identifica como la cabeza de la familia como un peligroso y poderoso narcotraficante; Miztli (puma) es uno de los sicarios junto con Chichilkuali (águila roja) e Itzcuzuhtli (águila real), personaje dedicado al cuidado de los animales salvajes de la mansión. En la segunda categoría de animales inofensivos están Itzpapalotl (mariposa), la sirvienta; Azcat

(hormiga), el jardinero; Alotl (guacamaya), una prostituta; y Tochtli, el protagonista, significa conejo, y la fiesta es en su madriguera. Restan tres personajes que por jerarquía asignada por el nombre se identifica al cocinero, Cinteotl, Dios del maíz y patrono de la ebriedad y la bebida; le sigue Mazatzin, el profesor que le imparte clases a Tochtli y que hace referencia a un conquistador; y finalmente una prostituta muda con nombre de pluma preciosa o penacho: Quecholli.

Tabla 1	
<i>Nombre de personajes en la novela / nombre de animales en náhuatl</i>	
Inofensivos	Agresivos, cazadores, venenosos
Itzpapalotl, la sirvienta: mariposa de obsidiana	Yocault, el padre: serpiente de cascabel
Azcat, el jardinero: hormiga	Miztli, sicario 1: puma
Alotl, la prostituta: guacamaya	Chichilkuali, sicario 2: águila roja
Tochtli, el niño: conejo	Itzcuzuhtli, cuidador de animales: águila real
<i>Nombre de dios, hombre y cosa en náhuatl</i>	
Cinteotl, el cocinero: Dios del maíz y el patrón de la ebriedad y la bebida. Mazatzin, el profesor: Gonzalo Mazatzin Moctezuma, nieto de Moctezuma, conquistador y gobernante. Quecholli, la prostituta: Pluma preciosa o penacho.	

Tres de estos personajes son mudos: el jardinero, el cuidador de animales y la prostituta Quecholli, a diferencia de la Alotl, la prostituta parlanchina que lleva el nombre de una guacamaya, quien, al desaparecer la primera prostituta, la sustituye. Cada nombre, como una fábula, se convierte en un apelativo de los rasgos de los personajes, por supuesto, desde la visión infantil de Tochtli, quien a partir de esta representación bestializada de quienes lo rodean, configura la jerarquía y significancia del mundo en el que se encuentra inmerso. De ahí la referencia del título de la novela, la madriguera del conejo, donde se refugian todos y donde la fiesta pierde su denotación al convertirse en el lugar donde se confabula una serie de atrocidades

que, desde la mirada del narrador, se aleja del primer significado de “fiesta”. Es decir, la diversión y celebración implícitos, se tornan en panoramas fríos, crudos y violentos a través de la voz de Tochtli.

3.3.2. La violencia

Tochtli narra diferentes situaciones como la tortura de un secuestrado, las noticias de degollados, asesinatos y la planificación de tráfico de cocaína, pero de una manera sencilla, con un estilo congruente con el perfil de Tochtli y con una familiaridad que quizás responde a la inocencia del personaje o, quizás, toca el límite de la psicopatía. Es decir, la percepción de Tochtli deambula vertiginosamente entre la inocencia y la apatía.

En realidad hay muchas maneras de hacer cadáveres pero las que más se usan son los orificios. Los orificios son agujeros que haces en las personas para que se les escape la sangre. Las balas de las pistolas hacen orificios y los cuchillos también pueden hacer orificios [...] Lo más normal es cortar las cabezas, aunque, la verdad, puedes cortar cualquier cosa. Es por culpa del cuello. Si no tuviéramos cuello sería diferente. Puede ser que lo normal fuera cortar los cuerpos a la mitad para tener dos cadáveres. (Villalobos, 2010, p. 20)

El ideosema de la violencia en la novela se relaciona con la presencia de los medios de comunicación, los cuales exponen eventos violentos que, ante los ojos de Tochtli, se perciben de una manera cotidiana concretada en un sociodiscurso de violencia normalizada: “En la tele hay un escándalo por haber mostrado la foto de la cabeza cortada del policía. Pero no es por el peinado” (Villalobos, 2010, p. 48). El dato sorprendente es el cabello despeinado, no la cabeza cercenada. Los medios de comunicación forman parte de esta periferia violenta que rodea al narrador de manera familiar, cotidiana: “Desde que volvimos de Monrovia las cabezas pasaron

de moda. Ahora en la tele se usan más los restos humanos” (Villalobos, 2010, p. 84). Este ideosema de la violencia normalizada también se relaciona el discurso del juego que evoca una dinámica lúdica, pero sobre un contexto de asesinatos y muerte.

Una de las cosas que he aprendido con Yolcaut es que a veces las personas no se convierten en cadáveres con un balazo. A veces necesitan tres balazos o hasta catorce. Todo depende de donde les des balazos. Si les das dos balazos en el cerebro seguro que se mueren. Pero les puedes dar hasta mil balazos en el pelo y no pasa nada, aunque debe ser divertido mirar. Todo esto lo sé por un juego que jugamos Yolcaut y yo. El juego de las pregunta y respuestas. Uno dice una cantidad de balazos en un aparte del cuerpo y el otro contesta: vivo, cadáver o pronóstico reservado. (Villalobos, 2010, p.18)

La normalización de la violencia a través del juego difumina el significado de asesinato y muerte al sustituirlo por la motivación de hacer cadáveres. Es decir, al evitar palabras como asesinar o matar, le resta la connotación de violencia al acto porque, en vez de terminar con una vida, se genera otro estado: un cadáver. Es el juego de crear cadáveres, no de matar, porque la muerte no tiene ningún significado, todo es circunstancial, normal, así como contar agujeros de balazos: “Inventamos un juego. El juego de ver quién descubría la pared con más balazos. El que ganó fue Winston López y eso que iba manejando la camioneta. La pared de Winston López era de una escuela y tenía noventa y ocho balazos” (Villalobos, 2010, p. 69). Con esta naturalidad, también narra la manera en que se deshacen de los cadáveres. De nuevo hay una implicación semántica que hace referencia al cambio de estado, a la transformación, y no a la muerte porque esos cuerpos se convierten en alimento:

A los tigres los usamos para que se coman los cadáveres. Y también usamos para eso a nuestro león. Aunque más que nada los usamos para verlos, porque son animales fuertes y muy bien proporcionados que da gusto ver. Ha de ser por la buena alimentación. Se

supone que yo no debería saber esas cosas, porque son secretos que hacen Mizxtli y Chichihuali en la noche. (Villalobos, 2010, p. 34)

Las personas se transforman en cadáveres y los cadáveres se transforman en el alimento vital para la fuerza de los tigres y el león que tienen en casa. Esta gradación jerárquica que también vemos en los nombres que apelan a un dios, hombre y objeto se identifica de nuevo sobre la vida humana. Una vida humana cosificada, como una especie de objeto de estudio que se persigue desde la curiosidad científica, casi médica de Tochtli, si se dejara de lado el tema de los asesinatos.

La diferencia entre la guillotina y los machetes es que la guillotina es fulminante.

Usando la guillotina con un solo golpe cortas una cabeza. Mientras que usando los machetes necesitas muchos más golpes, mínimo cuatro. Además con la guillotina se hacen cortes pulcros, ni siquiera salpicas sangre. (Villalobos, 2010, p. 53)

El elemento de la muerte por violencia como un articulador semiótico se interrelaciona con el articulador discursivo del juego y la apatía con los que se narran diversos hechos violentos, arrojando el ideosema de la violencia normalizada. Y es aquí cuando aparecen las primeras palabras con las que abre la novela, y que se identifican como parte del léxico del narrador que lo ubican como un niño maduro o letrado. Fulminante y pulcro acompañan a guillotina y corte, respectivamente; dos adjetivos que dan fuerza al hecho violento y, a la vez, lo difuminan para darle un carácter de precisión semántica. Esta manera de alejar la humanidad de los cuerpos, también lo hace con un acercamiento discursivo hacia el psicozoomorfismo:

Para guardar los restos humanos no se usan cestas ni cajas de brandy añejo, sino bolsas del súper, como si en el súper se pudieran comprar los restos humanos. Si acaso en el súper se pueden comprar los restos de las vacas, los puercos o las gallinas. Yo creo que si vendieran cabezas cortadas en el súper las personas las usarían para hacer el pozole.

Pero primero habría que quitarles el pelo, igual que a las gallinas se les quitan las plumas.
(Villalobos, 2010, p. 85)

De nuevo se utilizan referentes animales que se colocan y mimetizan con los referentes humanos, este caso, en piezas: restos humanos presentados de la misma manera en que vemos piezas de animales a la venta para el consumo humano.

Esta apatía que podría fusionarse con inocencia tiene un diálogo con otra posible connotación, pues a pesar de que en apariencia el narrador no manifiesta ningún tipo de emoción con respecto a la muerte y la violencia, en realidad sí lo hace, pero a través de síntomas físicos como el dolor de estómago recurrente que se pone en relieve al narrar las observaciones del médico:

Según el doctor, yo no estaba enfermo de la panza, sino de la psicología. [...]

Una vez el doctor le dijo a Yolcaut que en realidad yo no estaba enfermo de la panza, que los dolores eran por no tener mamá, que lo que necesitaba era un doctor de la psicología. Supuestamente eso se llama estar enfermo de la mente, a mí nunca me ha dolido el cerebro. (Villalobos, 2010, p. 48)

Es claro que Tochtli no entiende qué es estar enfermo psicológicamente, y si bien el médico hace referencia a la falta de una madre, se entiende que el contexto de violencia que este personaje atestigua, se asocia con los padecimientos que manifiesta. Tochtli no sufre de una violencia ejercida sobre él, ni de maltratos físicos o verbales; en realidad, él es testigo de la violencia que ocurre a su alrededor y esa apreciación simple, pero cruda, arroja un panorama normalizado que no deja de ser devastador.

3.3.3. La masculinidad

En los diferentes articuladores discursivos que se relacionan sobre el ideosema de la violencia, se identifica un anclaje cultural que apela al machismo y al deber ser de los hombres. El tipo de masculinidad que aquí se presenta es el de aquel hombre que no tiene permitido expresar sus sentimientos, pues es indicio de debilidad. Una debilidad que se asocia con una condición femenina, cuya connotación negativa desemboca en homofobia, ya que actos como llorar y sentir miedo son propios de la femineidad. La masculinidad hegemónica como la plantea Bonino (2002) es un proceso de transmisión de una herencia simbólica legitimada de formas de ser y hacer, que finalmente se imprimen en los hombres desde su nacimiento. Esta implantación se realiza desde un vínculo emocional, a través del discurso y de la acción por los que se transmiten las representaciones mentales de las expectativas de la masculinidad, por supuesto, deslegitimando otras posibles masculinidades que se alejen del modelo hegemónico (p. 12).

El otro día vino a nuestro palacio un señor que yo no conocía y Yolcaut quería saber si yo era macho o si no era macho. El señor tenía la cara manchada de sangre y, la verdad, daba un poquito de miedo verlo. Pero yo no dije nada, porque ser macho quiere decir que no tienes miedo y si tienes miedo eres de los maricas. Me quedé muy serio mientras Miztli y Chichilkuali, que son los vigilantes de nuestro palacio, le daban golpes fulminantes. (Villalobos, 2010, p. 19)

Tochtli es un objeto de masculinización en un contexto que además de ser masculinizante, es violento porque cualquier referencia a la hombría dialoga con la violencia normalizada. La palabra que menciona al inicio “fulminante” se contextualiza en este apartado, de nuevo para adjetivar un acto violento como golpe, o un objeto para herir o matar como la guillotina. La palabra “macho” se contrapone a “marica” y la presencia o ausencia de miedo determina tu identidad. La imagen de la masculinidad responde desde un intertexto cultural de la masculinidad hegemónica que devuelve una imagen social de la masculinidad de acuerdo a

la época y cultura. Dicho contexto exige el cumplimiento de ciertos mandatos que identifican el deber ser de la masculinidad socialmente tradicional. Hay una estructura que predomina y se legitima en el ideosema de la masculinidad hegemónica de la novela, ya que deja muy claro que ningún signo de debilidad va a ser solapado para que Tochtli sea el hombre que debe ser.

Solo que no se murió de un balazo. Hasta el cuarto balazo se quedó quieta. Entonces resultó que no soy un macho y me puse a llorar como un marica. También me oriné en los calzones. Chillaba tan horrible como si fuera un hipopótamo enano de Liberia con ganas de que los que me escucharan quisieran estar muertos para no tener que escucharme. Tenía ganas de que me dieran ocho balazos en la próstata para hacerme cadáver. Franklin Gómez vino a abrazarme, pero Winston López le gritó que me dejara en paz. (Villalobos, 2010, p. 75)

La pena que sintió Tochtli frente al asesinato de un hipopótamo fue la primera manifestación emocional ante un acto violento. En ningún momento hubo empatía por una persona asesinada, por lo cuerpos cercenados o las cabezas expuestas en la televisión. La explosión y manifestación emocional llegó en el momento en el que presencié cómo acribillaban a los hipopótamos. Dicha explosión se traduce en llanto y en orina, secreciones que indican cobardía y lo colocan un nivel desposeído, débil e indeseable que se superpone en la dicotomía macho-marica. Y antes que ser marica prefiere que le disparen ocho balazos en la próstata, una parte del cuerpo del sexo masculino que merece ser fulminado por su comportamiento cobarde. Bonino (2002) identifica cuatro ideologías que sustentan la masculinidad hegemónica y que entran en la novela por medio de la reproducción del discurso en la voz infantil del protagonista. Por ejemplo, una de estas ideologías es la patriarcal que propone al sujeto hombre-padre con poder sobre los hijos y mujeres y así afirma el dominio masculino del mundo (p. 14). Yolcaut es sin duda ese modelo patriarcal que toma las decisiones sobre su hijo, sobre todo y todos a su

alrededor; es la guía hacia el mundo del narcotráfico que fuerza a Tochtli a aprender y seguir sus pasos. Aquí el narcotráfico, quizás pasa a un segundo plano para ver a través de los ojos del narrador, el proceso que vive para convertirse en su padre, adoptar su papel de hombre de la casa y jefe de los negocios. La sustitución honorable del más fuerte en respuesta al modelo cultural:

En la película al final un samurái le cortaba la cabeza a otro samurái que era su mejor amigo. No es que fuera un traidor, al contrario. Lo hizo porque eran amigos y quería salvarle el honor. [...] Antes de que me fuera a dormir Yolcaut me preguntó si había puesto atención a la película de los samuráis y si había entendido bien el final. Yo le contesté que sí. Entonces me dijo la cosa más enigmática y misteriosa que me ha dicho nunca. Me dijo: Tú un día vas a tener que hacer lo mismo por mí. (Villalobos, 2010, p. 103)

Esta sustitución honorable también remite a otra de las ideologías de la masculinidad hegemónica: el individualismo de la modernidad con un sujeto ideal cuya autosuficiencia lo hace capaz, racional y cultivador de conocimiento. Si bien, la autosuficiencia no se manifiesta con ese sentido, si lo vemos como un autodomínio y la capacidad de poder hacer lo que su voluntad imponga, es su derecho por nacimiento, su derecho exclusivo de hombre. Bonino (2002) menciona la tercera ideología como la exclusión y subordinación del otro, su eliminación y satanización, y en *Fiesta en la madriguera* adquiere significación con el papel periférico casi nulo de los dos personajes femeninos: las prostitutas, una muda (Quecholli/pluma preciosa) que después la sustituye una parlachina (Alott/guacamaya). No hay madre, la única referencia es la que menciona el doctor como motivo de sus padecimientos, aunque Tochtli niega algún tipo de importancia para él la ausencia de una madre. Los personajes femeninos son el otro subordinado, periférico o ausente. Y la cuarta ideología: “a del heterosexismo homofóbico que propone como

sujeto ideal al que realiza prácticas heterosexuales y rechaza las homosexuales, especialmente aquellas en la que se pueda estar en posición pasiva” (Bonino, 2002, p. 14). Es aquí cuando intervienen las referencias dicotómicas de masculinidad y homosexualidad, pues en diferentes momentos Tochtli menciona a los samuráis y a los charros asociados a una condición de macho y marica, respectivamente: “Los samuráis en las películas hacemos combates por el honor y la fidelidad. Preferimos la muerte que ser maricas” (Villalobos, 2010, p. 79). De ahí que, al llorar y orinarse frente al hipopótamo acribillado, prefiera morir de ocho balazos en la próstata porque todo lo “marica” debe morir, como los periquitos del amor que mató con un balazo porque: “Los periquitos del amor son maricas” (Villalobos, 2010, p. 89). Ese acercamiento a un acto violento deliberado representa una transición del personaje hacia la adopción del papel del padre. Y si ser samurái significaba ser macho, ser charro significaba ser marica porque cantaban: “Eso es lo que no entiendo: que si son charros y machos por qué se ponen a cantar canciones del amor como si fueran maricas” (Villalobos, 2010, p. 39). El discurso del amor se articula con connotaciones negativas que solo corresponde a la homosexualidad y que, por lo tanto, se rechaza. La conclusión reflexionada del Tochtli deja entrevista la formación desde las ideologías de la masculinidad hegemónica:

Al final del proceso la MH (masculinidad hegemónica) «imprime carácter», siendo la identidad de estilo hegemónico y un producto de la sumisión metabolizada a ella, que queda finalmente incorporada, inscrita e internalizada, especialmente como hábitos e ideales de vida que gobiernan el qué hacer. La MH queda así presionando desde dentro, y desde fuera -lo social- para que los hombres sigan siendo «como deben ser». (Bonino, 2002, p. 12)

La heterosexualidad es parte del paradigma de la superioridad masculina, es el tipo de masculinidad tradicional que se coloca en la parte alta de las masculinidades posibles. Es la

representación social dominante de lo masculinidad legitimada que subordina las otras masculinidades, y a la única que Tochtli puede aspirar. Dicha jerarquización es:

Elemento clave en el mantenimiento de dicha cultura, deriva su poder de la naturalización de mitos acerca de los géneros, construidos para la legitimación del dominio masculino y la desigual distribución genérica del poder. Esta naturalización permite mostrar como verdades una serie de falacias sociales sobre el ser y deber ser de los saberes, pensares, estares y sentires de los hombres. (Bonino, 2002, P. 10)

Es un operador derivado de la cultura patriarcal que se marca por la dicotomía y la desigualdad y, por ello, la oposición a la que se interioriza es un elemento clave para la legitimación del hombre masculino hegemónico. Al ubicarse en el nivel superior, se genera la creación de otros papeles subordinados frente a los que se tiene que consolidar: “Derivada de relaciones de poder y valores patriarcales, las expresa y sostiene, y se mantiene en su legitimidad por la correspondencia entre sus valores con los de los ideales culturales y de los poderes institucionales” (Bonino, 2002, p. 10). Su poder organizador incluye la institución, mantenimiento y reproducción de dicha psiquis y cuerpo, trabajando para que las identidades masculinas resultantes sean dominantes e independientes y, por lo tanto, las femeninas frágiles y dependientes y lo femenino se integra el subalterno, la periferia y el referente directo en las dicotomías de la novela que apelan a la homosexualidad.

