



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA

REALIDADES PEQUEÑAS: CREACIÓN COLECTIVA DE LIBROS DESDE LA
NIÑEZ

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA

PRESENTA

LUCÍA ISABEL JAIME DI-BELLA

DIRIGIDA POR

DR. DAVID ALEJANDRO VÁZQUEZ ESTRADA

CAMPUS HISTÓRICO

SANTIAGO DE QUERÉTARO, QUERÉTARO

2020



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Licenciatura en Antropología

Realidades pequeñas: Creación colectiva de libros desde la Niñez

TESIS

Que para obtener el título de licenciado en

Antropología

Presenta:

Lucía Isabel Jaime Di-Bella

Dirigida por:

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada

SINODALES

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada

Presidente

Dra. Adriana Terven Salinas

Secretario

Mtra. Sofía Rivas Padrón

Vocal

Antrop. Itziar Urquiola Guerrero

Suplente

Mtra. María Antonieta González Amaro

Suplente

Dra. Margarita Espinosa Blas

Directora de la Facultad de Filosofía

Campus Histórico

Santiago de Querétaro, Querétaro

2020

“Quizás en eso radica la verdadera conservación de la especie, en perpetuar hasta la última generación de humanos la neurosis de nuestros antepasados, las heridas que nos vamos heredando como una segunda carga genética” (Nettel, 2011).

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Índice

Índice	2
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo 1: Un paseo teórico a través de la percepción humana de la Niñez	10
De la Infancia a la Niñez.....	10
1800 – 1980: de la revolución industrial a la Niñez de dos posguerras antes de llegar al milenio....	13
1980 2000: las nociones de Niñez después de la posguerra y una nueva esperanza acercándose con el nuevo milenio	27
Capítulo 2: ¿Cómo se construye un libro para niñas y niños desde una perspectiva antropológica?	35
Los libros para niñas y niños como objetos culturales portadores de discurso	37
Los referentes culturales en lo visual.....	42
El sentido: ¿la semántica para qué?.....	46
La semántica visual en un libro para niños y niñas.....	50
Desarrollo del caso en particular de la creación de Cuates muy cuates	54
La importancia de conocer las perspectivas	54
¿Quiénes integran la red?	55
No somos angelitos: Llamar las cosas por lo que son.....	57
El caso de Lorenzo. La metáfora de cargar con algo que le impide tener una vida “normal”	59
Visita a la Escuela para Ciegos y Débiles Visuales “Josefa Vergara”	62
Una breve introducción teórica al concepto de Discapacidad y Diversidad Funcional	64
Desdibujando la discapacidad como principal rasgo identitario de una persona.....	68
Procesos estéticos que tampoco deben pasar por alto a la mirada antropológica	70
Capítulo 3: Pilotaje: Los libros para niñas y niños como herramienta de investigación	72
¿Cómo se hizo?	73
Testigos de la difusión.....	74
Metodología	75
¿Por qué estos libros?.....	76
Análisis del corpus de libros utilizados en el taller Pequeñas Letras.....	76
Metodología de recolección del corpus	76
La construcción de identidad diversa en los libros para niñas y niños de habla castellana	79
Mi cuerpo y yo y Soy: La inscripción del Yo.....	80
Todos somos diferentes - Alicia Molina	85
No somos angelitos - Gusti	91
Definición de la macroestructura del tipo de discurso que analizan	91
Cuates muy cuates- Proyecto Nuju	97
Información etnográfica: entrevistas y transcripciones	101
Pilotaje de Cuates muy Cuates	110
Conclusiones	114
Las niñas y los niños hoy en día.....	114
Los estímulos literarios.....	115

La creación de libros para niñas y niños como estrategia de intervención social y herramienta de investigación desde la antropología.....	116
Bibliografía y Referencias	121

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ABSTRACT

En el presente trabajo revisaremos la transformación del concepto de Niñez desde una perspectiva antropológica, analizaremos la importancia de los libros en esta etapa de formación y apropiación cultural y expondremos el cómo se genera un contenido literario para la niñez a partir del análisis antropológico y semiótico de los contenidos y generado de la experiencia de trabajo práctico y etnográfico con una red de asociaciones que trabaja con distintas diversidades funcionales en el Estado de Querétaro.

Palabras clave: Niñez, Infancia, antropología, semiótica

Dirección General de Bibliotecas UAQ

INTRODUCCIÓN

Cuando observamos la cultura desde la trinchera antropológica nuestra visión y percepciones no están fijadas en un sólo sitio, aunque así pareciera. Explicar en términos culturales una sola invención humana es tratar de concebir un todo interconectado fluctuante y cambiante. El antropólogo lo intenta y observa desde la biología, desde la geografía, desde el tiempo y el idioma, y trata de entender el discurso de ese idioma y el porqué de su rumbo. Así analiza y reflexiona sobre el lenguaje las instituciones, la economía, los modos de educación y la forma en que estos discursos influyen en las manifestaciones culturales de los grupos humanos contemporáneos.

De esta forma se ha observado, que un obstáculo constante entre los grupos humanos es la comunicación. Al respecto, Claude Levi Strauss (2006) reflexiona “y he aquí ante mí un círculo infranqueable: cuanto menores eran las posibilidades de las culturas humanas para comunicarse entre sí y, por lo tanto, corromperse¹ por mutuo contacto, menos capaces eran sus respectivos emisarios de percibir la riqueza y la significación de esa diversidad.”(p.52) Así como otras culturas no occidentales, la cultura de la Niñez²ⁱ ha permanecido silenciada y subestimada por distintos factores como son la economía, las geografías, los momentos históricos. En este sentido, el objetivo general de este documento fue *generar estrategias de trabajo para crear material literario dirigido a la Niñez desde una perspectiva antropológica*, proponiendo un análisis en un principio de las percepciones en torno a la Niñez desde la antropología, en un segundo plano del cómo se generan productos culturales (en este caso, un libro) dirigidos a las niñas y niños; y el cómo se logra poner de acuerdo los discursos adultos y la realidad de los niños y niñas; y de cómo las y los niños son jueces perfectos, trabajadores y colaboradores capaces de hacer análisis respecto a la generación de contenidos literarios.

A mediados de septiembre de 2017, tres organizaciones solicitaron unirse al catálogo de servicio social de la Facultad de Filosofía para conseguir un par de practicantes de

¹ Hoy en día habría que cambiar el término “corromperse” por “influenciarse” o “mezclar”.

² En el siguiente capítulo desarrollo por que el término utilizado en este trabajo es Niñez, y no cualquiera de sus aparentes sinónimos.

antropología. Las organizaciones tenían con ello el objetivo de crear un libro para niñas y niños que abordara el tema de Discapacidad con el fin primordial de disminuir la discriminación a personas con Discapacidad desde distintos enfoques y el fin secundario de conseguir fondos para dichas organizaciones. Las organizaciones involucradas fueron : El Tesoro de Mamá A.C, la cual tiene como objetivo social la rehabilitación integral de niños, niñas y jóvenes con Parálisis Cerebral Infantil; APPI A.C (Asociación Para la Productividad Incluyente) y Alma Gama trabajan por su parte con la inclusión laboral, la primer en el empleo de personal y la segunda en la capacitación para el autoempleo.

Karina Arriaga, compañera de desarrollo de la investigación en materia de discapacidad y yo, tendríamos la labor de guiar el desarrollo del proyecto literario. Desde la averiguación teórica en materia de desarrollo de materiales literarios (mi área) y discapacidad (Karina) hasta su impresión y distribución.

Los objetivos específicos y generales así como los pasos a seguir para concretarlo, desarrollados durante una serie de talleres y reuniones con la red de asociaciones, se encuentran a continuación:

Objetivos específicos:

- Crear un producto rentable para que a través de sus ventas se obtengan fondos para
- la Red de asociaciones con la que realizamos nuestras prácticas profesionales.
- Crear un producto que sea incluyente desde su producción.
- Crear un producto con el que tanto la Red como los actores involucrados se encuentren satisfechos.
- Generar un contenido/producto que sea atractivo para los consumidores a los que está dirigido. (niños)
- Generar un contenido con la colaboración de los consumidores.
- Generar un contenido que transmita correctamente el mensaje que la Red pretende transmitir.
- Conocer la opinión que tienen los niños sobre la diversidad y discapacidad.

- Ofrecer a la Red herramientas que los orienten a tomar las decisiones más pertinentes respecto al producto final.
- Investigar sobre la percepción de los niños sobre la discapacidad y la diversidad, y cuáles son los factores que influyen en sus percepciones.
- Generar un contenido que en verdad contribuya a modificar la noción cultural sobre la discapacidad, particularmente sobre el Parálisis Cerebral Infantil, con el objetivo de que las futuras generaciones comiencen a incluir y respetar a todas las personas con discapacidad física o social.

Objetivos generales:

- Sistematizar o crear una especie de manual de creación de contenidos para niños,
- con herramientas antropológicas.
- Comprender el tema de discapacidad y sus aristas para poder transmitir el mensaje de la mejor manera y con los mejores recursos posibles para los niños.
- Generar un contenido que no sea que no genere lástima o morbo.
- Generar un contenido que sirva como herramienta para introducir a los niños a conceptos complejos como “Discapacidad”, “Diversidad” e “Inclusión” desde su perspectiva del mundo.
- Rescatar testimonios reales de personas con discapacidad para la creación de los personajes y situaciones.
- Generar reflexión y análisis respecto a los contenidos visuales: sus orígenes, intencionalidades, temporalidades y los recursos culturales y simbólicos que se reflejan en los mismos.
- Trabajar partiendo de conceptos y definiciones con las que la Red esté de acuerdo.
- Organizar las ideas que la Red tiene en mente para poder darle forma al discurso.
- Observar qué relación tienen los niños con la literatura y cómo a través de ella adquieren nuevos conocimientos.
- Qué recursos (visuales, metafóricos,, culturales, pedagógicos) utiliza la misma

- Lograr establecer un lenguaje común entre antropólogas, integrantes de la red, escritora e ilustradora para tener todxs muy claro el mensaje, el discurso y el objetivo.

Metodología:

- Talleres (Con los integrantes de la Red y con niños)
- Historias de vida / Prácticas narrativas
- Entrevistas semiestructuradas
- Observación participante en las distintas organizaciones de la Red
- Investigación de escritorio (sobre discapacidad, teoría de la niñez, literatura infantil, antropología visual, etnografía infantil, censos, etc...)
- Observación Acción Participante

El presente documento surge de aquello que me fue particularmente encomendado en este proceso que duró aproximadamente un año: La exploración teórica del concepto de Niñez y la investigación para el desarrollo de contenido literario dirigido a Niñas y Niños y la planeación de actividades en torno a ello.