3.3.4. La escuela

El ideosema de escuela en la novela es un elemento alejado de la institución tradicional, pero presente e importante, a diferencia de las dos novelas anteriores en las que por la situación económica paupérrima, la escuela era un lujo innecesario. En *fiesta en la madriguera*, sí pueden darse ese lujo, pero no en la modalidad tradicional porque está presente el elemento del

confinamiento por protección. Tochtli recibe clase en su mansión con su profesor de planta. El papel del profesor responde a la figura tradicional de la fuente de sabiduría, en la cual el alumno es una tabla rasa en la cual se puede vaciar todo el conocimiento.

Tochtli es un alumno dedicado y curioso que constantemente hace referencias a la cultura japonesa y francesas, pero con el vínculo que prevalece en la novela de la violencia. Los samuráis y el concepto de muerte y honor que se derivan, y los franceses con sus guillotinas y reyes decapitados. Finalmente, el profesor resulta un traidor, y esto no es gratuito: “Lo sabía, lo sabía: Mazatzin no es ningún santo, es un patético traidor. Ha escrito un reportaje en una revista donde cuenta todos nuestros secretos” (Villalobos, 2010, p. 93). Aquí la palabra “patético” del comienzo de la novela aparece acompañando al profesor. Es el único en el que Tochtli confía y de quien recibe atención y trato adecuado; su único lazo con un mundo libre de violencia y el cual pierde sin inmutarse, como suele hacerlo frente a los cambios y atrocidades interiorizadas:

Yo si fuera Mazantzin me hubiera escapado al imperio japon. Desde ahí me habría mandado un sable para poder ser un sumarái de verdad. En cambio se fue al país de Honduras y por su culpa ya me duelen un montón los dedos, de tanto que juego a la playstation 3. (Villalobos, 2010, p. 98).

Su mecanismo de defensa le ayuda a evadir y negar enfocándose en detalles nimios: el dolor de dedos por jugar como la verdadera molestia de la situación, o el cabello despeinado de una cabeza cercenada. Incluso, de su interés por los samuráis toma la idea de enmudecer como lo hacen los honorables y poderoso usagis, símbolos también de una masculinidad idónea.

Cultura japonesa: Lo que pasa es que me convertí en mudo. Y también dejé de llamarme Tochtli. Ahora me llamo Usagi y soy un mudo japonés. Apenas hace como siete horas que me convertí en mudo y ya soy un enigma y un misterio. Todos quieren descubrir por que no hablo y quitarme lo mudo. (Villalobos, 2010, p. 49)

De nuevo un tono natural y sencillo para expresar su decisión de no hablar más. Esto sucede después el episodio de los hipopótamos acribillados; de esta manera manifiesta su enojo hacia al papá y hacia todos, pues justo en esta parte de la novela es cuando se revela que el profesor escribió un reportaje sobre Yolcaut, sin mencionar a Tochtli. De alguna manera lo protegió y siguió cumpliendo con el rol de cuidador.

3.3.5. El sociograma de la infancia

Tochtli representa una infancia que atestigua escenarios de violencia y que, si bien, no es una violencia ejercida sobre él, de igual manera la padece, somatiza y expresa. El camino de este personaje infantil hacia la integración de una banda de narcotraficantes a través de un adiestramiento y masculinización configura una infancia como artilugio de la violencia. Su defensa es la bestialización de quienes lo acompañan, cuya presentación en fábula desde la percepción infantil, frente al lector, se convierte en un escenario de crudezas avasalladoras. Esta perspectiva de quien observa desde el nivel más bajo en la jerarquía, manifiesta una posible inocencia sobre lo que realmente presencian sus ojos, en algunas ocasiones evidenciado a través del juego y, otras con la fábula; pero, también, puede tratarse de una absoluta falta de empatía frente a la violencia normalizada, un ingreso paulatino a la banda en la cual, eventualmente, será la cabeza por derecho de nacimiento, un artilugio de la violencia. Tochtli nos habla de lo sórdido de los actos del narcotráfico y lo nefasto en que se convierte una vida inmersa en este contexto, como él mismo describe sus días. De ahí la recurrencia a las primeras palabras presentadas: sórdido, nefasto, pulcro, patético y fulminante, palabras con una carga semántica fuerte y asociadas a los conflictos que vive Tochtli: armas, muerte, confinamiento. Finalmente, sea testigo o artilugio, Tochtli es un niño violentado.

Los niños narradores en las tres novelas comparten una línea de violencia que los orilla hacia el camino de la delincuencia, con resistencia como en *De la infancia*, con pobreza como en *Indio borrado* y con evasión como en *Fiesta en la Madriguera*; estas infancias se representan violentas y violentadas; desprotegidas y víctimas de la madre y padre; y como artilugio de la violencia.

4. CAPÍTULO IV: LA INFANCIA DESAMPARADA EN *LA GIGANTA*

En México, dentro de la población en situación de pobreza, se identifica un incremento en las familias con jefatura femenina que apunta hacia una condición alarmante. De acuerdo al INEGI (Encuesta Intercensal), en el 2015, el 29% del total de los hogares en situación de pobreza tenían jefatura femenina, lo cual muestra un incremento de 4 puntos al comparar este porcentaje con el 24.6% arrojado en el 2010. Cabe mencionar que este tipo de hogares es el que recibe menos ingreso, además de tener menos oportunidades de educación ya que las estadísticas muestran que las madres de familia, entre menos nivel de educación, más hijos tienen: “Las diferencias de la fecundidad según nivel de escolaridad son claras, así, las mujeres más escolarizadas tienen menos hijos que aquellas de menor escolaridad; es decir, mientras las mujeres sin estudios tienen 3.5 hijos, las de instrucción media y superior tan solo tienen 1.1” (Censo de Población y vivienda, 2010, p. 75). En sí, un alto porcentaje de hogares con jefaturas femeninas son los más pobres, y tienen menos recursos para superar la pobreza:

Las mujeres que viven en la pobreza a menudo se ven privadas del acceso a recursos de importancia crítica como los préstamos, la tierra y la herencia. No se recompensa ni se reconoce su trabajo. Sus necesidades en materia de atención de la salud y nutrición no son prioritarias, carecen de acceso adecuado a la educación y a los servicios de apoyo, y su participación en la adopción de decisiones en el hogar y en la comunidad es mínima. (Careaga, et al., 2011, p. 16)

Las precarias oportunidades laborales a las que estas mujeres se enfrentan, las orillan a aceptar condiciones de segregación salarial, sin acceso a prestaciones ni respeto a sus derechos con tal de permanecer en algún trabajo. A esto se agrega la responsabilidad del cuidado de la familia que cae sobre sus hombros:

La carga social del cuidado de las y los hijos y de los adultos mayores, sigue siendo un dilema entre trabajo y familia exclusivo para las mujeres, porque culturalmente se ha dejado esta tarea de la reproducción humana y el cuidado de ella a las mujeres y no se ha logrado que se asuma como una responsabilidad social y no individual. (Ortiz, 2011, p. 66)

Frente a estas situaciones multifactoriales, las oportunidades de crecimiento parecen desdibujarse y las mujeres, jefas de familia y en pobreza, padecen un detrimento difícil de subsanar. De esta problemática se desprende el argumento de *La Giganta* (2015), en la que la narradora infantil padece las decisiones de una madre inestable que intenta sostener a sus 10 hijos.

4.1. Bajo las sombras en *La Giganta* de Patricia Laurent Kullick

La Giganta es una novela que retrata, a través de la mirada de una niña de 11 años, un contexto de carencias de distintas índoles. La voz de esta niña sin nombre se pronuncia con una crudeza lacerante que retrata a una madre alcohólica, descuidada y promiscua. Es una oda a la mala madre que permea diferentes problemáticas sociales en las que los personajes se encuentran inmersos como la pobreza extrema y la prostitución. Giganta, es el apelativo con el que la narradora le habla a madre; no le llama mamá, siempre es la Giganta porque así la ve ella desde su altura de niña; la perspectiva se limita a ese ángulo donde los adultos son gigantes de quienes los niños se tienen que proteger.

La Giganta es una mujer de raíz indígena, vendedora de cosméticos y enciclopedias, madre de 10 hijos: Felipe, Alberto, Efraín, la narradora (sin nombre), Violeta, Yasmín, Carlos y Valeria, cuyo padre es un francés que abandonó a su esposa e hijos en Francia para permanecer en México. La relación con Etienne, el padre, es itinerante porque la Giganta sale con otros

hombres como recurso para sostener a sus hijos y, si bien, en la novela hay saltos muy breves a la vida adulta de la narradora, prácticamente toda la novela se delimita en el periodo de infancia de sus 11 años. Los ideosemas identificados en esta novela son: la muerte, el mestizaje, la mala madre y la pobreza.

4.1.2. La muerte

La novela comienza con un disparo a quemarropa que establece un punto de partida del ideosema de la muerte:

Tú te ibas a suicidar. Ahogarías en una tina de baño a tus diez hijos, ¿cómo sin que lo mayores te descubran y corran? Primero los mayores. Pero si ya tienen trece, doce, once, diez años. Además no tienes tina de baño, tienes un baño grande para lavar la ropa, pero no lo suficientemente profundo.

—Arsénico en la comida

—¿Qué es arsénico?

—Es un veneno.

—Sí, sí, pero ¿dónde se consigue? (Laurent, 2015, p. 9)

La narradora mantiene un monólogo interior enfocado en la madre, a quien en realidad no le está hablando ni está describiendo episodios ocurridos. Es una deambular entre las opciones sugeridas para terminar con la vida de sus hijos y con lo que después se revela: una vida de pobreza y desgracia. El discurso de la muerte y en particular del infanticidio se convierte en un amplificador del sufrimiento de la narradora porque utiliza una prosa directa, sin ninguna carga de alarmismo; al contrario, la naturalidad con la que sugiere a su madre que la asesine junto a sus hermanos conlleva una postura derrotista ante la situación que vive y que describe a

lo largo de la novela: “Esa es buena idea: una camioneta. Nos metes a todos en la caja de atrás y te vuelcas en el primer precipicio de más de veinte metros que encuentres en la carretera. Pero primero nos llevas a pasear” (Laurent, 2015, p. 35). Además de la recurrencia del tema del infanticidio, también hay una particular naturalidad al describir el efecto de la muerte en los cuerpos, que recuerda al protagonista de *Fiesta en la madriguera*: “Esta sería la noche perfecta para el arsénico, pero primero debemos conseguir un DDT para despiojarnos: imagínate a los bichos saliéndose en pleno funeral. Qué vergüenza. Bueno, el DDT es barato, más barato que el tequila” (Laurent, 2015, p. 13). El dato del tequila da un primer indicio del papel del alcohol en el contexto de la protagonista; es decir, la conciencia del precio, en una niña de 11 años, ubica a los personajes en una problemática de anclaje social que se pone en relieve con la oposición de los lexemas DDT (insecticida) y tequila: ambos líquidos con significantes relativos al veneno, casi imprescindibles para solucionar un estado de infestación.

En el caso de *La Giganta*, dicha naturalidad no juega en el límite entre la psicopatía o la inocencia como en *Fiesta en la madriguera*; en realidad, se asocia con la depresión y con un estado de derrota. Muy diferente a los tintes apáticos que adquiere la prosa de Tochtli, en la cual la focalización de la muerte es hacia los demás; en *La Giganta* es sobre la misma narradora. Ella piensa en ideas para que su madre la mate junto a sus hermanos, pero esto con el objetivo de liberarla, es decir, por amor. Incluso, huye de casa con los cuatro hermanos más pequeños para que ella pueda descansar; es una percepción de la madre agobiada y en sufrimiento causado por sus hijos: “Giganta: nos fuimos de la casa. no te preocupes por nosotros. estaremos bien. Descansa. Yo, Carlos, Yasmín, Oscar y Valeria. Cinco hijos de un tirón” (Laurent, 2015, p. 72). Para la narradora son los hijos la razón de la desdicha de su madre, y en vista de que no cambia la situación ni tampoco proceden ninguno de sus fatales consejos, decide huir con la mitad de la prole y así quitarle ese gran peso de encima. Entre juegos que dejan de ser divertidos, se

presenta la aventura de cinco niños que abandonan a su madre para encontrar una nueva vida y dejar que ella sea feliz; sin embargo, ésta no es una historia de fantasía, es una historia en un México violento y sin lugar para los desamparados. Los niños se dan cuenta de su vulnerabilidad al alejarse de su madre: se expusieron a una realidad aún más peligrosa que la de su propia casa. El espacio del hogar y el espacio público no tienen soporte para la infancia desprotegida.

4.1.3. El mestizaje

También se plantea el idiosema del mestizaje a partir de diferentes momentos de la novela, en los cuales se identifica una línea de lectura anecdótica sobre la relación entre Etienne y la Giganta, misma que evidencia una lectura simbólica de las oposiciones entre indígena y francés. Al tener madre y padre de estas diferentes culturas, vienen a colación las implicaciones de parecerse más a uno que otro. Hay un énfasis en la apariencia física de los hijos, como el caso de Felipe que luce más europeo y no indígena y que, por consecuencia, tiene condescendencias especiales como cuando roba un camioncito: “El policía lo mira incrédulo. Es un muchacho hermoso a quien nadie debería ser negado sin arriesgar las indulgencias plenarias que se ganó destrozándose las rodillas hacia la basílica” (Laurent, 2015, p .101). La apariencia de Felipe se opone a la apariencia de la narradora, ella se describe como más parecida a su madre, a pesar de resaltar la belleza autóctona de la Giganta. De manera recurrente asocia sus características con los de una mujer de cuerpo deseable y cabellera hermosa, pero la narradora no se atribuye ni un ápice de belleza porque ella no es gigante, y ahí deja entrevisto que las gigantas son aquellas mujeres como su madre: hermosas, cansadas y de raíz aguerrida: “Tal vez tu no lo entiendas porque eres india de pura cepa, pero ese coctel que se aventaron tú y el francés, más el DDT para los piojos, hacen que el ADN se revuelque histérico sobre su propio lodo” (Laurent, 2015, p. 45). Las relaciones interdiscursivas entre el motivo de los piojos y las

raíces étnicas tienen como resultado el mestizaje con una particular carga significativa al agregar el DDT en esta mezcla. No solo se trata de una mezcla de razas, sino de un elemento venenoso que terminó de sentenciar sus destinos: “Los borradores mestizos siempre actuamos. En lugar de información ancestral, el espiral genético está lleno de sospecha. Desconfiamos de cualquier verdad, es nuestra característica” (Laurent, 2015, p. 43). Esta sospecha, incluso se sobre Etienne, representa una actitud colonizadora que permite una concreción sociohistórica del extranjero como esperanza de salvación para el mexicano: “Es Etienne, Giganta, cree que Dios lo mandó a cambiar nuestro destino: quiere que olvidemos estas zanjas abiertas y el hambre, anhela que nos pasemos el día en Los Alpes. Cuando nos cuenta historias, todos cerramos los ojos y bajamos en trineo a su paraíso” (Laurent, 2015, p. 44). Su intención desde que conoce a la Giganta y, conforme llegaron los hijos, era llevarlos a Francia. En los momentos que convivía con ellos, fantaseaban con esta posibilidad. Pero la narradora entendía a su corta edad, que no era más que un discurso cada vez menos viable:

No estamos autorizados a existir, no tenemos la bendición divina, no pertenecemos a esta dimensión. Somos parte de una ilusión, de una prestidigitación. Etienne sueña con el regreso a Francia. La Giganta no sabe ni por dónde le llegó esta hilera de hijos y piojos: ella es una gran bióloga experta en venenos. (Laurent, 2015, p 48)

En esta cita, por un lado, se retoma la presencia de los piojos, de nuevo mencionados junto con los hijos: hijos/piojos. Con esto se acentúa la presencia intertextual de la pobreza y condiciones deplorables de los niños y niñas en la periferia mexicana, además de agregarles insignificancia al compartir la misma jerarquía en el articulador discursivo de la infestación. Y esta misma nivelación de los hijos con la semántica de piojos, se refuerza con la presencia del veneno con el que se exterminan tanto a los piojos, como a los hijos. Por otro lado, la referencia de Etienne como salvador, se plantea desde el anhelo porque no hay esperanza para los borrados,

y aquí interviene este intertexto cultural que vemos en la novela *Indio borrado*, sobre el apelativo de *borrado* que los españoles le atribuyeron a los pueblos originarios de la zona de la Sierra Madre Oriental, además de distinguirlos con otros apodos como pintos, rayados, pelones, y en general como chichimecas: “Los españoles, siguiendo en esto a los aztecas, los llamaron con el nombre genérico de “chichimecas”, que en la lengua náhuatl viene a decir “de linaje de perros”, como traduce don Wigberto Jiménez Moreno” (Del Hoyo, 1960 p. 491). En Monterrey, este trasfondo histórico de alguna manera se hace presente o se ha popularizado por el nombre de uno de los equipos de futbol más importantes en Nuevo León, los Rayados y, en particular, ese mote, entre los otros mencionados, identificaban a los grupos étnicos de acuerdo al patrón o estilo de los tatuajes que se hacían en las caras:

Se llamaron borrados a los indios que se pintaban el rostro y el cuerpo con rayas “menudas”, es decir, rayas muy finas paralelas y muy próximas unas a otras; la palabra “borrados” tal vez se refiera que la multitud y proximidad de las rayas borraba las facciones. (Del Hoyo, 1960, p. 494)

Por supuesto, esto nos remite a la novela de Felipe Lomelí, cuyo contexto interno se ubica con claridad en los cinturones de pobreza de la ciudad de Monterrey. En el caso de *La Giganta*, la presencia de la ciudad representa cualquier ciudad mexicana con zonas de pobreza, sin embargo, no se puede dejar de lado el hecho de que la escritora vive y es de Monterrey. No obstante, la voz de la narradora, desde su fijación con la muerte, describe de manera directa las carencias afectivas, emocionales y económicas que cualquier niño o niña puede padecer en cualquier ciudad violenta y racista.

4.1.4. La mala madre

La Giganta frente a su hija, la narradora, es sin duda una presencia recurrente de la cual gira todo a su alrededor. La construcción de esa imagen desde la perspectiva de la niña trasluce un amor incondicional junto al retrato del sufrimiento de su madre y sus hermanos. Sin embargo, a pesar del amor que le profesa su hija, no es éste un filtro que suaviza las acciones de su madre, porque así como señala su preocupación y amor por ella, con el mismo estilo directo narra las decisiones que ponen en riesgo a sus hijos, como cuando la deja en el cine sola para irse con un militar y no regresa por ella: “Te espero. Juego horas con las hormigas en la banquetta [...] hago puentes” (Laurent, 2015, p. 69). El juego es un recordatorio de que la narradora sigue siendo una niña y con éste protege su condición de niña que la distrae del miedo por el abandono. Sin embargo, la burbuja se rompe al ver que cae la noche y su mamá no regresa, y es entonces cuando decide ir a buscarla a un burdel; la escena del juego se irrumpe con la escena del burdel. La niña de 11 años ingresa al bar y encuentra a un travesti que la reconoce, auxilia y cuida mientras aparece la Giganta, quien ya entrada la noche llega corriendo a buscarla y pedirle perdón. Por supuesto, la narradora no tiene reparo en perdonarla: “Me recargo en un árbol y pienso en la huida, pero no porque no te ame, Giganta: yo nací para mirarte siempre, para vigilar tu sueño, acompañarte y cuidarte en la cantina de los soldados” (Laurent, 2015, p. 69). Ese es su papel de hija, cuidar a su madre, no al revés porque a pesar de justificar sus descuidos y cansancio, la narradora es consiente de que su madre no es un referente conveniente ni un ejemplo a seguir: “Me rehúso a crecer. No tengo un fuerte punto de referencia y si lo hiciera, sería como un total experimento nuevo en mi ADN. Maturity test: no promovida” (Laurent, 2015, p. 15).

Hay ciertas oposiciones al momento de retratar a la madre porque, si bien se manifiesta el cansancio, la debilidad, sufrimiento y falta de madurez, también hay conatos de fortaleza y

amor por sus hijos. Por ejemplo, en la reacción que tuvo al ver que la mitad de sus hijos se habían ido. La Giganta llora y los busca desesperada, echando abajo todo el planteamiento de la narradora sobre los hijos como una infestación que la hace infeliz: “La madre llora y los busca hasta encontrarlos: No es lo mismo, Giganta, que te arrebaten a tus hijos a que tú decidas borrarlos del mapa. ¿Y el dolor del parto? Si tú nos diste la vida, eres la legítima dueña” (Laurent, 2015, p. 72). De esta manera la narradora entiende la reacción de la Giganta, es decir, no sufre por su ausencia porque los quiere, sino porque le arrebataron la oportunidad de deshacerse de ellos por sus propias manos.

De alguna manera sí se deshace de ellos y, desde su propia perspectiva, lo hace por el bien de sus hijos. Esta actitud se puede ver cuando la Giganta lleva a vivir a su hijo Alberto con el abuelo, el padre de la Giganta. Su motivo es porque Alberto, el hijo mayor, orinaba la cama y Etienne lo golpeaba dejándolo cada vez más grave. Ella trata de protegerlo apartándolo, sin embargo, esta protección también implica un riesgo porque el abuelo es un pedófilo: “Es mejor que papá le enseñe la pilinga, a que este pinche francés me lo mate de un golpe” (Laurent, 2015, p. 31). Una supuesta solución o una situación menos grave, para su percepción, que funciona como la única solución viable para los golpes:

Ahora no solamente se cuida de orinarse en la cama, sino del abuelo que pulula en las noches estirándose del globito desinflado que le quedó en lugar de pene. Papá busca un poco de vida, hijo, no te preocupes. No te hará daño. Lo más que hace es querer besarte para llenarse de saliva nueva. (Laurent, 2015, p. 32)

Este tipo de soluciones representan la falta de oportunidad y protección para la infancia. No hay un lugar ni alguien que realmente pueda ayudar, todo está en manos de las decisiones de la Giganta, que desde su condición y corta visión resuelve sin solucionar.

Pareciera que los hijos y las hijas de la Giganta no tienen una razón de existir ni un lugar en el mundo. Sin embargo, cuando la narradora ve llegar a la Giganta alcoholizada, golpeada y semidesnuda, se revela cuál es la función que tienen en la vida de su madre porque, en la niña, cobra sentido la existencia de ella y sus hermanas:

Tampoco tuvieras a Valeria que ahora te llena la cara de babas con sus besos, mientras Susana y yo tratamos de curarte las heridas. Te robó el bolso, los zapatos, la falda y el saco de terciopelo que usas para ir a bailar con los soldados. Ni siquiera recuerdas su rostro, solamente los dedos ásperos que ahora te quieres borrar con vinagre. A saber qué infecciones genitales te habrá pegado. (Laurent, 2015, p. 57)

Las hijas la atienden, la cuidan y la curan: “Nada de bacterias, hongos o virus es buena idea. La muerte es lenta y denigrante. El cuerpo entero se vuelve un universo de monótona podredumbre. Mejor desinfectarse” (Laurent, 2015, p. 57). Y al margen de esta escena, el papel de los niños los coloca como espectadores frustrados:

Felipe lloriquea en un rincón porque le da mucho miedo verte así. Efraín, el héroe de azúcar, golpea la pared con el puño cerrado. Los demás te vemos, Giganta, mientras tu quieres sonreírnos, pero es tan lejano el lugar a donde te lleva el tequila que apenas podemos mirarte, peinar un poco el pelo, llevarte a la cama. (Laurent, 2015, p. 61)

Todos atestiguan la deplorable condición de su madre, solo las niñas se le acercan para intervenir, y esto no es gratuito. La figura de las niñas cuidadoras se inscribe en el discurso del cuidado naturalizado y fijado en el ámbito femenino desde un modelo patriarcal. Se sostiene en una estructura social que identifica en la mujer cualidades especiales para las labores domésticas como en este caso sería el cuidado:

Las sociedades jerárquicas y discriminatorias se erigen sobre una serie de mitos culturales que justifican su estructura social. Uno de los mitos que sostiene la sociedad

patriarcal es que las «labores domésticas» constituyen, por excelencia, el “lugar natural” de las mujeres por su relación cercana con la reproducción biológica. (Peredo, 2003, p. 54)

Y al mismo tiempo que se refuerza este modelo, también se desmitifica con el retrato de la Giganta y las cualidades de una maternidad transgredida: “La perra Yini tuvo nueve cachorritos y con una frialdad inaudita, que en las gigantas siempre parece justicia divina los ahoga a todos en una tina con agua” (Laurent, 2015, p. 68). Este es un indicio de lo que detona una broma de Susana: la confesión entre risas de un embarazo no deseado, cuyo padre era su hermano, Felipe, con quien estaba probando si era homosexual. A pesar de que Susana aclara que no era cierto, en la Giganta se dispara un episodio psicótico en el que intenta matar sus hijos incendiándolos. Ya no era solo una sugerencia desde el monólogo interior de la narradora, ahora era una descripción de lo que estaba presenciando:

De prisa rocías la ropa con el líquido de la caja metálica y también la madera de la base de la cama, el ropero, la silla. Las cortinas, dibujas sobre el piso un hilo de líquido y te lo llevas hacia la cocina, lo pasas por las orillas de las paredes, por la estufa, por nuestra mesa de largas bancas por la manguera del gas. Y se acaba. Ahí mismo están los fósforos que tienen la foto de una venus como tú. (Laurent, 2015, p. 91)

La Giganta intenta quemar a sus hijos, pero, a pesar de encender con éxito las cortinas y alimentar el fuego con la ropa que encontró en su camino, no lo logra; no pudo desconectar la manguera de gas para hacer explotar todo. Entre esos intentos desesperados por incendiar todo, Efraín y Felipe, los hijos mayores rescatan al resto de sus hermanas y hermanos, quienes se habían colocado bolsas de plástico en la cabeza para no respirar el humo. La Giganta se detiene en seco y se pierde en una mirada profunda: “Efraín te encontró mirando incrédula la llama de la tubería de gas. Una vez más, la vida te derrotaba” (Laurent, 2015, p. 94). La Giganta, incrédula

ante lo que había hecho y la narradora reflexionando, con cierto humor, sobre el fracaso de su madre como infanticida: “Qué va a estar embarazada esta niña. Está llena de lombrices. Pero nada más, dice el doctor. Le da una medicina a Susana y para ti Giganta, muchas pastillas para relajarte. Combinadas con el tequila, qué risa, qué risa” (Laurent, 2015, p.94).

Los niños con cualidades de héroes y las niñas con cualidades de curadoras lidian con una madre que no solamente padece de un desequilibrio psicoemocional, sino también de una grave condición social que la mantiene sin opción en un contexto de pobreza.

4.1.5. El sociograma de la infancia

Los niños en esta novela tienen funciones distintas a las de las niñas, no solo en el papel dentro de casa como ya se mencionó, si no también en sus futuros y en las situaciones que se involucran. En el caso de Felipe y Efraín, se menciona de manera muy sutil y en pocas ocasiones que van a la escuela. La escuela no tiene un papel relevante, es casi inexistente: “La noche inicia su rito. Los hermanos mayores llegan de lavar carros o de la escuela. Los menores salen de entre los pozos de agua y drenaje” (Laurent, 2015, p. 13). Se encuentran suspendidos, vagos en el entorno cuando no están dentro de casa.

El espacio público y privado no son seguros y ni adecuados para ellos por su condición de pobreza: “Van a dar las once y el barrio empieza a cambiar los ruidos del fútbol callejero por maldiciones, golpes, peleas, madres ululando ante el brillo de navajas y cadenas, detrás las pandillas empiezan a correr por su vida, por allá está la raza que inhala solventes” (Laurent, 2015, p.39). Frente a esta situación, el camino que siguen se presenta con pequeños vistazos del futuro que les depara. Alberto, logra entrar a la universidad y se involucra en un movimiento político: “Ya va a entrar a la Facultad de Sociología y es el único de tus hijos que no necesitará arsénico porque el gobierno de México, sin cobrarte impuestos ni seguro social, se encargará de

desaparecerlo” (Laurent, 2015, p. 33). Felipe, quien desde sus 13 años se muda con un médico que le ofrece dinero y casa a cambio de mantener una relación sexual, eventualmente se involucra en la prostitución, y “se vuelve niña” (Laurent, 2015, p.48). Susana pierde a su pareja en una pelea entre pandilleros, y la narradora en algún momento de su vida, sin aclarar con precisión, sufre un accidente, enfermedad o quizás hasta un intento de suicidio, a pesar de que su madre le había hecho prometer que nunca lo haría: “Y yo sin poder aclararte que sería incapaz de herirte. Ahora te explico a través de una sonda delgadísima que me provoca una vibración dolorosa por todo el sistema linfático, que sólo íbamos a buscar trabajo en la tele” (Laurent, 2015, p.79). La única hija que tiene un mejor futuro es Violeta, la quinta hija, a quien la narradora describe como inteligente y “un diamante por nueve carbones” (Laurent, 2015, p. 25). Ella se convierte en estudiante de la Sorbona.

Esta novela, no solo es la representación transgredida de la maternidad, es también la representación de una infancia maltratada, pobre, prostituida y desolada; consiente de su entorno, que observa y se da cuenta de todas las atrocidades que la rodean, pero con una actitud estoica y un genuino interés por la felicidad de su madre.

5. CAPÍTULO V: LA RECREACIÓN DE LA INFANCIA EN

EL CUERPO EN QUE NACÍ, CANCIÓN DE TUMBA Y ESTE QUE VES

A través de la historia de la educación, los estilos de crianza han ido evolucionando de manera paulatina hacia una dirección opuesta al planteamiento de origen. En un inicio, la etapa de la infancia era totalmente circunstancial y sin necesidades especiales aparentes; y conforme fueron desarrollándose aportaciones desde la psicología y la pedagogía, los niños empezaron a recibir una atención cada vez más acentuada sobre ellos.

Como plantea Millet (2016), de un modelo mueble, se ha transformado a un modelo altar en los estilos de crianza. Es decir, las familias del siglo XXI han convertido a sus hijos e hijas en el centro de atención de unos padres que orbitan alrededor de ellos, con el objetivo de lograr el modelo del descendiente perfecto. Este tipo de crianza está guiada por hiperpadres que resuelven problemas, se anticipan a los deseos de sus hijos, preparan el camino para quitar dificultades y saturan de actividades extraescolares convirtiendo a sus hijos en seres en constante entrenamiento. Esta hiperpartenidad, a pesar de tener una intención loable, en realidad lo que provoca son hijos sobreprotegidos que crecen con miedo, con una deficiencia de autonomía, y con una incapacidad de esfuerzo. Y esta hiperpaternidad, es justo la línea de los estilos de crianza en las novelas *Este que ves* y *El cuerpo en que nació*, con sus respectivas variaciones.

El cuerpo en que nació (2011), de la escritora Guadalupe Nettel, además de plasmar una especie de catarsis personal que alude a su infancia, esta novela provoca una serie de cuestionamientos que oscilan entre los conflictos de un México de los años 60; los estilos de crianza propios de la época, la educación diferenciada; y, por supuesto, una mirada sobre la infancia. También a manera de catarsis, Xavier Velasco hace una ficcionalización de su infancia

en *Este que ves* (2007), cuyo protagonista, un niño llamado como el escritor, explora una vida divergente bajo una autoridad blanda en el hogar y una estricta en la escuela. En el caso de *Canción de tumba*, la infancia que se recrea no es aquella que sufre a pesar de sus privilegios, como en las dos novelas mencionadas, sino aquella infancia vulnerable que deambula en contextos de pobreza y violencia como en *La Giganta*. Lo que tienen en común estas tres novelas es que la perspectiva narrativa es la de un protagonista adulto que recrea la etapa de su infancia sin emular un estilo congruente con esa edad; incluso, comparten el carácter de tintes autobiográficos en cada una de las propuestas literarias. Es importante mencionar que el recurso autobiográfico y los procesos de memoria e imaginación indican una posibilidad de análisis con un enfoque diferente al que concierne la presente investigación.