Esta investigación se divide en tres caminos interconectados. El primero trata del paseo teórico e histórico por el concepto de Niñez y el debate entre si se debe referir a este grupo humano como aquel que habita en la infancia o Niñez, por lo que implica el origen etimológico de lo que es un infante. Revisaremos la forma en la que se les ha tratado en los últimos doscientos años y cuáles han sido las ideas que han ido cambiando la forma en la que les concebimos desde una perspectiva adulta.

En una segunda sección, cuál es la posición de la literatura para niñas y niños en la cultura desde el análisis semiótico, cómo se construye desde la perspectiva antropológica un libro para este sector de la población y cómo además los talleres de literatura funcionan como herramientas de investigación con niñas y niños.

En un tercer momento, explicaré el proceso de investigación y las teorías en las que se sostuvo el proceso y la guía de las asociaciones interesadas para lograr la construcción

del libro Cuates muy Cuates, el cual trata de un niño con secuelas de Parálisis Cerebral y su hermana cuata que lo apoya en sus aventuras de la vida cotidiana. En este apartado también se expone un análisis de discurso desde distintos métodos, de los libros para niñas y niños como productos culturales. En conjunto trata de la sistematización de la experiencia en la construcción colectiva de un libro para niñas y niños, en este caso en particular sobre el tema de parálisis cerebral.

Finalmente se desarrolla el apartado de las conclusiones, en el cual se destaca el análisis para la comprensión cultural de los niños y las niñas. Por otra parte, registramos algunas estrategias inevitables para la realización del trabajo colaborativo con niños y niñas y finalmente apuntamos aquellos hallazgos etnográficos que enriquecieron el trabajo antropológico.

Dirección General de Bibliotecas UNQ

Capítulo 1: Un paseo teórico a través de la percepción humana de la Niñez

“Me prometí no olvidar cuando fuera mayor que a los cinco años uno es un individuo completo.”

Simone de Beauvoir. Memorias de una joven formal.

En el siguiente capítulo se plantea un recorrido histórico de las formas en que se ha conceptualizado a la infancia y propone una nueva forma de referirse al concepto para así reflexionar algunos paradigmas. Por otra parte, se explorarán debates teóricos desde la psicología, filosofía y antropología, respecto a la condición de ser niño o niña según el discurso académico de cada ciencia y el rumbo de la historia mundial para lograr entender la forma en que se ha ido construyendo debido a las circunstancias. Es importante considerar que no podemos desprender la teoría de su origen temporal y geográfico, de manera que comprender y no olvidar el contexto social en el cual se germinaron ciertas teorías siempre es relevante

De la Infancia a la Niñez

Los seres humanos han diseñado a través del tiempo distintas lógicas simbólicas y prácticas para administrar su tiempo de vida como individuos y como seres sociales. Así han delimitado etapas de desarrollo para explicar sus realidades y sus condiciones de pasado, presente y futuro. Desde el punto de vista occidental la vida de un humano se desarrolla generalmente en infancia, adolescencia, adultez y vejez. Sin embargo, las teorías antropológicas aportan que en otras culturas estas etapas no siempre se definen de la misma forma ni tienen las mismas implicaciones y funciones dentro de los distintos grupos humanos, particularmente para este trabajo, abordaré la condición humana conocida como Niñez.

Para aclarar desde el comienzo, explicó que de este momento y en adelante utilizaré la palabra Niñez en lugar de Infancia para referirme al concepto. Al respecto de la palabra que se utiliza para nombrar y dar significado a *Infancia*, Iskra Pavez Soto (2012) retoma la definición etimológica de la Real Academia Española y las contribuciones de Teresa Wasserman para sustentar y aporta que:

“Infancia” proviene del latín *infant a*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infâns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. Para la RAE actualmente la infancia es delimitada como: i) el periodo de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación. Por otro lado, la RAE define al infante como: i) el niño que aún no ha llegado a la edad de siete años; ii) el pariente del rey que por gracia real obtiene el título de infante o infanta; y iii) cada uno de los hijos varones y legítimos del rey, nacidos después del príncipe o de la princesa (Pavez Soto, 2012, p. 82)

Por otra parte, Wasserman (2001) explica que “la etimología de la palabra infancia deviene del latín *in-fandus*, que quiere decir: el que no habla o no es legítimo para tener la palabra. Así, la palabra Infancia, infantes, infantiles y sus derivados, hace referencia a quienes no tienen o no han conseguido la palabra por aprendizaje o debido a que no han cumplido una pauta de años de vida necesaria para identificarlos dentro de una etapa en particular o de evolución a otra, de acuerdo a la organización cronológica de las etapas del desarrollo de la vida humana y sus dinámicas sociales y culturales impuestas por el paradigma evolucionista occidental.” (Pavez Soto, 2012, p. 82)

Respecto a la organización cronológica de las etapas de desarrollo de la vida humana, apuntamos que para 1859 en la publicación de “El origen de las especies” del naturalista inglés Charles Darwin, aportó al paradigma evolucionista su percepción sobre las etapas de vida de las especies, entre ellas incluida la humana, permeó casi por completo el pensamiento positivista de la época. En aquel entonces, la lectura antropocentrista, patriarcal y humanista y las necesidades particulares de los países que tenían el dominio del discurso, dirigieron la civilización occidental en nombre de la Selección Natural y sus paradigmas.

Sobrevivir además de dar nacimiento y cuidado a los integrantes más recientes de la especie es una práctica cultural humana y una práctica instintiva para el animal. La hipótesis de Lamarck (1744-1824) respecto a los caracteres adquiridos influiría en la comprensión de la domesticación de otras especies y de nuestra propia especie.

Con la modificación o “avance” de la modernidad y la profesionalización de sus recientes disciplinas, la filosofía comenzó a obsesionarse por la palabra. Así el paradigma de que *aquello que nos separa de otras especies es la palabra*, sustentó el discurso de subordinación de la fauna y la flora por casi trescientos años. El niño o niña humanos son considerados por occidente como irracionales hasta el momento en que adoptan la

palabra.

Respecto al concepto de Niñez, en esa misma obra, Pavez Soto retoma de nuevo a Wasserman y aporta: “La palabra niño o niña presenta una polisemia muy amplia, aunque en general alude a la condición de las personas con pocos años de edad o que se encuentran en posición de subordinación social (servidumbre). La palabra niña también se utiliza para designar a la pupila del ojo, ya que “pupila” proviene del latín *pupilla* que significa huérfana menor de edad y que está bajo la autoridad de una persona tutora.’ (Wasserman en Pavez Soto, 2012, p. 82)

A pesar de que el término niño también tiene distintos significados como lo menciona Wasserman, se ha preferido utilizar el término Niñez con la intención de reivindicar el concepto, sus significados y de aclarar que precisamente que la investigación se delimita a conocer desde la perspectiva antropológica esta particular condición del ser humano. El uso de la palabra *Infancia*, se presentará en el documento cuando sea retomado desde Instituciones, Convenciones o textos oficiales.

Iska Pavez Soto retoma al sociólogo inglés Anthony Giddens (1984). La premisa de la teoría de la estructuración de Giddens plantea que “la vida social es producida por las acciones de los individuos y a través de las acciones cotidianas se va reproduciendo la propia estructura. Las estructuras inciden en las acciones y éstas a su vez están determinadas estructuralmente. Las actividades humanas conforman prácticas sociales que se denominan “praxis”, ubicadas en un espacio y tiempo, es decir, en un contexto particular” (Pavez Soto, 2012, p.95). Con esta idea en mente abordamos la manera en la que se concibió la Niñez a través de la historia de occidente partiendo desde los inicios del siglo XIX.

Se describe una revisión muy general de los acontecimientos históricos de occidente, que en doscientos años modificaron las limitaciones y perspectivas de las etapas de vida de los seres humanos en los recientes años. El primer parteaguas fue la revolución industrial, a esta le siguieron la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial, estas tres etapas de la historia causaron una gran influencia en los ideales y prácticas de occidente, no sólo en la forma de replantearse sus economías, su distribución espacial, sus recursos y sus discursos, sino también en la forma en la que se perpetuara y administraría la especie y el cuidado que esta debería comenzar a tener con aquellos

humanos “en proceso de adaptación” al sistema y a la vida adulta. Es por ello que este paseo histórico se ha articulado de esta forma.

1800 – 1980: de la revolución industrial a la Niñez de dos posguerras antes de llegar al milenio

La Niñez igual que el resto de condiciones de vida de la especie humana es una construcción cultural socializada, determinada por el lugar, el tiempo y el espacio donde se experimenta y reproduce. Factores como la historia, los procesos económicos, las condiciones naturales y demás funciones y estructuras la influyen. Al respecto la investigadora Paula Shabel (2014) retoma a Carli S. con la siguiente idea: “La Niñez es una categoría histórica, construida socialmente y por ello transformable y transformadora.” (Carli en Shabel, 2005, p. 162)

Rescato el aporte al concepto de Niñez de Shabel quien realizó una aproximación cronológica de la forma en que la Niñez ha sido concebida a través de la historia occidental. Ella encontró que es a finales de la era feudal y comienzos de la Modernidad cuando el “Sentimiento de Infancia” como ella lo denomina aparece en la sociedad. Antes de que surgiera este sentimiento, según el historiador Phillip Aries (1987) “los niños y las niñas eran entendidos como hombres y mujeres en miniatura o enanos”. (Shabel, 2014, p. 162)

Eventualmente con la construcción de sociedades industriales y el sistema capitalista, la autora menciona que algunos grupos humanos occidentales comenzaron a pensar en los niños y niñas como algo de lo que “había que ocuparse desde un interés moral y también económico, siendo que los padres debían estar en las fábricas y los niños y niñas en algún lugar bien vigilados y disciplinados para ir luego a la fábrica.” (Shabel, 2014, p.162)

Siguiendo con la misma obra, la autora afirma que fue así cómo nació y se institucionalizó la educación escolar y retoma la teoría marxista para abordarlo. Marx (1864) menciona al respecto: “La devastación intelectual producida artificialmente al transformar a personas que no han alcanzado la madurez en simples máquinas de fabricar plusvalor (...) obligó finalmente al propio parlamento inglés a convertir la enseñanza elemental en condición legal para el uso “productivo” de chicos menores de