5.1. La niña en *El cuerpo en que nací* de Guadalupe Nettel

En *El cuerpo en que nací*, la niña, protagonista y narradora de la historia de la cual no se revela nunca su nombre, nos presenta una infancia reconstruida con diferentes vertientes, las cuales ponen en tela de juicio las divergencias intrínsecas en la concepción de infancia. La narradora, desde esa visión pueril, propia de una niña, padece dos tipos de crianza que conforman una antítesis por sí misma. Por una parte, la educación concienzuda de unos padres liberales, y por otra, la figura autoritaria de una abuela vigilante de la norma que encasilla a la niña de acuerdo al rol social que le corresponde. En este caso en particular, más que sobreprotegida resulta hipervigilada. Los ideosemas que se identifican son: la crianza libertaria y la vigilancia de la norma.

5.1.2. La crianza libertaria

Al inicio de la novela, la protagonista y su hermano menor reciben de sus padres la primicia invaluable de la comunicación y la honestidad como virtudes esenciales para la relación entre padres e hijos; en primera instancia, podría parecer muy conveniente para desarrollar una relación sana, sin embargo, esta postura se ve trastocada hasta el límite cuando vemos el manejo del intertexto cultural de la educación sexual.

¿Para qué tiene la gente relaciones sexuales? [pregunta la niña] –Para sentir placer – respondían al unísono los dos adultos sentados en la parte de delante. Mientras mi hermano se entregaba absorto a la contemplación de los coches que circulaban por la calle, yo volvía al ataque: -¿Pero qué quiere decir eso? -Algo que nos gusta mucho, como bailar o comer chocolates. ¡Comer chocolates! Con una respuesta así, lo más probable es que a una niña se le antojara encerrarse esa misma mañana en el baño del colegio con el primer varón que encontraran en su camino. (Nettel, 2011, p.25)

La narradora expone la facilidad con que sus padres manejan ese tipo de temas y, a su vez, el impacto inconsciente en su propia psique, quien a esa edad no alcanza a comprender las implicaciones contraproducentes que, al reflexionar desde adulto, logra vislumbrar. Dicha sobreexposición también se expone al introducir a Irene y sus hermanas; niñas con quien la protagonista compartía una amistad y con quien atestigua una costumbre poco ortodoxa de sus padres: “Los padres de Irene tenían la costumbre de ceder a sus impulsos sexuales delante de sus hijas y sin importar el lugar de la casa en el que estuvieran” (Nettel, 2011, p. 27).

Este ejemplo, entre otros presentes en la novela, connota una generación que experimentó con su libertad y rechazó cualquier norma: los padres de la niña, y los adultos con los que se relacionaban, tenían ese espíritu transgresor que los empujaba incluso a establecerse

en comunas, donde despojaban a los niños de su sentido de pertenecía (pues en colectivo todo se compartía); además de consensuar matrimonios abiertos y erradicar de manera superficial cualquier tabú.

5.1.3. La vigilancia de la norma

Dicha generación se construye desde los ideales hippies de los 60 y, representa dentro de la novela, una antítesis transgresora de su antecesor: la figura autoritaria, tradicional y delimitante que corresponde al papel de la abuela como tesis en esta dicotomía antagonista de crianza: “¿Desde cuándo las galletitas le tiran a las escopetas? –Con lo cual quería decir que los niños no deben pedir cuentas a los adultos” (Nettel, 2011, p. 55). La abuela responde a la niña con censura incuestionable sobre la situación de sus padres y el porqué había quedado, junto con su hermano, a cargo de ella. Después de estar acostumbrados a la comunicación directa y sin filtros con sus padres y, en específico con la madre (ya que el padre queda relegado de responsabilidad en el argumento de la novela), regresan a una condición limitante, propia de la infancia. Amorós (2005) explica dicha condición:

Pues a los niños y a las mujeres se les ha adjudicado la inocencia, el vivir al margen del mundo: “de esto no se habla delante de las señoras”, “de esto no se habla delante de los niños”. Ambos son objeto de asignación de tareas específicas, de tareas domésticas o de deberes. (p. 97)

La niña y el niño desde un nivel inferior, se colocan en la periferia como a la mujer a lo largo de la historia y, con ello, surgen las asignaciones en desventaja determinadas por esta adscripción ideológica del género: “Las niñas, por supuesto, tampoco debían andar por ahí, ‘de bolas sueltas’ en la calle, jugando con los varones, y mucho menos subiendo por las ramas de

los árboles” (Nettel, 2011, p. 57), sentencia la abuela al ver el comportamiento de “niño” que tenía su nieta; y de igual forma, la forma de vestir también debía “corregirse”:

Así fue como yo, aficionada a los jeans y a los pantalones deportivos que permiten escalar con mayor comodidad las barandas de piedra, tuve que regresar varias décadas atrás en el sistema de la moda e incorporar a mis atuendos cotidianos vestidos con encaje y zapatos de charol. (Nettel, 2011, p. 56)

Amorós (2005) explica este conservadurismo en la vestimenta con la condición de “menor” de la mujer. Siempre es menor, y su crecimiento prevalece de manera horizontal negando por supuesto, autonomía, decisión o destellos de su sexualidad: “Como la mujer era una ‘eternal menor’ había una continuidad entre la niña y la adulta. La niña pasaba de los pañales, directamente, a vestirse de señora” (p.96). Con los dos personajes: madre y abuela, se construye el antagonismo generacional de dos tipos de crianza que, si bien en sus extremos denotan las carencias y contraproducentes resultados, no intuye ni propone una síntesis esclarecedora.

5.1.4. El sociograma de la infancia

Sobre el sociograma de la infancia en esta novela, la misma narradora lo puntualiza con una reflexión casi al final:

Para mí, lo supuestamente maravilloso que tiene la infancia, según mucha gente, es una de esas jugarretas que nos tienden la memoria. Por más diferencias que existan entre una vida y otra, estoy convencida, doctora Sazlavski, de que ninguna niñez puede ser del todo placentera. Los niños viven en un mundo en donde la gran mayoría de sus circunstancias son impuestas. Otros deciden por ellos. (Nettel, 2011, p.130)

La niña, ya convertida en adulto y madre, arroja a su terapeuta esta última reflexión que deja en evidencia lo idealizada que puede llegar a ser la mirada sobre la infancia, y desmitifica esta etapa con la representación de una infancia a merced del adultismo y los estilos de crianza que las generaciones van acogiendo.

5.2. El niño en *Este que ves* de Xavier Velasco

Este que ves de Xavier Velasco es una novela que se narra desde el adulto que recrea su propia infancia desde los 3 años hasta los 16, aproximadamente. El acto de escritura se hace presente con reflexiones del narrador sobre la función que tiene en su vida, incluso, desde pequeño. Se presenta una resistencia a plasmar en palabras lo que ha sido su infancia, que el mismo autor señala que ha tomado de su propia experiencia mientras se desarrolla el argumento de la novela. Xavier, el protagonista que lleva el nombre del autor, es un niño de clase acomodada que vive con su madre Alicia, su padre Xavier y su abuela Celita. Su infancia, es privilegiada en recursos y atenciones, con una particular característica que habla de un estilo de crianza laxo y permisivo, sobre todo cuando tienen un accidente y su madre queda paralítica.

La novela narra las vicisitudes de este niño que va creciendo y afrontando los retos de cada etapa. Para fines de esta investigación, el análisis se enfocará en los 3 años y el periodo entre primero de primaria y sexto. Esta delimitación es con base en el criterio de la escuela porque, precisamente, el ideosema de la escuela es una de las líneas que se van a analizar, así como el de la crianza y la religión.

5.2.1. La crianza

A pesar de que el protagonista se presenta con condiciones socioeconómicas favorecedoras: necesidades básicas atendidas como casa, comida, escuela, cuidados y lujos, a

diferencia de otras novelas como *Indio borrado*, *La Giganta*, *De la infancia* y *Canción de tumba* en las cuales las carencias turban a los protagonistas infantiles, en el caso de *Este que ves*, el origen de sus amargas experiencias viene de otras fuentes. Comparte de alguna manera una situación privilegiada como en *El cuerpo en que nací* y *Fiesta en la madriguera*, sin la parte de lo lujos extremos, y así como los protagonistas de estas novelas sufren por las decisiones de los adultos que los rodean, también Xavier lo hace. La forma en que ve su propia vida, se aleja de cualquier connotación de privilegio porque el sufrimiento va más allá de las carencias. La novela parte justo del peso en que se convierten las expectativas sobre este niño, que se coloca como un adulto en desarrollo y teme no lograr cumplir con lo que la familia espera de él:

Los retratos nos miran a nosotros más que lo que nosotros los miramos a ellos. Especialmente cuando somos niños y el retrato nos lleva toda la ventaja. Nos vigilan, también, y a veces saben cosas de nosotros que nadie se ha sabido imaginar. Ser niño y verme noche y día retratado en la sala de la casa fue temer que ya nunca más podría darles todo lo que el retrato prometió. (Velasco, 2007, p. 13)

Este retrato es una presencia recurrente que funciona como un recordatorio de los 3 años de edad del protagonista perpetuados en el tiempo; al verlo desde la distancia temporal, arroja el contraste de lo que fue alguna vez, y en lo que se convirtió. Xavier creció con la reflexión sobre el paso del tiempo que lo alejaba de ese momento congelado en el retrato. Incluso, al cumplir 12 años, le hacen otro retrato para de nuevo encapsular el tiempo que ha pasado y así constatar el fin de su infancia. Las reflexiones alrededor de este retrato enmarcan la apreciación de la infancia y la pérdida de ésta, porque Xavier rechaza su edad y su vida desde su condición de niño, pero cuando se da cuenta que está por dejar de ser un niño pequeño, también lo lamenta y añora la etapa que está ya diluida.

Las razones por las que el protagonista padece su infancia se relacionan, por una parte, con la crianza que recibe. La familia gira alrededor de Xavier y de sus necesidades; su condición de hijo único magnifica el papel que cumple dentro del núcleo familiar porque, como un bien preciado, único e irrepetible, su madre y padre, junto con la abuela, se convierten en vigilantes protectores que pululan en discordancia.

Solo que estar a solas no era fácil, no para un niño cuya mera existencia implicaba el funcionamiento permanente de una pequeña guardia pretoriana. Algo como una cuna virtual cuyos barrotes, inexpugnables por invisibles, eran los ojos y oídos de Alicia y Xavier, que nunca más tendrían otro hijo y a éste lo protegían como a la doncellez de María Madre. (Velasco, 2007, p 15)

La atención está sobre él, pero la necesidad por salir de ese reflector, despiertan en el protagonista la necesidad de transgredir las reglas que rigen a su alrededor porque sabe que no hay un límite que respetar y, si bien, esta primera etapa corresponde al espacio de la familia (más tarde a la escuela), las primeras reflexiones le revelan las posibilidades que tiene ante unas figuras de pseudo autoridad: “Se supone que un niño como aquél no tenía motivos para robar. Nunca había pensado en quedarme con el dinero, el lunch o los juguetes de nadie, pues para eso tenía una abuela entusiasta, un padre cómplice y una madre incapaz de corregirme” (Velasco, 2007, p. 31). Incluso, sabe a la perfección que no hay posibilidades de ser reprendido: “Solo una situación podía convertir a Celita en madre autoritaria y terminante: cuando su hija Alicia pretendía escarmentarme en su presencia. ¡Ay de ti si te atreves a levantarle una mano al niño!” (Velasco, 2007, p 37). Por supuesto, en la esfera privada, el núcleo familiar, no hay un ápice de violencia, al menos no físico: “Cuando estoy con Celita soy invencible. No solo porque siempre me deja hacer todo lo que en mi casa está prohibido... también porque ella nunca me acusa” (Velasco, 2007, p. 108). Sin embargo, este ideosema del estilo de crianza laxo, interactúa con

el discurso religioso que provoca una semiosis textual en la que contradice el rigor ideológico católico con la permisividad imperativa en el hogar.

5.2.2. La religión

Si bien, la educación en casa de Xavier deambula entre las vacilaciones de los miembros de su familia, interviene otro aspecto en la formación del protagonista cuando entra en diálogo un discurso religioso que define una posición axiológica frente al castigo divino de ciertos actos. Xavier entiende su necesidad de mentir para lidiar con las consecuencias de infligir ciertas reglas, sin embargo, desde su perspectiva y adoctrinamiento religioso, entiende que, aunque no haya castigo por parte de su familia, sí lo hay eventualmente:

Para colmo, ya tengo una colección de secretos, y me temo que uno solo de ellos, descubierto, me valdría el infierno en la tierra. Disfruto de los juegos solo cuando consigo olvidar que cometí pecado mortal. Cada día que pasa estoy más cerca de esa primera comunión, que es como un adelanto del juicio final. (Velasco, 2007, p. 60)

El miedo, la preocupación, la culpa y el cargo de conciencia se convierten en un anclaje histórico que remite al sistema sógnico-discursivo de los castigos divinos que se derivan de la religión. Con 8 años, cerca de hacer su primera comunión, Xavier carga con la culpa de haber mentido y, en particular, por haber robado unos vales de buena conducta en la escuela cuando estaba en primero de primaria:

Voy a tener que hablar, no me queda otra. Prefiero confesar mis robos y aguantar unos años en el hospicio antes que chamuscarme por toda la eternidad en ese reino infame del que la señorita G no para de hablar. Como si de ahí viniera, la muy bruja. Pero ya me asustó, sueño con el infierno y el juicio final y despierto admirado de no haberme hecho

pipí en la cama; de algo sirve tener ocho años y no seis, aunque al final yo siga pagando a los ocho por lo que hice a los seis. (Velasco, 2007, p. 60)

La señorita G es la maestra de catecismo y sus lecciones se convierten en el origen de un sufrimiento a nivel psicológico y emocional que se relacionan con los castigos inminentes que proceden de la ortodoxia religiosa. La forma en que Xavier carga con las prometidas consecuencias, desemboca casi en una fijación que se puede asociar con cierto tipo de obsesión: “Me esmero así mintiendo, y hay veces que me salvo. Es un juego violento, una espina clavada en la conciencia que no me deja ni jugar tranquilo” (Velasco, 2007, p. 60). La constante reminiscencia al castigo divino y el cargo de conciencia motivado por el discurso religioso se articulan en la semiosfera contextual en la cual se identifican síndromes particulares como el TOC religioso que Ehmke (s.f.) define:

El TOC religioso a veces también se denomina “escrupulosidad”. Ya no usamos la palabra escrúpulo a menudo, pero significa un temor moral o una punzada de conciencia. La palabra del latín de la que proviene significa literalmente una roca afilada o piedrecita, y Cicerón la usó figurativamente para describir una sensación incómoda o ansiosa, como lo que sentiría una persona si tuviera una piedrecita en su zapato. (párr. 5)

Xavier desde muy temprana edad, hasta casi al final de su primaria, lidia con sus impulsos y acciones inaceptables para la religión y la sociedad: un contexto social laxo en su grupo social primario, pero riguroso en el secundario, como en el caso de la escuela.

5.2.3. La escuela

En la novela, la presencia de la escuela lleva una parte importante del argumento. Los momentos en que Xavier se encuentra en el salón o en el recreo muestran el ideosema de la

escuela como un espacio donde la tendencia anarquista del personaje, lo convierten en un ser indeseable:

Síntomas, tal parece que les dicen. Tener pocos amigos, o ninguno. Estar solo, jugar a solas, nunca ser elegido para armar un equipo, aguantar unas burlas y devolver otras, pasar por alto algunos golpes y pellizcos: nada parece demasiado grave, y si lo pareciera sería una razón para ocultarlo. ¿Tengo la culpa de no tener amiguitos, ni habilidades claras, ni popularidad de cualquier tipo? No sé, pero si insisto en rascar donde no debo me considero un niño imperdonable. (Velasco, 2007, p. 46)

Xavier intuye que la razón por la cual es rechazado viene de él mismo, de la profundidad de su ser, de la culpa que tiene impresa desde que tiene memoria. Y en el contexto escolar, hay una absoluta incompetencia para subsanar las carencias afectivas y sociales que se evidencian en la escuela:

Tendría dieciocho, veinte años, y ni tantita vocación pedagógica. Sería por eso que alguna mañana, cansada del escándalo reinante, repartió prohibiciones y amenazas para los hablantines, los gritones y especialmente los cantantes [...] moño en la cabeza a quien cante... como tantas y tantas veces me pasaría después en días de escuela, el próximo fui yo. (Velasco, 2007, p. 28)

En la novela aparecen diversas maestras conforme avanza de grado, sin embargo, la actitud reacia y poco conciliadora es una constante. Los rechazos continúan hasta los últimos grados de la primaria, junto con maltratos físicos y psicológicos que lo hostigan constantemente. La escuela se convierte en un espacio para la maldad deliberada y liberada, sin autoridad que detenga los actos y actitudes de los niños. Resulta un contraste con el espacio de la casa, en donde no hay pista de lo que ocurre en la escuela: “¿Cómo voy a explicarle a Alicia que su niño de ocho años amenaza berreando a sus compañeros, mientras ellos compiten por hacerlo llorar

y mirarlo rendirse y volver a patearlo como todos los días, tantas veces al día y cada día menos en secreto? (Velasco, 2007, p. 65).

Cada día es menos secreto la vulnerabilidad de Xavier en la escuela, frente a las maestras que no se inmutan. La situación representa casi el castigo divino que tanto teme Xavier, y que provoca en él un gusto particular por estar solo: “Mi problema ya no es la soledad, como el asedio. Cuando salgo a recreo, algo en mí se relaja. Tengo al cabo cuarenta minutos para ir a hacer a solas lo que se me antoje” (Velasco, 2007, p. 50). Antes, no tener amigos con quien jugar y sentirse solo era lo que más lo hacía sufrir; ahora, la soledad es un aliciente porque se puede alejar de sus compañeros que no lo quieren, incluso de las maestras. La escuela es un campo de batalla en donde el recreo representa un descanso de tanta lucha.

5.2.4. Sociograma de la infancia

Xavier es un niño que ante la vulnerabilidad en la escuela, la culpa religiosa y la permisividad en su casa, se considera un cobarde: “Es fácil ser un niño cobardón cuando se crece protegido privilegiado y solo” (Velasco, 2007, p. 48). Eventualmente, responde con explosiones de violencia hacia otros niños, como cuando golpea a un compañero al que todos maltaban: “Nada más cachetearlo, sentí fluir adentro la mezcla de poder, miedo, traición, piedad, arrepentimiento y vergüenza que separa la travesura de la canallada” (Velasco, 2007, p. 49). El cargo de conciencia que desde muy pequeño lo fue caracterizando, sigue latente en todos sus actos. Sin embargo, encuentra un escape para resguardar su sentir en la escritura, de alguna manera como juego, y en algún punto como catarsis, pues el acto ilocutivo se presenta justo con la intención de resarcir la infancia del narrador. Xavier representa la infancia de un niño anárquico y maltratado al que no le gusta ser niño, que quiere crecer y mientras pasa el tiempo

y llega el momento de ser adulto, se protege con la creación de historias, aunque finalmente, ser adulto tampoco sea un aliciente.

5.3. La candencia de la infancia en Canción de tumba de Julián Herbert

Canción de tumba es una novela narrada desde la voz de Julián, un escritor que reconstruye su infancia, mientras cuida a su madre enferma de leucemia en el hospital y en sus viajes a Berlín y La Habana. Si bien la historia ubica al personaje en una edad adulta, para fines de este análisis, los periodos recuperados serán los que se refieren a su niñez para poder identificar su representación en esta obra. Los idiosemas presentes son la pobreza, la violencia y la mala madre.

5.3.1. La mala madre

Un aspecto determinante en el contexto del protagonista durante su infancia es la falta de expectativas por las condiciones de pobreza que lo rodean. Su madre, Marisela, dedicada a la prostitución le dio al protagonista y a sus hermanos una vida inestable, carente y peligrosa. La novela inicia con el siguiente fragmento:

De niño quería ser científico o doctor. Un hombre de bata blanca. Más pronto que tarde descubrí mi falta de aptitudes: me tomó años aceptar la redondez de la Tierra [...] Mamá fue la culpable. Viajábamos tanto que para mí la Tierra era un polígono de mimbre limitado en todas direcciones por los rieles del tren. (Herbert, 2015, p. 13)

En este inicio se identifica, por una parte, la ilusión clásica de la niñez al pensar en un futuro en el cual puedes ser un médico o científico; sin embargo, Julián, a su temprana edad, se da cuenta que no iba a ser posible, y no de una manera en la que descubrimos otros intereses y

dejamos a un lado la ilusión de la bata blanca, sino por una reflexión que se deriva de las decisiones de su madre. Es decir, el discurso sobre la madre es lo que determina el presente y el futuro del protagonista.

Mamá no se conformaba con andar del tingo al tanto: casi siempre era uno solo de sus hijos (frecuentemente yo; años después mi hermana pequeña) el elegido para acompañarla en sus orgías ferroviarias. Entretanto, los demás eran o éramos abandonados con parientes y/o en hogares de “señoras de confianza”: hirsutas nanas atroces que nos enseñaron a amar a Charles Dickens en tierra de indios. (Herbert, 2015, p. 28)

Cinco hijos de diferentes hombres: Adriana, Jorge, Julián, Saíd y Diana son los acompañantes de Marisela en los cambios de ciudad, los viajes en tren y las estancias en cuartuchos de renta: “A la mierda: mamá fue en su juventud una india ladina y hermosa que tuvo cinco maridos: un lenón legendario, un policía abaleado, un regio goodfella, un músico suicida y un patético imitador de Humphrey Gobart” (Herbert, 2015, p. 22). Cuando sus hijos e hijas no la acompañaban era porque lograba colocarlos en alguna casa con la promesa de enviar dinero para su manutención. Esos periodos son de los más crudos que expone Julián: “Hubo una señora Amparo de Monterrey que me recomendaba ir preparándome porque de grande iba yo a ser maricón. Lo decía para quitarse de antemano la culpa de los denodados esfuerzos en violarme que practicaba el mayor de su hijo” (Herbert, 2015, p. 28). Porque además del abandono, quedaban expuesto a abusos de distintas índoles:

Hubo en Querétaro una doña Duvé que, para quedarse definitivamente con Saíd (su consentido por ser el más bello y el menor), mantuvo a éste secuestrado durante cuatro días en un tapanco, comiendo y durmiendo en el suelo y con un tobillo atado a un barandal. Otra mujer nos obligó a abdicar de nuestros apodos infantiles (Coco, Cachito,

Pumita) so pena de varazos en las nalgas. Estoy seguro de que tales maltratos no eran crueldad pura. Los ocasionaba en parte la frustración de que, por semanas, mamá incumpliera los pagos de nuestra manutención. (Herbert, 2015, p. 28)

Los niños y niñas sufrían de maltratos en ausencia de la madre, sin embargo, a pesar de que los actos los realizaban otras personas, de nuevo surge la figura de la madre como culpable de todos los males de sus hijos. La exoneración de la mujer de los varazos se presenta con la irresponsabilidad de Marisela por no cumplir con los pagos establecidos. Al quedar sin la protección de la madre, los hermanos conocieron otros tipos de vulnerabilidad como el abuso sexual:

Y lo malo de ser el hijo de una puta es que, cuando eres niño, muchos adultos actúan como si la puta fueses tú. Mi hermano mayor tuvo que salvarme de ser violado al menos en tres ocasiones antes de que me graduara de primaria. Me explicó cuáles eran los riesgos con los que tendría que vivir hasta adquirir la complexión y la fuerza de un hombre adulto. Me enseñó a defenderme del abuso. Pero, para salvar el ano, un niño a tiene que estar dispuesto a recibir otra clase de golpes igual de duros. Por ejemplo, la ocasión en que, alrededor de los nueve años, alguien me mandó inconsciente a la Cruz Roja por negarme a practicarle una felación. (Herbert, 2015, p. 147)

México, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019), tiene el primero lugar mundial en abuso sexual infantil. Esto significa que más de 4 millones y medio de niñas y niños son víctimas de este tipo de delito. Y ante esta situación que se convierte en una semiosis textual porque conduce a la imagen de una realidad contradictoria al discurso de protección del menor, se presenta un hermano mayor que ayuda y enseña a Julián a protegerse. Por supuesto, esta postura del hermano connota una posible experiencia en este tipo de situaciones, pero sin alguien que a su vez lo hubiese protegido. En este punto, de

nuevo la figura de la madre se plantea como la causa de todas las agresiones: “Y lo malo de ser el hijo de una puta es que, cuando eres niño, muchos adultos actúan como si la puta fueses tú.” (Herbert, 2015, p. 147). La mala madre es la razón de cualquier problema presente en la infancia de los personajes de esta novela.

5.3.2. La pobreza

Frente a estas agresiones, al protagonista solo quedaba la imaginación y los sueños para sobrellevar la precariedad en la que vivía. Por una parte, se presentan ante los ojos de Julián panoramas deprimentes de los cuales escapaba a través de cavilaciones propias de la infancia:

A veces, mientras dormía tirado en un pasillo metálico abrazando a niños desconocidos, o de pie entre decenas de cuerpos hacinados que olían a sorgo fresco y sudor de cuatro días, o con el esqueleto contrahecho sobre duras butacas de madera, soñaba que la forma y la sustancia del planeta caminaban a cada segundo. (Herbert, 2015, p. 14)

El sueño sobre algo más grande que su propia existencia guiaba al protagonista en un viaje imaginativo con el que identificaba, a conciencia, su entorno y, a la vez, lo evadía: “Una tarde, mientras el ferrocarril hacía patio en Paredón, decidí que el silbato de la locomotora anunciaba nuestro arribo al fin del mundo” (Herbert, 2015, p. 14). Julián reconstruye su realidad a través de estos juegos de la imaginación y le da posibilidades a su existencia más allá de lo que padece junto a sus hermanos, sin convertirse en una ilusión, pero sí en evasión: “Cada hogar zozobra al pie de un mito doméstico. Puede ser cualquier cosa: la excelencia educativa o la pasión por el fut. Yo crecí a la sombra de una vuelta de tuerca: pretender que la mía era realmente una familia” (Herbert, 2015, p. 28). En este contexto, desde su percepción infantil, evasiva y a la vez consiente, intentaba pensar que lo que tenía era una familia. Sin embargo, en contraste

con este estado ideológico, la familia se convierte en una práctica forzada que se aleja de esa referencia sociocultural que se evidencia en pasajes sobre el tipo de lugar donde vivía: “Yo sabía -como lo sabe cualquier niño que haya crecido en las inmediaciones de un congal. Que detrás de aquel bastión campeaba el revólver del sexo” (Herbert, 2015, p. 19). También, sus intentos por ir a la escuela se arruinan por el viaje que tenía que hacer para llegar a ella:

 Mi plantel quedaba al otro lado de los rieles, casi a las afueras del pueblo norteño en que vivíamos entonces. Éramos ya lo suficientemente pobres como para considerar inaccesible el pago cotidiano del transporte público. Cada mañana debía caminar unos cuatro o cinco kilómetros. El timbre de entrada era infame: 6.45 km. (Herbert, 2015, p. 50)

La pobreza se trasluce en cada uno de esos pasajes; además, la situación se agrava en un momento en la novela, al presentar un articulador semiótico sobre el gobierno de México durante la presidencia de López Portillo, y un articulador discursivo de los viajes de Marisela y sus hijos:

 Luego vino La Crisis del Perro, y dentro de mi panteón infantil, José López Portillo ingresó a la posteridad (son palabras de mi madre) como El Gran Hijo de Puta. Don Ernesto quebró en los negocios suburbanos. Se volvió a su ganado y despidió a Marisela. Mantuvimos montada la casa pero empezamos a trashumar de nuevo: Acapulco, Oaxaca, Sabinas, Laredo, Victoria, Miguel Alemán. (Herbert, 2015, p. 54)

Con los cambios en el país, la persona que había contratado a Marisela para ayudarle a manejar un prostíbulo y una gasolinera (trabajo que le permitió rentar una casa grande con patio, comprar muebles y una camioneta, además de cultivar un huerto), tuvo que despedirla por la crisis económica y, al poco tiempo a Marisela le embargaron todo y volvieron a las calles.

Pasamos tres años de miseria absoluta. Mamá había adquirido una propiedad sobre terrenos ejidales en conflicto, pero no poseíamos en ese solar más que dunas enanas, cactáceas muertas, medio camión de grava, trescientos blocks y dos bultos de cemento. Erigimos un cuartito sin cimientos que me llegaba más o menos al hombro y le pusimos láminas del cartón como techo. Entrábamos a nuestro hogar a gatas. No teníamos agua ni drenaje ni luz. Jorge dejó la prepa y encontró trabajo paleando nixtamal en la tortillería de un comedor industrial. Saíd y yo cantábamos en los camiones a cambio de monedas. (Herbert, 2015, p. 53)

De nuevo regresan a una situación vulnerable y carente, a pesar de haber logrado un trabajo ya no de prostituta sino de ayudante de administración, los ojos y oídos en los negocios de don Ernesto, fue imposible lidiar con las condiciones del país. Las desigualdades y falta de oportunidades laten en esta novela en la que los niños y niñas navegan sin remos ni rumbo; no hay escuela ni instituciones que atiendan las desigualdades, solo algo de imaginación que contiene a la infancia como en esos viajes en camión en los que cantaban a cambio de dinero y disfrutaban como si fuera un viaje de placer.

Cantando en los autobuses intermunicipales [...] Saíd y yo conocimos dunas de arena casi cristalina, cerros negros, y blancos, profundas nogales, un río llamado Cariño, pozas de agua fósil con estromatolitos y jirafas tortugas de bisagra... Teníamos nuestro propio dinero. Comíamos lo que nos daba la gana. (Herbert, 2015, p. 56)

Esos viajes intermunicipales representan el disfrute de la vida a pesar de las condiciones deplorables; quizás una forma de ver el entorno desde la cualidad exclusiva de la infancia.

5.3.3. El sociograma de la infancia

Julián, sus hermanos y hermanas representan una infancia vulnerable, violentada y a la deriva en un país con instituciones débiles como la escuela, y ausentes como cualquier otra que tiene el propósito de proteger a los niños y jóvenes. Y encima de ese abandono social, también está el familiar, la madre que aquí representa la razón de todos los males, siendo ésta, víctima también de un sistema corrupto y disfuncional.

6. CONCLUSIONES

Los estudios sobre la presencia de los niños y niñas en la literatura, ya sea infantil o de adulto, sin duda alguna marcan un camino sobre el rastro de las huellas de nuestra humanidad, porque nos lleva hacia la reflexión sobre cómo estamos interpretando la naturaleza de lo infantil. Este estudio a través del tiempo, nos arroja el cambio en la manera en que vemos la infancia; el papel que les damos en la sociedad; y la postura que tomamos frente a ellos como adultos. El péndulo de la historia queda claro: parte de una concepción despojada de particularidades que, incluso, rondan en lo místico y maligno pasando por la aceptación estoica de la efímera existencia de los niños y niñas, hasta llegar a la reflexión de una posible relevancia implícita en esta etapa. El péndulo se dirige a ese sentimiento de importancia hacia los pequeños y rebasa el periodo hasta adentrarse en la atención exacerbada que raya en la sobreprotección. Como humanidad y, desde una postura adultista, la tendencia hacia el otro extremo, compensa aquellos tiempos en los que ni siquiera existía la infancia como concepto, hasta llegar a la actualidad cuando surge una explosión de la cultura de lo infantil. El consumismo y proteccionismo nos lacera y deja en duda por qué entonces en la literatura vemos a estos personajes en condiciones vulnerables y sufriendo como en las novelas de las primeras dos décadas del siglo XXI.

Los protagonistas narradores infantiles de estas novelas emergen de un contexto de violencia ya sea por narcotráfico, vandalismo, pobreza o por una fluctuante estructura familiar. Por ejemplo, *Canción de Tumba* de Julián Herbert y *La Giganta* de Patricia Laurent Kullick coinciden en una figura materna descuidada que transgrede en su totalidad al ángel de hogar, ya que las madres son una prostituta de oficio en la primera, y a una mujer promiscua con 10 hijos en la segunda. También la figura del padre se exalta por su perfil violento y criminal, como en

De la infancia de Mario González Suárez, en la que el niño narrador junto con sus hermanos y madre son golpeados, humillados y aterrorizados por el padre.

En *Este que ves* de Xavier Velasco se encarna al niño anárquico y maltratado en la escuela, frente a la imagen de los padres blandos y las encrucijadas de una dinámica parental despojada de autoridad. En el caso de *El cuerpo en que nació* de Guadalupe Nettel y *Fiesta en la madriguera* de Juan Villalobos, si bien no comparten un contexto de pobreza como *Canción de tumba*, *La Giganta* y *De la infancia*, sí padecen otro tipo de violencia; por ejemplo, en la novela de Villalobos, el padre sobreprotector es un narcotraficante poderoso, quien en su afán de cuidar a su hijo de los peligros que implica ser la cabeza de un importante cartel, provoca en éste sentimientos, emociones e incluso padecimientos físicos que detonan la constante presión de su padre por protegerlo y educarlo de acuerdo al papel que le corresponde. En ésta, también hay una construcción de la masculinidad lastimera, pues el hijo, eventualmente, tiene que tomar el lugar de su padre y comportarse como el “hombre” que debe ser; ese es su destino, no hay opción. En *El cuerpo en que nació*, también hay una imposición de los papeles de género que la niña protagonista padece al ser criada por una abuela vigilante de la norma. Estas miradas infantiles, sin ser conscientes del yugo hegemónico, divergen desde la periferia y denuncian casi sin intención el sufrimiento de ser encajonados de acuerdo a lo que corresponde en el sistema sexo/género.

Por su parte, en *Indio borrado* de Felipe Lomelí, vemos esta misma intención de sustitución del padre por el hijo que en *De la infancia* y *Fiesta en la madriguera*, pero en un contexto de pobreza y con una motivación invertida, pues aquí es el hijo quien desea eliminar a su padre para, finalmente, librarse del maltrato y el dominio de éste, y así convertirse en el nuevo hombre de la casa.

De acuerdo al orden de los capítulos, las representaciones de las infancias se identifican

de la siguiente manera:

Indio borrado: infancia violenta y violentada.

De la infancia: infancia desprotegida a merced de la violencia del padre y la indiferencia de la madre.

Fiesta en la madriguera: la infancia como testigo y artilugio de la violencia.

La Giganta: la infancia maltratada y desolada.

El cuerpo en que nací: la infancia sometida a los estilos de crianza.

Este que ves: la infancia anárquica y reprendida.

Canción de tumba: la infancia violentada y abandonada.