14 años, en todas las industrias sometidas a la ley fabril.” (Shabel, 2014, p. 162)

La Revolución Industrial (1820-1840) fue un parteaguas que generó grandes cambios en las dinámicas culturales de los grupos humanos de occidente y del mundo entero. Con las guerras, el interés de la civilización por conocer la forma en que otros grupos humanos vivían comenzó a tomar relevancia. Durante este periodo el concepto de Niñez se volvió a discutir o considerar en el discurso público hasta 1924 cuando la Liga de las Naciones proclamó la primera Declaración de los Derechos del Niño (Quecha, 2014). Posteriormente en el año de 1928, diez años después de finalizar la Primera Guerra Mundial, las antropólogas Margaret Mead y Ruth Benedict comenzaron a interesarse por el tema y su estudio en las culturas nativas no occidentales.

La teoría de Mead, denominada “cultura y personalidad” también conformada por Ruth Benedict y Ralph Linton, formaron parte de la teoría psicológica y psicoanalítica de su tiempo para lograr una comprensión de las formas de transmisión cultural y explicar la manera en la que se construía una personalidad en particular en la década de 1940.

Por su parte, Margaret Mead comienza a hacer distinciones respecto al género y menciona: “In most Samoan villages a girl will be ceremonially ignored until she is married.”(1928, p.21) Esta es una de las primeras distinciones de género observadas desde la Niñez, por otra parte menciona: “Relative age is of great importance, for the elder may always command the younger - until the positions of adult life upset the arrangement - but actual age may well be forgotten.” (Mead, 1928, p. 21) Al respecto podemos interpretar que las edades en los grupos de Samoa solían ser también construcciones temporales particulares de las comunidades humanas que no estaban sincronizadas con el tiempo occidental al cual Mead se refiere como “el verdadero”. Por otra parte, Mead observa que la alimentación de las y los bebés a la semana se vuelve muy variada incluyendo en su dieta coco y demás frutos además de observar y registrar que la educación de los cero a los cinco años es muy distinta de la que se realiza en las familias de occidente.

Quecha menciona que el hecho de que los niños y niñas comenzarán a ser reconocidos y visibilizados atrajo hacia ellos el interés de las ciencias sociales por su estudio y en particular del par de antropólogas antes mencionadas. Retomando a Margaret Mead (1945), analizó el papel de la cultura en determinados patrones que caracterizan a la Niñez y concluyó que algunas ideas universales como la adolescencia no son

compartidas en todas las sociedades, si no que depende la cultura de cada grupo la forma en la que se dividen las etapas de desarrollo de los seres humanos y por ello no se puede hablar de un solo tipo de Niñez o infancia a nivel global.

Aunque Margaret Mead en su obra no incluye el testimonio personal de los niños y niñas, se enfoca en observar la transmisión de factores culturales de los adultos hacia ellos; definió así la transmisión de la cultura en distintos niveles “la postfigurativa como aquella en la cual los niños aprenden primordialmente de sus mayores; cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los niños.” (Mead, 1971, citado por Quecha 2014, p. 219)

Esos fueron los primeros acercamientos que la antropología hizo a la Niñez, y en particular del género femenino, sin embargo, se comenzó a tomar más enserio hasta la década de los setentas. De acuerdo con Thomas Barfield (2007, citado por Quecha, p. 218, 2014), los estudios antropológicos al respecto han analizado los siguientes tres objetos:

1. El lugar de los niños en la sociedad.
2. Los conceptos culturales acerca de los niños.
3. El desarrollo y la socialización de los niños en el contexto social.

Quecha menciona que a pesar de que en la Declaración de los Derechos del Niño se reconocían los derechos que estos tenían, aún se les seguía viendo y tratando como sujetos pasivos, sin opinión y dependientes de los beneficios que los adultos y el Estado pudieran darles. Con el final de la Segunda Guerra Mundial (1945), se articula la Organización de las Naciones Unidas, con el objetivo de procurar la paz entre los países. Después de la crisis humanitaria que dejó la guerra y de los maltratos que se perpetraron a los niños de los países afectados, resultaba imperioso generar un mecanismo que regulara sus derechos.

Talcott Parsons (1959) citado por Pavez Soto (2012) aporta que “El sujeto infantil viene limpio de experiencias culturales anteriores y, por lo tanto, puede ser modelado e inculcado en las pautas y valores que más convienen a la sociedad. El sistema social actúa y constriñe al nuevo ser en función del orden, la integración y la corrección esperada.” (p.85) La idea de que la socialización así asimilada reafirma la dependencia

de la Niñez, ya que el niño niña es “socializado” por un “socializador” que ejerce poder educador sobre el niño o niña, agrega Pavez Soto.

La década de 1970 fue importante para las Ciencias Sociales europeas y norteamericanas, la segunda edad en la Escuela de Chicago resurgió y había nuevos temas a investigar sobre la mesa, al respecto de ello Pavez Soto aporta sobre uno de los científicos sociales interesados en el análisis de la Niñez y en la Sociología de la Educación y concibe a la Niñez como un fenómeno pre social, Emile Durkheim (1975) “Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social.” (citado por Pavez Soto 2012, p.84).