Las infancias representadas tienen en común la violencia y se pueden identificar dos tendencias: las novelas que presentan a un protagonista infantil que narra desde su perspectiva las decisiones errantes de quienes lo rodean y se mantiene en esa etapa en toda la novela; y las novelas que tienen un protagonista adulto que recrea de manera juiciosa su etapa infantil, cediendo la voz y fluctuando en el tiempo narrativo. En el primer tipo, el lector recoge el registro de la violencia no evidente para el narrador y, en el segundo tipo, el narrador arroja reflexiones sobre los sucesos que marcaron su infancia. Ambos tipos manifiestan violencias que se enfrentan a los paradigmas actuales del concepto de infancia. Estas novelas continúan la línea de las novelas del siglo XX con protagonistas adultos que recuperan la infancia para construir la identidad del adulto o como recuerdo del paso irremediable e inseguro hacia la adultez. Sin embargo, inicia una propuesta en la que se otorga la voz y perspectiva a un protagonista niño o niña que recuerda la representación del huérfano herido y resiliente del romanticismo pero, ahora, más que resiliente es un niño herido y abusado que sobrevive. No es una orfandad de madre y padre; es una orfandad simbólica-social.

En el caso de las narradoras niñas de *El cuerpo en que nació* y *La Giganta*, ambas sin nombre ni apodo, manifiestan una imagen devaluada de sí mismas, una falta de validación por el entorno que las rodea. Las niñas narradoras comparten una orfandad simbólica por una madre y padre ausentes en la primera, y una madre alcohólica y padre itinerante en la segunda. Esta orfandad simbólica también se presenta en *De la infancia*, *Canción de Tumba* e *Indio borrado* con la lucha de un narrador sin nombre, Julián y el Güero por sobrevivir a los descuidos y maltratos de la madre y el padre. El enojo y la tristeza caracterizan estas infancias, y también la culpa, sobre todo en el caso de Xavier en *Este que ves*; esta culpa y presión por las expectativas de la madre y el padre que también recuerdan las cavilaciones de Tochtli en *Fiesta en la madriguera*, quien lucha contra la presión de que tener que asumir la responsabilidad de ocupar el lugar de su padre. Incluso, esta lucha en contra de asumir el papel del jefe de la casa y cabeza de una banda de delincuentes, también se manifiesta en *De la infancia*, y en *Indio borrado*, pero con la diferencia de que el Güero sí luchó por derrocar al padre. Cabe mencionar que todas estas novelas manifiestan un contexto socioeconómico muy claro, desde la pobreza extrema (*Canción de tumba*, *Indio borrado*, *La Giganta* y *De la infancia*), pasando por la clase acomodada (*Este que ves* y *El cuerpo en que nació*), hasta la riqueza extrema (*Fiesta en la madriguera*); sin embargo, a pesar de sus diferentes condiciones, la presencia de la violencia en la vida de las y los narradores protagonistas es una constante (informe sobre violencia, educación y pobreza e México incluido en anexos).

Por lo tanto, las representaciones de la infancia en el corpus literario seleccionado, con base en la figura de los paradigmas del concepto de la infancia ya expuesto, quedaría de la siguiente manera:

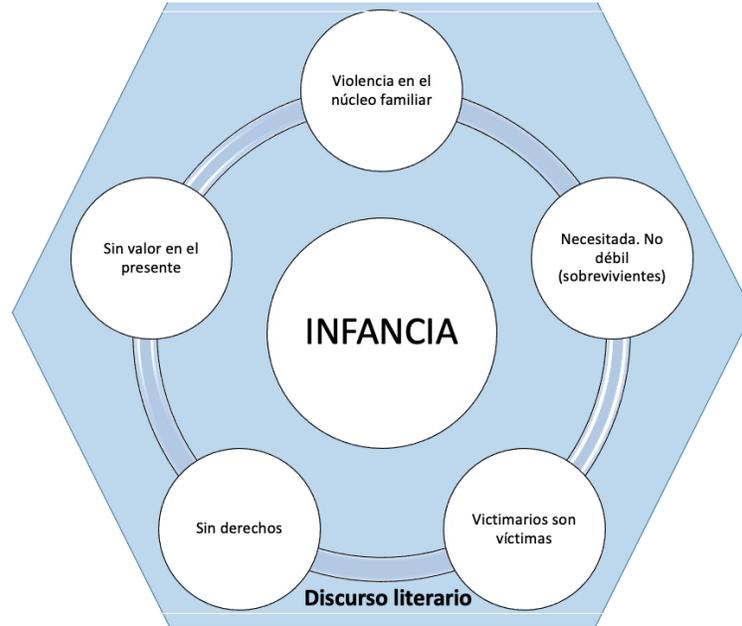


Figura 4. Representaciones de la infancia en discurso literario del corpus seleccionado.



Figura 5. Paradigmas del concepto de infancia desde distintas disciplinas.

Al comparar ambas figuras, las representaciones de la infancia en el corpus literario, frente a los paradigmas del concepto de infancia desarrollados en el primer capítulo, arrojan discrepancias directas como las expuestas en esta tabla:

Tabla 2	
<i>Comparación de paradigmas y representaciones</i>	
Paradigmas de la infancia	Representaciones en la literatura
Propiedad familiar	Violencia en el núcleo familiar
Necesitada y débil	Necesitada pero no débil. Son sobrevivientes.
Víctimas y victimarios	Los victimarios son víctimas
Privado: sin participación política y social pero con derechos	Sin derechos
Valor para el futuro	Sin valor en el presente

Los niños y niñas en las novelas analizadas siguen siendo propiedad de la familia, pero, además, el núcleo familiar se convierte en el origen de la violencia física o emocional o de ambos tipos. Y en este marco, la infancia sí es una etapa con necesidades, pero a diferencia del concepto sobre la debilidad que pareciera tener de manera natural, en el discurso literario, la infancia se representa como una etapa de sobrevivencia: son niños y niñas que resisten los atropellos que sufren; son una fuerza que soporta su entorno casi sin ser conscientes de ello. Otra diferencia es la dicotomía de víctima y victimario, los narradores infantiles en todas sus manifestaciones, son víctimas, incluso cuando ellos mismo ejercen violencia porque esta violencia se origina, precisamente, por ser violentados. También se manifiesta una ausencia en todas las novelas, la de las instituciones o los derechos de los niños y niñas. En las novelas, no

existe este referente, no tienen derechos ni a quien recurrir, es decir, son huérfanos sociales que, contradiciendo el discurso oficial la importancia que tienen para el futuro, en la literatura, se representan despojados de un valor en el presente.

Por supuesto, puede haber otras líneas de investigación sobre las representaciones de la infancia en la literatura mexicana que permitirían ampliar el panorama de las representaciones; por ejemplo, sobre la cuentística y las novelas en las cuales se presenta algún personaje infantil desde otras perspectivas narrativas como en *La tristeza de los cítricos* y *El monstruo pentápodo* de Liliana Blum que dan un vuelco a las concepciones infantiles, ya que los representan como actantes sexuales, maliciosos y transgresores; o en *Tiempo de huracanes* de Fernanda Melchor con personajes infantiles criados por sus abuelas; *Desierto sonoro* de Valeria Luisilli en la que se retratan las vicisitudes de niños migrantes; o del mismo Xavier Velasco, *La edad de la punzada* con la que retoma, desde otra perspectiva, al niño anárquico de *Este que ves*; entre otros.

7. ANEXOS

8.1. Tablas

Análisis sintético de las novelas para la identificación de ideosemas:

Ejes temáticos	<i>INDIO BORRADO</i>	<i>DE LA INFANCIA</i>
oportunidades y paternidad violenta		
C. Socioeconómico	Pobreza	Pobreza
Figura paterna	Padre violento/madre ausente (sumisa)	Padre violento/madre ausente (sumisa)
Supervivencia del más fuerte		
Conflicto interno	Herencia padre-hijo (sustitución) Posición en una banda de delincuencia Muerte del padre Fin de la infancia	Herencia padre-hijo (sustitución) Posición en una banda de delincuencia Escape del padre Fin de la infancia
Problema periférico	Abuso sexual (hermana)	Abuso sexual (vecina)
Perspectiva narrativa	Voz de niño	Voz de niño
México, infancia y crimen (relieve temático)		
Ejes temáticos	<i>CANCIÓN DE TUMBA</i>	<i>LA GIGANTA</i>
oportunidades y maternidad		
C. Socioeconómico	Pobreza	Pobreza
Figura materna	Madre prostituta	Madre promiscua
orfandad simbólica		
Problema interno	Sufrimiento emocional /no violencia física	Sufrimiento emocional /violencia física

Ejes temáticos	<i>FIESTA EN LA MADRIGUERA</i>	<i>ESTE QUE VES</i>	<i>EL CUERPO EN QUE NACÍ</i>
los padres blandos			
C. Socioeconómico	Clase alta	Clase media	Clase media
Crianza	Sobreprotección (hijo único) Padre protector / sin madre	Sobreprotección (hijo único) Padres blandos/abuela sobreprotectora	Sobreprotección itinerante (abuela) (educación diferente) Padres ausentes/abuela vigilante
la rebeldía			
Personalidad	Capricho, voluntarioso	Capricho, maldades	Rebeldía
Problema interno	Soledad, enojo	Culpa, enojo	Soledad
Perspectiva narrativa	Niño narrador (no crece)	Adulto narración de la infancia	Adulto narración de la infancia
La educación condescendiente (relieve temático)			
Problema externo	Descuido, desamparo, enojo. Abuso sexual (exposición)		Descuido, desamparo, soledad. Abuso sexual (hermano)
Perspectiva narrativa	Voz adulto y recreación de la infancia		Voz de niña. Un tiempo.
la infancia a merced de la madre (relieve temático)			

Obra/autor	Narrador	Nivel económico	Figura de la madre	Figura del padre	Problemática social	Condición del niño/niña
<i>Canción de tumba</i> Julián Herbert	Niño. Desde adulto.	Pobreza	Madre prostituta. Enfoque. Leucemia.	Sin padre	Vida en burdeles	Reflexión existencial, enojo.
<i>La Giganta</i> Patricia Laurent Kullick	Niña. Violeta.	Pobreza	Madre inestable. Promiscua. Enfoque. 10 hijos.	Padre intermitente	Desempleo	Maltrato físico, Desequilibrio mental. Suicidio.
<i>Fiesta en la madriguera</i> Juan Luis Villalobos	Niño. Tochtli.	Clase alta	Sin madre	Padre narcotraficante Sobreprotector. Educación desde el machismo.	Narcotráfico. Gobierno.	Soledad. Enfermedades sicosomáticas. Represión. Trivialización de la muerte. Aficiones como escape.
<i>De la infancia</i> Mario González Suárez	Niño. Sin nombre.	Pobreza	Madre sumisa, 3 hijos.	Padre criminal, violento, macho.	Violencia intrafamiliar. Delincuencia.	Golpes, sufrimiento, miedo, rechazo. Escape.
<i>Indio borrado</i> Felipe Lomelí	Niño. "El güero".	Pobreza	Madre sumisa, ausente.	Padre violento y criminal.	Abandono, crímenes, sin opciones.	Cuestionamiento existencial, enojo, el crimen como única opción.
<i>El cuerpo en que nací</i> Guadalupe Nettel	Niña. Sin nombre. Adulto.	Clase acomodada	Madre ausente/ abuela imponente	Padre criminal (cuello blanco). Ausente.	Tutelaje autoritario y retrógrado de la abuela. Vida en comuna.	Abandono, maltrato. Educación de acuerdo al género. Soledad.
<i>Este que ves</i> Xavier Velasco	Niño. Gabriel.	Clase acomodada	Madre y abuela complacientes	Padre complaciente	Conflictos en la escuela, figuras de autoridad transgredidas.	Maldad, rechazo. Soledad. Culpa.

8.2. Glosario

Acto ilocutivo literario: Se determinan por la manera en que se lleva a cabo del acto locutivo, por la intención o finalidad del hablante.

Anclaje discursivo: Se refiere a la manera en que un determinado texto o discurso se engarza con la producción discursiva global.

Anclaje histórico: Situaciones en la obra que tienen una referencia real de carácter histórico.

Articulador discursivo: fenómenos de estructuración cuando se trata del texto.

Articulador semiótico: fenómenos de estructuración cuando se trata de prácticas sociales o discursivas fuera del texto.

Campo semántico: objetos o palabras relacionadas con una idea.

Comunidad sociolingüística: Grupo de hablantes de una lengua desde el punto de vista social.

Concreciones sociodiscursivas: Conglomerado de figuras, de imágenes, de predicado, entre otros, alrededor de un asunto temático.

Conjunto cultural: Píscue colectiva a la cual se adscribe un sistema literario.

Conjunto semiótico: Metáfora que se construye a partir del nivel anecdótico del texto y el símbolo.

Coordenadas sociocríticas: Espacio, tiempo y estructura social en los que se ubica una obra y que permite identificar su socialidad.

Discurso intertextual: Relación del texto con otros textos que se vinculan explícita o implícitamente.

Discurso social: Es un sistema estructurado pero complejo en el que se encuentran diferentes visiones del mundo, así como prácticas sociales e ideológicas. Constituye una posición entre el ser humano, sus prácticas y su relación con el mundo y con otros seres vivos.

Discurso social dominante.

Edad escolar: Período comprendido entre los 6 y 13 años de edad aproximadamente, cuyo evento central es el ingreso a la escuela. A esta edad el niño cambia el ambiente cotidiano, dejando "fuera" a las personas que forman parte de su familia y de su mundo hasta entonces.

Elementos extratextuales: Claves referenciales para ahondar en el texto.

Expresiones lingüísticas: frases con significado entre las palabras del léxico de una lengua y las que se establecen entre signos y el mundo.

Ideosema: Fenómeno textual capaz de reproducir metonímicamente las relaciones dadas en una práctica ideológica. El ideosema es una recurrencia de un elemento textual que evidencia formas de pensamiento, códigos políticos, económicos, morales, sociales, culturales y religiosos dentro de una amalgama de relaciones de poder. Este conjunto estructurado refleja una práctica social producto del estado ideológico en el que se desenvuelven los personajes (dentro del texto) y los individuos (dentro de la sociedad).

Infante: denominación legal relativa a los menores de edad, que incluye a los niños de cero a cinco años.

Interacción dialógica: contraposición u organización de las líneas dialógicas de los discursos.

Intertexto cultural: Referente sociocultural presente en el texto.

Lexema: Parte que se mantiene invariable en todas las palabras de una misma familia; expresa el significado común a toda la familia y puede coincidir o no con una palabra entera.

Línea de lectura anecdótica: Información o dato a nivel historia dentro de la obra literaria.

Línea de lectura simbólica: Información o dato a nivel referencial y significativo en la obra literaria.

Mediaciones discursivas: Impactan la morfogénesis de la obra y manifiestan el anclaje histórico.

Monólogo interior: Es una técnica narrativa mediante la cual se plasma en texto el pensamiento de un personaje.

Motivos: Elemento que se repite a lo largo de la obra literaria.

Niño escolar: Es aquel con edad comprendida entre los seis y los once años, considerada como la de mejor salud durante el ciclo vital humano. En esta etapa ocurren cambios más lentos, comparados con las edades anteriores, que sin embargo, son trascendentales.

Postura axiológica: Perspectiva frente al discurso intertextual con base en un sistema de valores que organiza el campo literario.

Prácticas sociales: Son un mecanismo de proyección social de la institución y de la facultad que facilita el conocimiento del entorno.

Psicozoomorfismo: imágenes literarias que fusionan seres humanos y animales.

Relaciones interdiscursivas: Se refiere a las condiciones históricas que posibilitan la emergencia del objeto del discurso.

Semiosfera: Texto no aislado o separado de los demás textos de una cultura, es decir fuera del continuum.

Semiosis textual: Conduce a la imagen de una realidad en la que los discursos autoritarios son desnudados en sus contradicciones ideológicas.

Síntoma lingüístico: información que percibe el receptor en el otro no quiere transmitir.

Sistema de oposiciones binarias: Relación establecida por la oposición de significados de dos referentes.

Sistema sónico-discursivo: Componentes fundamentales de una ideología, es decir, elementos simbólicos que configuran su discurso.

Situaciones sociolingüísticas: Término referido a la totalidad de las variedades lingüísticas utilizadas por una determinada comunidad de habla en diferentes situaciones y con fines también distintos.

Sociolecto: Manera de hablar propia de las personas que pertenecen a un mismo grupo sociocultural.