Durkheim, (1975): “plantea la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la supuesta naturaleza “salvaje” del sujeto infantil. En este enfoque las niñas y los niños son vistos como “receptáculos” vacíos del accionar adulto (la idea de la *tabula rasa*) y, por lo tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza “salvaje” a través del poder civilizatorio de la educación escolar. (Durkheim en Pavez Soto, 2012, p.84)” Esta última definición nos remonta a la explicación de la RAE y de la teoría evolutiva de Darwin en el cual se continúa conceptualizando cien años después, al niño y niña como seres en proceso de desarrollo, en etapas desde la perspectiva sociológica y pedagógica a pesar de los aportes de la antropología y la observación de las culturas nativas. Y retomo “El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura –al igual que ocurre con otras minorías políticas, como las mujeres o los grupos indígenas– construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada.” (Pavez Soto, 2012, p.84) Con ello se manifiesta el paradigma de la división entre la naturaleza y ser humano de las culturas de occidente y se perpetúa en la idea de que hay que controlar la naturaleza humana.

Lagunas (2015) aborda la noción de poder que surge desde la perspectiva biologicista de las etapas de desarrollo del ser humano y lo que significa la domesticación de la especie y los efectos de esta naturalización en las diferencias de edad y que no son las mismas para todas las culturas.

Este mismo autor vincula conceptos de poder a las dimensiones de la sociedad como por ejemplo el parentesco, apoyado del concepto de Levi-Strauss (1949) aclara que este ya es político puesto que es el principio de organización social de las sociedades tradicionales, el reconoce que el parentesco genera un sistema de jerarquías a las que por obligatoriedad se debe acatar el ser humano. Y reconocer en esta relación social, las primeras definiciones sobre poder, Ya que la génesis del poder se rastrea desde los orígenes biológicos. Ya que las reglas de adaptación que mantiene el ser humano son adversas al del reino animal. Y menciona:

“El ser humano se adapta primero al medio social y después al medio natural. La contradicción que resulta es que el ser humano se encuentra más adaptado para reproducirse debido a una gran inespecificidad. Y para ello utiliza tecnología y sociedad. Los animales se adaptan al medio por medio de una relación directa, mientras que el hombre utiliza a otros miembros de su especie, así como técnicas y artefactos en lugar de terminales anatómicas. En suma, el ser humano debe controlar los organismos de su especie y la cultura. Así el niño “utiliza” a la madre y las generaciones jóvenes “utilizan” a las generaciones más viejas de múltiples formas.” (Lagunas, 2015, p. 112 - 113)

Lagunas agrega que los seres humanos pueden vivir en distintos ambientes siempre y cuando tengan los recursos tecnológicos y sociales para hacerlo, a diferencia de los animales. Pero asevera que esto tiene un precio ya que para subsistir en un grupo social deben adoptar ciertas conductas de otra forma no podrán integrarse y son discriminados no por el aspecto biológico si no por el social y su falta de integración. Esta noción de poder y de aculturación es la que ha mantenido el discurso silenciador de la Niñez ya que no se reconoce al niño o niña como experto de su entorno sino más bien como un sujeto de aprendizaje que depende de las habilidades sociales que obtenga del padre y de la madre y que aunque biológicamente sea funcional, no estará listo para afrontar el mundo hasta que tenga las herramientas sociales necesarias para hacerlo. (Lagunas, 2015)

Agrega que “El ser humano es el único animal que se auto domestica. Siendo una especie fracasa que descubrió la sociedad y la tecnología, su lógica se diferencia de los animales en que estos últimos presentan un aprendizaje poco mediatizado por agentes externos.” (Lagunas, 2015, p.113) A lo que se refiere es que son pocos o nulos los grupos animales que modifiquen sus aprendizajes influenciados por otras especies ya que usualmente permanecen en un sitio y los aprendizajes que adquieren tienen la función y sentido de ser aplicados sólo en ese sitio o en sitios cercanos como

en el caso de los chimpancés que si suelen pelear por territorio pero no suelen viajar en grandes grupos, largas distancias.

El autor reconoce que el ser humano adquiere sus conocimientos primero de sus sociedades y luego de sus entornos. Lo que usualmente lleva a un proceso de domesticación. En ese sentido Sloterdijk (2000) señala que la educación y la cultura son herramientas de domesticación del ser humano, en un entorno que representa un zoológico temático. El cual depende de los contextos culturales a los cuales el niño o niña tendrá que adaptarse para sobrevivir.

Y da el ejemplo de distintos casos culturales como los Nayar de Kerala, India donde las mujeres alcanzan su edad adulta a los 10 años mientras que los hombres lo alcanzan a los 30 años. Ambos desarrollos dependen de lo expuestos al poder jerárquico del parentesco y de género a los actores sociales han estado expuestos. Explica también que los seres humanos suelen naturalizar las diferencias culturales, como es el caso de los ejemplos de animales en caricaturas, que funcionan para educar a los niños y niñas y que para Levi-Strauss es una inversión del totemismo. (Lagunas, 2015)

La familia es la primera institución a la que se acata un ser humano, aquella que suministra asistencia a los hijos e hijas y se ve esto de forma natural. La tarea de cuidar de hijos e hijas marcan la identidad de la parentela.

Aquello que interesa a los antropólogos en el estudio de la familia son los significados y símbolos que se le dan a las relaciones familiares -en su mayoría- en las sociedades modernas occidentales. Esto depende del concepto que cada sociedad ejerza sobre el cuidado de los niños y niñas. Ya que no en todas las culturas se concibe de la misma forma ser padre o ser madre. Demostrando que el ser padre o madre de una forma u otra no existe desde el paradigma naturalista.

Para volver a abordar la manera en la que se concibe la Niñez en distintas culturas Lagunas (2015) retoma el ejemplo de los Nuer, quienes cuando un bebé fallece es enterrado sin el mismo protocolo social que tendría un adulto. Ya que para los Nuer, un bebé no es considerado una persona hasta que empieza a formar parte de las actividades de la vida social. Por otro lado, está el ejemplo de los Andaman quienes creen que hasta el momento en el que el niño comienza a masticar es miembro de la

sociedad y reconocido como ser humano, ya que este acto es lo que lo diferencia de los espíritus. (Lagunas, 2015). Y menciona al respecto de dicha concepción que “En los momentos previos cuando todavía amamanta, la criatura se encuentra relacionada con su origen, estando más próximo a los espíritus que al resto de los miembros de la comunidad.” (Lagunas, 2015, p, 117)

Por otra parte, retoma el concepto que Geertz (1976) tiene al respecto en *The religion of Java* en donde señala que: “La cultura crea al ser humano y lo recrea, y por tanto no es el nacimiento per se el que configura al ser humano. Los seres humanos nacen incompletos sin pautas establecidas, como si al nacer su físico no fuera reconocido como humano. Por ello, se realizan ciertos ritos y códigos comunes de forma que los seres humanos viven siendo autocreados, inventando estrategias para pervivir, instalándose en los sujetos y reencontrando las reglas sociales.” (Geertz en Lagunas, 2015), en este sentido entonces rescata que la noción de humanidad no es algo inherente a la especie, si no parte de un proceso de asimilación individual y reconocimiento comunitario.

Lagunas vuelve a la concepción naturalista del desarrollo lineal de la vida del ser humano cuando aborda la muerte, él explica que cuando un ser humano fallece antes por así decirlo-tomando en cuenta la edad moderna occidental, 80 años, se considera que murió de manera incompleta, mientras que si alguien fallece a esa edad avanzada se menciona que murió incluso por causas naturales. Agrega que estas formas de ver la edad y las generaciones son un fenómeno universal y que para entenderlo hay que recurrir al método comparativo para lograr la objetividad. (Lagunas, 2015)

En 1969, la filósofa francesa Simone de Beauvoir publicó *El segundo sexo* y en 1975 debutó *Horses*, el primer disco de la cantante, poetisa y feminista norteamericana Patti Smith. En Europa y en Norteamérica, el movimiento feminista comenzó a elevar su auge y con ello a además de aportar a la concepción de la condición de *mujer* en occidente de los años ochenta, aportó otra perspectiva respecto a la Niñez. El diálogo respecto a esta condición humana y su lugar en la sociedad, comenzaba a hacer bullicio. Citalli Quecha menciona que en 1978 en Polonia se propuso como consecuencia la Convención de los Derechos del Niño, finalizada el 20 de noviembre de 1989 (9 años después). (Quecha, 2014)

La antropóloga Elizabeth Chin (2001) rescata la opinión crítica de Yanagisako's (1979) respecto a los estudios antropológicos feministas sobre la familia, y menciona lo siguiente: "Is typical for feminist works that assume children are passive consumers of care and resources rather than important and productive members of society." (Yanagisako's en Chin, 2001, p. 131) y señala "These instances are problematic because they do not critically examine the ways in which authors own motherhood, their children, and their relationships with their children are culturally constructed as well as historically and politically situated. Western notions of the child, notions that have also been incorporated into much feminist social theory." (Yanagisako, 2001) Al respecto Chin agrega lo siguiente: "Definitions of children (like women) are notoriously slippery and in a way, definitions of children pose some of the same difficulties as the notion of race." (Chin, 2001, p. 131)

Chin descubre desde la teoría feminista como la condición de Niñez padecía de las mismas segregaciones que la mujer y que era considerada una condición cultural a la par de la *raza*. Y los posiciona como segregados limitados a ser solamente consumidores. Al respecto comenta: "Euro-American cultures has resulted in children becoming progressively more segregated from active participation in the wider socio political sphere and redefined almost solely as consumers in all realms from economic to the social and emotional" (Chin, 2001, p. 131 - 132) y menciona que a pesar de existir documentos como "The Cultural Politics of Childhood" estos siguen siendo documentos hechos por adultos ignorando las voces o participaciones de los niños y niñas, tal cual como sucedía con el feminismo. Y retoma un debate similar al del inicio cuando explicaba respecto al hombre y la palabra como distintivo de especie y externa lo peligroso que sería teorizar de cierta forma la Niñez y menciona al respecto: "Although women in many cases have been treated as lesser humans, the tendency to treat children at some stage as utterly inhuman is much more widespread." (Chin, 2001, p. 136)