8.3. Catálogo de obras relacionadas con la imagen literaria de la infancia

- Alicia en el país de las maravillas* (1865). Lewis Carroll
- Animula* (1920). Mariano Silva y Aceves
- Antes* (1986). Carmen Boullosa
- Balún Canán* (1957). Rosario Castellanos
- Blanca nieves* (1812). Hermanos Grimm
- Blancanieves* (1812). Hermanos Grimm
- Campanita de plata* (1925). Mariano Silva y Aceves
- Canción de Tumba* (2011). Julián Herbert
- Cantos de hogar* (1895). Juan de Dios Peza
- Cartucho* (1931). Nellie Campobello
- Chapbooks* (XVI-XIX). Nombre del editor desconocido
- Cuento de Navidad* (1843). Charles Dickens
- Cuentos de antaño. La bella durmiente del bosque, Caperucita Roja, Barba Azul, El gato con botas, Las hadas, Cenicienta, Riquete el del copete y Pulgarcito* (1697). Charles Perrault
- Cuentos de hadas: Cenicienta* (1812). Hermanos Grimm
- Cuentos de la infancia y del hogar: Caperucita Roja.* (1812) Hermanos Grimm
- Cuentos de la Mamá Oca* (1697). Charles Perrault
- Cuentos frágiles: La hija del aire, La familia Estrada, La balada de Año Nuevo y La mañana de San Juan* (1883). Manuel Nájera.
- De la infancia* (2014). Mario González Suárez
- Desierto sonoro* (2019). Valeria Luiselli
- El almacén de los niños* (1989). Madame Leprince de Beaumont
- El cantar de ciegos: La muñeca reina* (1964). Carlos Fuentes

El Cascanueces y el rey de los ratones (1816). Ernst Hoffmann

El cuerpo en que nací. (2011). Guadalupe Nettel

El enfermo imaginario (1673) Molière

El molino del aire (1954). Sergio Magaña

El monstruo pentápodo (2016). Liliana Blum

El patito feo (1843). Hans Christian Andersen

El pato y la muerte (2007). Wolf Erlbruch

El Periquillo Sarniento (1816). José Joaquín Fernández de Lizardi

El principio del placer (1972). José Emilio Pacheco

El Principito (1943). Antoine de Saint-Exupéry

El Robinsón holandés (1824). Vevenet

El señor de las moscas (1954). William Golding

El soldadito de plomo (1838). Hans Christian Andersen

El viento distante (1963). José Emilio Pacheco

Emilio, o de la educación (1762). Jean-Jacques Rousseau

Emma, el Robinsón femenino (1833). Stuttgart

Este que ves (2007). Xavier Velasco

Fábulas de Esopo (300 a. de C.). Esopo

Fiera infancia y otros años (1982). Ricardo Garibay

Fiesta en la madriguera (2010). Juan Villalobos

Flor de juegos antiguos (1941). Agustín Yáñez

Fusiles y muñecas. Finales del siglo XIX. Juan de Dios Peza

Genealogías (1981). Margo Glantz

Hansel y Gretel (1818). Hermanos Grimm

Hornbooks (1450)

Indio borrado (2014). Felipe Lomelí

Juul (1996). Gregie Maeyer

La Bella Durmiente del bosque (1812). Hermanos Grimm

La bella y la bestia (1989). Madame Leprince de Beaumont

La edad de la punzada (2012). Xavier Velasco

La edad de Oro: Héroes, Meñique, Los dos príncipes, El camarón encantado, Nené traviesa,

Los zapaticos de rosa (1889). José Martí

La estatua de sal (1965). Salvador Novo

La Flor de Lis (1988). Elena Poniatwska

La Giganta (2015). Patricia Laurent Kullick

La isla coral (1857). Robert Michael Ballantyne

La isla misteriosa (1875). Julio Verne

La máquina vacía (1951). Sergio Galindo

La muerte tiene permiso (1955). Edmundo Valadés

La muñeca reina (1964), cuento en *El cantar de ciegos*. Carlos Fuentes

La sangre de la medusa (1963). José Emilio Pacheco

La semana de colores (1964). Elena Garro

La semana de colores (1964). Elena Garro

La sirenita (1837). Hans Christian Andersen

La tristeza de los cítricos (2019). Liliana Blum

Las aventuras de Huckleberry Finn (1884). Mark Twain

Las aventuras de Tom Sawyer (1876). Mark Twain

Las batallas en el desierto (1981). José Emilio Pacheco

Las hojas muertas (1996). Bárbara Jacobs

Las manos de mamá (1937). Nellie Campobello

Las mil y una noches (IX). Abu Abd-Allah Muhammad el-Gahshigar

Lazarillo de Tormes (1954)

Lilus Kikus (1954). Elena Poniatowska

La hija del filósofo, cuento en *Lilus Kikus* (1954). Elena Poniatwska

La vez que me emborraché, cuento en *Doce cuentos en contra* (1982). Bárbara Jacobs.

Los años falsos (1982). Josefina Vicens

Mago de Oz (1900). L. Frank Baum

Muñecos de cuerda (1936). Mariano Silva y Aceves

Obras elementales (1774). Johann Bernhard Basedow

Oliver Twist (1837–1839). Charles Dickens

Orbis sensualium pictus (1658). Amós Komensky

Otra vuelta de tuerca (1898). Henry James

Pedro el Melenas (1845). Heinrich Hoffman

Pentamerone (1634). Giovanni Batista Basile

Peter Pan (1904). James Matthew

Pinocho (1883). Carlo Collodi

Pippi Calzaslargas (1945). Astrid Lindgren,

Recuerdo de un niño de pantalón largo (1952). César Garizurieta

Relatos del mundo mestizo. El colgado (1985). Ramón Rubín

Retrato de mi madre (1940). Andrés Henestrosa,

Retrato de una niña triste (1951). Elena Poniatowska

Robinson Crusoe (1719). Defoe

Se llevaron el cañón para Bachimba (1941). Rafael F. Muñoz

Temporada de huracanes (2017). Fernanda Melchor

Tiempo cercano (1959). Sergio Pitol

Tiempo de arena (1955). Jaime Torres Bodet

Tiene la noche un árbol (1958). Guadalupe Dueñas

Ulises criollo (1935). José Vasconcelos

Un trompo baila en el cielo (1942). César Garizurieta

8.4. Ilustraciones



Ilustración del cuento *Caperucita Roja* por Gustave Doré, siglo XIX.



Ilustración de *Pulgarcito* por Gustave Doré, siglo XIX.

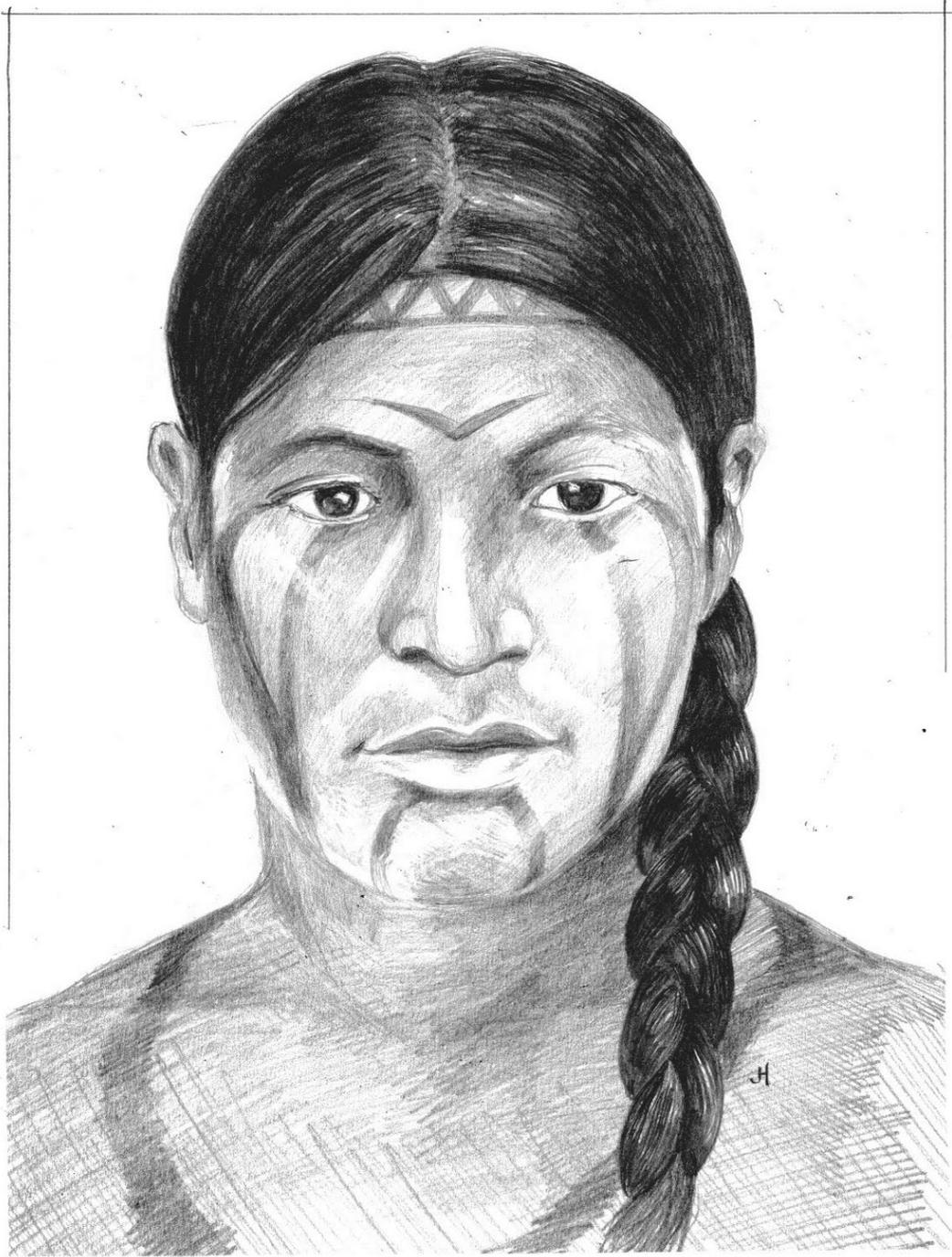


Ilustración *Borrados de Nuevo León* por Leoncillo Sabino

8.5. Informe

Informe anual 2019 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, México.



La violencia, en todas sus facetas, es uno de los principales desafíos que enfrenta México.

Sus consecuencias se multiplican y agravan cuando los afectados son niños, niñas y adolescentes, porque les deja marcas físicas y emocionales que pueden permanecer toda la vida. Desafortunadamente, la violencia puede acompañarlos desde muy temprana edad: cuando son pequeños, sufren maltrato principalmente a manos de sus padres o cuidadores, y a medida que crecen, la violencia también se presenta en otros entornos: por ejemplo, en la escuela, en los lugares públicos que frecuentan y en las redes sociales. Sus manifestaciones pueden ir desde descuidos o actos negligentes hasta intimidación, pleitos, agresiones físicas y psicológicas, violencia sexual e, incluso, desapariciones o muertes.

Proteger a niñas, niños y adolescentes contra la violencia también requiere de atender sus consecuencias, con programas y estrategias diseñadas especialmente para cada etapa de la vida.

Ante este panorama es necesaria la protección integral de cada niña, niño y adolescente, que articule acciones de prevención y de atención y respuesta para quienes hayan sufrido algún tipo de violencia. Esto involucra a todos los niveles de gobierno, hasta llegar a las autoridades locales y a los actores que acompañan directamente el día a día de niñas, niños y adolescentes.

Por lo anterior, **en 2019 continuamos el fortalecimiento de los Sistemas de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) y de las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes** a nivel federal, estatal y municipal, como instituciones dedicadas a brindar protección especial y de atender a toda niña o niño en situación de vulnerabilidad.

Conoce más...
sobre nuestra labor en México

 Recursos



© UNICEF México/Tanya Binda

- *Protección a la niñez y adolescencia*
- *Protección contra la violencia: Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una vida libre de cualquier tipo de violencia*

En ese sentido, en colaboración con el Sistema DIF Nacional, la Secretaría de Relaciones Exteriores, la comunidad académica y organizaciones de la sociedad civil, proporcionamos capacitación a 1,170 personas (funcionarios de Procuradurías de Protección, profesionales dedicados a la salud mental, personal de Centros de Asistencia Social, oficiales de migración y cónsules) sobre modelos de protección y atención especializados para niños, niñas y adolescentes ante cualquier tipo de violencia, abuso o vulneración de cualquiera de sus derechos. **Al contar con autoridades de protección más preparadas para atender sus casos, se beneficiaron directamente a 35,000 niñas, niños y adolescentes en México.**

Paralelamente, lideramos un mapeo de las personas que intervienen en la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, para detectar cuáles son sus necesidades y qué habilidades requieren fortalecer para desempeñar su labor. A partir de los resultados, crearemos herramientas para consolidar sus habilidades profesionales, elaboraremos estándares de competencias y brindaremos opciones de capacitación para que refuercen sus conocimientos y habilidades.

Conoce más sobre nuestra labor en México

Recursos

- *Alianza global para poner fin a la violencia contra niñas, niños y adolescentes*



Vídeo: Alianza global

Como parte de la estrategia para reforzar las capacidades de las personas que trabajan en los sistemas de protección de los tres órdenes de gobierno, también contribuimos con el desarrollo e implementación del *Primer Diplomado en Derechos de niñas, niños y adolescentes con perspectiva de género*, impartido a través de la Universidad Abierta y a Distancia de México de la SEP y en colaboración con la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA. Tras seis meses, 208 funcionarios y funcionarias de los SIPINNA a nivel nacional, estatal y municipal concluyeron el diplomado con éxito y adquirieron conocimientos técnicos y habilidades prácticas, que les ayudarán a mejorar su capacidad de garantizar y proteger los derechos de la infancia.

Conoce más sobre nuestra labor en México

Recursos

- *Contar con datos estadísticos sobre violencia contra la infancia y la adolescencia es central para garantizar sus derechos*



© UNICEF / Donna DeCesare

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Mujeres (ENIM), el castigo corporal (manazos, pellizcos o nalgadas) todavía es aceptado socialmente y visto con naturalidad como método de disciplina infantil. Por ello, en 2019 **colaboramos con la Embajada de Suecia en México y la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA para organizar una consulta y conversatorio con expertos**, que fomentó el intercambio de experiencias sobre la prevención y erradicación del castigo corporal. Estos eventos nos permitieron abogar ante el Senado de la República para solicitar la prohibición legal del castigo corporal. Como resultado de esa labor, el Senado prohibió el castigo corporal, modificando el artículo 44º de la Ley General de los Derechos de Niñas, los Niños y los Adolescentes. Estamos en espera de la aprobación de la Cámara de Diputados para que entre en vigor lo antes posible.

Generar un cambio en las normas sociales que toleran la violencia es una prioridad para nosotros; por ello, **asumimos un papel principal dentro de la Iniciativa Spotlight, que busca eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas en el mundo**. Trabajamos estrechamente con cinco agencias del Sistema de las Naciones Unidas en México: PNUD, ONU Mujeres, UNFPA, ONU Derechos Humanos y UNODC, y hemos encabezado las acciones de prevención de la violencia mediante el cambio de comportamiento, actitudes y prácticas que dan lugar a la violencia basada en género.

Publicación



Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México



Todas las formas de violencia que viven las niñas, niños y adolescentes son inaceptables y perjudiciales para su desarrollo. Es necesario prevenirlas y atender sus consecuencias cuando ocurren.



© UNICEF/ Kate Holt

Violencia

Disciplina violenta en el hogar



6 de cada 10
niñas y niños

de 1 a 14 años han sufrido alguna agresión psicológica o castigo físico por algún miembro de su hogar.¹

5.4%

de los padres, madres o cuidadores aprueban abiertamente el castigo físico.¹

En el hogar

Las niñas sufren más agresiones psicológicas



Los niños suelen ser disciplinados con castigos físicos.¹

Violencia en la escuela



6 de cada 10
adolescentes
agredidos en las escuelas son hombres.¹

Las principales agresiones físicas en las escuelas son:²
golpes, patadas y puñetazos



El robo con violencia, los tocamientos indeseados (para mujeres) y las amenazas (para hombres) se vuelven más usuales conforme los adolescentes alcanzan la mayoría de edad.³

Violencia en la comunidad

32.8%

de las adolescentes de entre 15 y 17 años ha sufrido alguna forma de violencia sexual en su comunidad.⁴

4 de cada 10

probables violaciones sexuales sucedieron en sus entornos más cercanos y cotidianos.⁴

Otras formas de violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes en la comunidad son los homicidios y las desapariciones o extravíos.

Homicidios

4

niñas, niños y adolescentes son asesinados diariamente en el país.⁵



8 de cada 10 de las defunciones

por homicidios son de adolescentes hombres de entre 12 y 17 años.⁵

La mitad de los homicidios de adolescentes hombres suceden en la vía pública.⁵

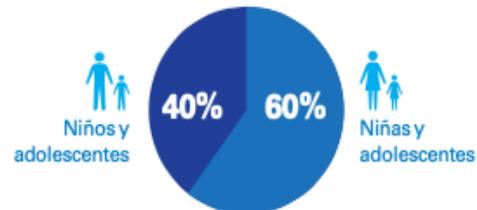
Desapariciones

2 de cada 10
personas desaparecidas
en el país son niñas, niños y adolescentes.⁶



80% son adolescentes entre 12 y 17 años
20% son niños y niñas entre 0 a 11 años

De las desapariciones en la población infantil y adolescente⁶



Fuentes:
1 INSP-UNICEF, ENIM, 2010
2 INSP, ENSANUT 2012
3 INEGI, ECOFRED 2014

4 INEGI, ENDIREH, 2016
5 INEGI, Estadísticas de Mortalidad 2010-2017
6 Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas en México (RNPED), Nov. 2017

8. REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2004) *Teoría estética*. Akal.
- Amoretti, M. (1992). *Diccionario de Términos asociados en Teoría Literaria*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Amorós, C. (2005). *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización*. E. Minerva.
- Amuchástegui, A. (2001). La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *La Ventana*, núm. 14, 102-125.
- Ansoleaga, B. (1996). Mi padre, jefe de la tribu en N. Pasternac (Ed.), *Escribir la infancia*. El Colegio de México.
- Araya, K. (2009). *Discurso social en La frontera de cristal: una novela en nueve cuentos, de Carlos Fuentes: entre la pérdida, el apego y el olvido*. Universidad de Costa Rica.
- Ariés, P. (1965). *Centuries of Childhood: a social history of familia life*. Ed. A Vintage Giant.
- Augé, Marc. (1999). De lo imaginario a lo ficcional total. *Maguaré*. Revista del departamento de antropología de la Universidad Nacional de Colombia. Núm. 14.
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/issue/view/1266/showToc>
- Bajtín, B. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Berger, L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. Universidad Pedagógica Nacional UPN. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grupo Editorial Grijalbo.
- Björling, F. (1981). Verbal Aspect and Narrative Perspective in Oleša's *Liompa*. *Russian Literature*, Vol. 9 1981, pp. 133-62.
- Björling, F. (1982). Child Perspective: Tradition and Experiment, An Analysis of 'Detstvo Ljuvers' by Boris Pasternak. *Studies in 20th Century Russian Prose*. Nils Åke Nilsson.
- Björling, F. (1983). *Child narrator and adult author: The narrative dichotomy in karei poláček's bylo nás pět*. Scando-Slavica.
- Bourdieu, P. (1990). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios*, Núm. 15, pp. 20-42.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del Arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Braunstein, N. (2008). *La memoria, la inventora*. Siglo XXI.
- Bonino, L. (2002). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina*. Dossiers Feministes 6. Masculinitats: Mites, de/construccions I Mascarades
- Bubíková, Š. (2012). Narrating as a Child, Reading as an Adult: Ways of Employing a Child Narrator in the American Novel. *Zlín Proceeding in Humanities*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne, Vol. 3., pp. 263.
- Careaga, G. y Cruz, S. (2006). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Careaga, G. y Jiménez, P. (2011). *La feminización de la pobreza en México*. H. Cámara de Diputados, Comisión de Equidad y Género.
http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxi/femin_pobre.pdf
- Carballo, V., Murrieta, P. y Ruvalcaba, N. (2014). *Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades*

socioemocionales. Psicología Conductual.

<https://www.researchgate.net/publication/269629984>

Carreño, T. (2010). *Infancia y Revolución*. Summa Mexicana.

Casas, F. (1993). Imputabilidad y responsabilidad: los niños como actores desde la mirada de los adultos. *Anuario de Psicología Jurídica*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Casas, F. (1995). Social representations of childhood. *European Intensive Course in Children's Rights*. ERASMUS Program.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, vol. 43, Núm. 1.

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>

Castellanos, G. (2003). Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna, en Patricia Tovar Rojas. *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*. Instituto

Colombiano de Antropología e Historia.

Cázares, L. (1996). Eros y Tanatos: infancia y revolución de Nellie Campobello en N.

Pasternac (Ed.), *Escribir la infancia*. El Colegio de México.

Cervera, C. (1998). Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección

internacional de los derechos de los niños. *Revista del Instituto Bartolomé de las casas*. Núm. 6.

Censo de Población y Vivienda (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

http://www.planetaj.cruzrojamexicana.org.mx/pagnacional/secciones/Juventud/Contenido/PlanetaJ/downloadfiles/CENSO2010_principales_resultados.pdf

Cohn, D. (1978). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton.

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Coveney, P. (1957). *Poor Monkey: The Child in Literature*. Rockliff.
- Cros, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Gredos.
- Cros, E. (1997). *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Corregidor.
- Cros, E. (2009). *La sociocrítica*. Arco Libros.
- Cros, E. (2011). *Conciencia y sociocrítica*. Université “Paul Valéry” Montpellier III.
- Chourio, N. (2012). *Teoría de las representaciones sociales: discusión epistemológica y metodológica*. Universidad de Carabobo.
- Darnton, R. (1994). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Fondo de Cultura Económica.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.
- http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf
- De Staël, M. (2015). *La literatura y su relación con la sociedad*. Editorial Berenice.
- De la Garza, A. (2014). Lo que espera la desesperanza. *Nexos*.
- <https://www.nexos.com.mx/?p=18709>
- Del Hoyo, E. (1960). *Vocablos de la lengua quinigua de los indios borrados del noreste de México*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020081985/1020081985.html>
- Díaz, M. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Libros del Quirquincho.
- Doležel, L. (1973). *Narrative Modes in Czech Literature*. Universidad de Toronto.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, Terry. (1988). Two Approaches in Sociology of Literature. *Critical Inquiry*, vol. 4, Núm. 3, pp. 469-476.

- Ehmke, R. (s.f). *Comprendiendo el trastorno obsesivo compulsivo religioso. Cuando la motivación es ansiedad, y no fe*. Childmind.
<https://childmind.org/article/comprendiendo-el-trastorno-obsesivo-compulsivo-religioso/>
- Encuesta Intercensal (2015). Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- Erikson, E. (1970). Infancia y sociedad. *Revista española de la opinión pública*, núm. 34, pp. 497-500.
- Erikson, E. (1970). Infancia y sociedad. *Revista española de la opinión pública*, núm. 34, pp. 497-500.
- Escarpit, R. (1971). *Sociología de la literatura*. Oikos-Tau.
- Escobar A. (1998). Los hombres y sus historias. Reestructuración y masculinidad en México. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, núm. 8.
- Ferguson, P., Desan, P., y Griswold, W. (1989). *Literature and Social Practice*. University of Chicago Press.
- Ferreras, J. I. (1980). *Fundamentos de sociología de la literatura*. Ediciones Cátedra.
- Flores, F. (2001). *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1994). *Historia de la sexualidad, volumen I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Fuller, N. (1998). *Reflexiones sobre el machismo en América Latina*, en T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, FLACSO Chile. <http://www.flacsochile.org/publicaciones/masculinidades-y-equidad-de-genero-en-america-latina/>

- Gaitán, L. (1999). Bienestar social e infancia: la distribución generacional de los recursos Sociales. *Intervención Psicosocial*, vol. 8, pp. 331-348.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, vol. 43, pp. 9-26.
- Gaitán, L. (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Gaitán, L. y M. Liebel. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil*. Ediciones Panamericana México.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse Hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.
- Goldmann, L. (1967). *Para una sociología de la novela*. Ciencia Nueva.
- Goldmann, L. (1971). *Sociología de la Creación Literaria*. Ediciones Nueva Visión.
- Goldmann, L. (1971). *Teoría de la Novela*. EDHASA.
- Gómez-Granell, C., Garcia-Milà, M., Ripol-Millet, A., et. Al. (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Ariel-CIIMU.
- González, M. (2014). *De la infancia*. Ediciones ERA.
- Godard, P. (2003). *Contra el trabajo infantil*. Virus folletos.
- <http://erapi.net/sites/default/files/Contra%20el%20trabajo%20infantil.pdf>
- Goodenough, E., y Heberle, M. (1994). *Infant Tongues: The Voice of the Child in Literature*. Wayne State University Press.

- Goodenough, E., y Heberle, M. (1994). *Infant Tongues: The Voice of the Child in Literature*. Wayne State University Press.
- Gutiérrez, L. (1996). El regreso a la otra niña que fui en la narrativa de Elena Garro en N. Pasternac (Ed.), *Escribir la infancia*. El Colegio de México.
- Griswold, W. (1993). Recent Moves in Sociology of Literature, *Annual Review of Sociology*,
- Halbwahcs, M. (2002). *Fragments de la memoria colectiva*. Atenea Digital.
- Hernández, K. (s.f). *Entrevista a Felipe Lomelí*. UPAEP Centro de escritura.
<https://www.upaep.mx/centrodeescritura/item/44-toothknocker>
- Herbert, J. (2014). *Canción de tumba*. DEBOLSILLO.
- Heritier, F. (1996). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Ariel.
- Herrera, C. (2013). *Imagarios sociales acerca de la infancia: una Mirada desde las políticas y programas sociales de infancia en Concepción, Chile*. Dpto. de Sociología y Antropología, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Concepción.
- Ibañez, T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Sendai.
- IFEJANT (2003): *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología. Tomo I*. IFEJANT.
- James A., y A. Prout. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Psychology Press.
- Jefanovich, A. (2011). *Hablan los hijos*. Editorial Cuarto Propio.
- Jenks, C. (1992). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Aldershot, Gregg Revivals.
- Jiménez, M. A. (2011). *Sociología y literatura. Imaginar nuestra sociedad*. Casa Juan Pablo.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría en S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II*. Paidós.

- Kadio, P. (2017). *La sociocrítica y la problemática del sujeto cultural*. Universidad Félix Houphouët-Boigny de Adidjan-Cocody, Costa de Marfil.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191164>
- Kimmel, M. S. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. *Isis Internacional-Ediciones de Las Mujeres*, núm. 17.
- King, T. (2010). *Infancia y Revolución*. Summa Mexicana.
- Kohan, W. (2015). *Childhood, Education and Philosophy. New ideas for an old relationship*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México-Porrúa.
- Lara, S. (1991). Sexismo e identidad de género. *Alteridades*, núm 2.
- <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/666/663>
- Laufenberg, G. (2009). *Partículas revoltosas: la infancia en la literatura fantástica mexicana del siglo XX*. Universidad de Virginia.
- Laurent, P. (2015). *La Giganta*. Tusquets Editores.
- Lepenes, W. (2000). *Las tres culturas: la sociología entre la literatura y la ciencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lewis C. (1993). *Sociology through literatura*. Prentice Hall.
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Universidad Complutense.
- Lipovetsky, G. (1997). *La tercera mujer*. Anagrama.
- Lomelí, F. (2014). *Indio borrado*. Tusquets Editores.

- Lomeña, A. (2015). *La construcción de los mundos de ficción Sociología de la literatura y modos de creación ficcional en la novela moderna*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/33922/1/T36628.pdf>
- Loo, H. (2011). *Children in Postmodern Literature: A Reconstruction of Childhood*. HOHONU, *University of Hawai at Hilo*, vol. 10. University of Hawai at Hilo. <https://hilo.hawaii.edu/campuscenter/hohonu/volumes/documents/Vol10x15ChildreninPostmodernLiterature.pdf>
- Lowenthal, L. (1987). *Sociology of Literature in Retrospect*. *Critical Inquiry*, vol. 14, Núm.1, pp. 1-15. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448425>
- Lukács, G. (1985). *El Alma y las Formas*. Grijalbo.
- Lukács, G. (1999). *Teoría de la novela*. Círculo de Lectores/Opera
- Martínez, P. (2002). *Algunos aspectos de la voz narrativa en la ficción contemporánea: el narrador y el principio de incertidumbre*. *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses*, vol. 17, pp. 197-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/THEL0202110197A>
- Mayall, B. (2003). *A History of the Sociology of Childhood*. IOE Press.
- Medina, B. (2012). *Giros y reveses. Representaciones de la infancia a través de la historia*. Conaculta.
- Méndez, B. (2002). *Masculinidades hegemónicas e identidad masculina. Dossiers feministes*, 2002, n.º 6, pp. 7-35. <https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Mendoza, J. (2004). *Las formas del Recuerdo, La Memoria Narrativa*. Atenea Digital.
- Meraz-Arriola, G. (2010). *Historia Universal de la Infancia*. Volumen 31, Núm. 6. Editorial Acta Pediátrica de México.

- Millet, E. (2016). *La hiperpaternidad perjudica seriamente el bienestar familiar*. *Gestionando hijos*. <https://www.gestionandohijos.com/eva-millet-sobreproteccion-hiperpaternidad/>
- Minello, M. (2002). Masculinidad/es: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, vol. 28, núm. 61, México. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15906101.pdf>
- Minello, N. (2001). *La masculinidad en México al fin del milenio*. Tesis doctoral, Ciesas-Occidente.
- Molière (2013). *Le Malade imaginaire*. Édition de Georges Couton. Folio classique.
- Monsiváis, C. (1981). Juan de Dios Peza: ¡Inocencia! ¡Niñez! ¡Dichosos nombres! Amo tus goces, busco tus cariños. *Revista de la Universidad de México. Nueva época*, vol. XXXVI. <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/85ec359e-9dd7-4652-bbef-25e44cc642b8?filename=juan-de-dios-peza-%C2%A1inocencia!-%C2%A1ninez!-%C2%A1dichosos-nombres!-amo-tus-goces-busco-tus-carinos>
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (2002). *Representaciones sociales: exploraciones en psicología social*. Polity Press.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital 2*. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Muñoz, J. (2019). *La presente infancia de Jorge López Páez: voces y narradores en su obra*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mumford, L. (1945). *La cultura de las ciudades*. Emecé.
- Negrín, E. (2004). *Grandes esfuerzos de pequeñas figuras. Niños decimonónicos que trabajan*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/15/aih_15_1_014.pdf

- Nettel, G. (2011). *El cuerpo en el que nació*. Anagrama.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult, Defining Children's Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- OCDE, (2019). México, primer lugar en abuso sexual infantil en *La jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2019/01/06/politica/008n1pol>
- Otano, A. (2004). *Speaking the past. Child perspective in the Asian American Bildungsroman*. Lit Verlag Münster.
- Ortega, M. (2005). La Sociología de la Literatura: Estudio de las letras desde la perspectiva de la Cultura. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, Núm. 29.
- Ortiz, R. (2011). Feminización de la pobreza y derechos laborales en G. Careaga y P. Jiménez, *Feminización de la pobreza en México*. H. Cámara de Diputados, Comisión de Equidad y Género. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxi/femin_pobre.pdf
- Padilla, A. (2008). *Representaciones de la infancia en México en el siglo XIX*. Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/292>
- Parrilla, E. (2012). *Discurso y conflicto en la novela*. Plaza y Valdés Editores.
- Parson, T. (1951). *El sistema social*. Editorial Revista de Occidente.
<https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>
- Pasternac, N. (1996). *Escribir la infancia: narradoras mexicanas contemporáneas*. El Colegio de México.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, núm. 27.
<https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152>

- Peredo, E. (2003). Mujeres, trabajo doméstico y relaciones de género: reflexiones a propósito de la lucha de las trabajadoras bolivianas. *Mujeres y trabajo: cambios impostergables*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101012022000/7pereda.pdf>
- Poot, S. (1996). Del tornasol de *Lilus Kikus* al tornaviaje de *La Flor de Lis* en N. Pasternac (Ed.), *Escribir la infancia*. El Colegio de México.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction to sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, 17 (3). <https://www.jstor.org/stable/20629967>
- Radley, Alan. (1990). *Artefactos, memoria y sentido del pasado*. En Middleton, D., y Edwards D. (comps.) (1992). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. (pp. 63-76). Barcelona: Paidós.
- Rall, D. (2001). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. UNAM.
- Ramos, C. (1991). *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. UAM-Iztapalapa.
- Ramos, R. (1999). Homo Tragicus, Política y Sociedad. *Revista de la Universidad Complutense*, vol. 30, pp. 213-241.
- Real Academia Española. (s.f.). Indio. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 5 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/indio>
- REDIM. *Red por los derechos de la infancia en México*. Derechosinfancia.org.mx
- Ricoeur, P. (2003). *La historia, la memoria, el olvido*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2011). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI Editores.
- Rivas, L. (2004). *La novela intrahistórica*. Editorial El otro el Mismo.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Rodríguez, T., y García, M. (2007). *Representaciones sociales: Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Rogers, Mary F. (1991). *Novels, Novelists and Readers. Toward a Phenomenological Sociology of Literature*. State University of New York Press.
- Robin, R. (1994). Para una sociopoética del imaginario social en F. Perus (Comp.), *Historia y Literatura*. Instituto Mora.
- Salinas, M. (2017). *El tatuaje y la pintura corporal: una expresión artística de los indígenas del río Bravo de los siglos XVII al XIX*. <https://www.elmanana.com/tatuaje-pintura-corporal-grupos-del-noreste--karankaw-indigenas/3808348>
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina*. UNAM, Paidós, PUEG.
- Solomón, J. (2019). *Grupos criminales reguerzan tácticas de reclutamiento infantil en México*. Insight Crime. <https://es.insightcrime.org/noticias/analisis/grupos-criminales-refuerzan-tacticas-de-reclutamiento-infantil-en-mexico/>
- Stapich, E. (2016). *Representaciones de infancia y literatura para niños*. Revista Catalejos, V: 1, Núm. 2. (p. 81-93). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646>
- Valdés, H. (2012). Prólogo en J. Prieto (Coord.), *Poéticas Urbanas: representación de la ciudad en la literatura*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vásquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginarios*. Paidós.
- Valdez, M. (2009). *Trabajo infantil un impedimento para la infancia escolarizada durante el porfiriato en el Estado de México*. X Congreso Nacional de investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0737-F.pdf

Velasco, X. (2007). *Este que ves*. Alfaguara.

Villalobos, J. (2010). *Fiesta en la madriguera*. Anagrama.

Zamudio, L. (1996). Los personajes infantiles en *Balún Canán* en N. Pasternac (Ed.), *Escribir la infancia*. El Colegio de México.