Para 1980, con el auge de las ciencias sociales como la sociología, surge una llamada "Sociología de la Infancia" la cual comenzó a construir un discurso académico propio respecto a la aproximación a esta etapa del ser humano. El discurso parte de una crítica a los procesos de socialización en el mundo adulto y sus dinámicas familiares. (Quecha, 2014). Posteriormente Quecha retoma la teoría del profesor e investigador danés Jens Qvortrup (1990) a través de la cual llevó a una "familiarización", es decir,

a la ideologización de la familia en los estudios sobre los niños (y niñas). Este concepto significa que los niños (y niñas) no pueden ser separados de la estructura familiar para hacer observación en investigación. La sociología de aquella época buscó romper este paradigma para recuperar la voz de los niños (y niñas) y su participación. Así surge la idea de investigar con los propios niños y (niñas) sobre la forma en que ellos mismos conciben su realidad y no partiendo desde lo que los adultos suponen de ellos u observan ya que es por estas fechas que los niños son reconocidos con capacidad de agencia. Al respecto y parafraseando a Qvortrup (1987) rescato que las niñas y niños no son simplemente organismos humanos receptores pasivos de cultura y contenido, si no que participan simultáneamente y activamente de su sociedad generando percepciones y opiniones con autonomía en su desarrollo. Y genera a partir de esta aseveración los siguientes postulados:

1. La infancia es una forma particular y distintiva de la estructura social de cada sociedad.
2. La infancia es, en términos sociológicos, una categoría social permanente y no meramente una fase transitoria.
3. La idea del “niño” (y niña) es problemática, mientras la infancia es una categoría histórica, intercultural y variable.
4. La infancia es parte integrante de la sociedad y su división del trabajo.
5. Los niños (y niñas) son ellos mismos co-constructores de la infancia y de la sociedad.
6. La *infancia* se encuentra, en principio, expuesta a las mismas fuerzas sociales que los adultos, aunque de una manera particular.
7. La dependencia de los niños (y niñas) tiene consecuencias en su invisibilidad en las descripciones sociales e históricas, así como en sus derechos a la provisión del bienestar.
8. La ideología sobre la familia, y no tanto los padres, constituyen una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños (y niñas).
9. La infancia es una categoría minoritaria clásica, sujeta tanto a una tendencia a la marginación como a la paternalización. (Qvortrup 1987, en Quecha, 222)

Desde mi reflexión antropológica basada en mis observaciones de campo, agregaría que los niños y niñas al igual que los adultos suelen ser influenciados por discursos externos regulados por los medios a través de los cuales generan sus propias interpretaciones y prácticas sin importar que el discurso no esté dirigido hacia ellos.

Los niños y niñas también producen múltiples identidades para encajar en distintos ámbitos de la sociedad y dentro de sus círculos propios estas identidades se consolidan y se vuelven las más dominantes. Los niños y niñas designan y reconocen liderazgos y se organizan de esta forma sin la necesidad de un adulto presente. Dependiendo de la edad del grupo de niños y niñas dependen los atributos que seleccionan para un líder, por ejemplo, de acuerdo a lo registrado en el taller aplicado para complementar esta tesis, en el caso de las niñas queretanas urbanas de 7 a 12 años, más influenciadas por el consumo, el líder es aquel que posee los mayores objetos de deseo común. Y en el caso de las niñas de 6 a 4, el líder es aquel con mayor ingenio para el juego y travesura.

Los niños y niñas que no están en contacto con la palabra del todo, tienen un pensamiento más práctico y habitan en el presente, no con esto quiero decir que no tienen memoria, sin embargo, el presente les acontece y lo construyen en la marcha con juegos y travesuras, lo cual los mantiene activos físicamente y mentalmente también. La palabra según el género también tiene distintas implicaciones. Pero eso lo abordaré más adelante en el capítulo etnográfico.

Sobre la identidad individual y colectiva de la Niñez la aportación del académico danés Jens Qvortrup es de crucial importancia separar la Niñez de la familia, es decir, del espacio de los adultos si se quiere comprenderla. Además, abona que la Niñez debe considerarse dentro de la estructura social y no simplemente como una etapa en el desarrollo humano. (Qvortrup, 1987) Esto volvió el análisis de la Niñez mucho más complejo ya que elementos como la clase social, la brecha generacional y la división del trabajo fueron agregados al análisis de los actores que la representan. Así para lograr obtener información sobre estos detalles que conforman surge la necesidad de aplicar técnicas cualitativas para obtener información significativa, completa y minuciosa sobre su organización social y su vida cotidiana.

Otra ramificación del análisis de la Niñez que se vuelve importante es el interaccionismo simbólico, como menciona Quecha “de acuerdo con esta teoría, los niños interactúan con otros actores sociales y, como resultado de esa interacción, internalizan en su subjetividad elementos culturales significativos como sucede en cualquier ser humano o grupo humano sin importar su edad mientras tenga contacto con la diversidad cultural ya que la experiencia social, constituye el punto nodal de análisis de las perspectiva interaccionista, lo cual permite que las investigaciones sobre infancia otorguen un peso significativo a las percepciones de un grupo social en interacción, en este caso, a los niños”. (Quecha, 2014, p. 223) Por otra parte, la investigadora Paula Shabel explica que, en Latinoamérica, el proceso de reconocimiento de la Niñez como un tema relevante a estudiar y tomar en cuenta, tuvo su mayor auge después de la Convención por los Derechos del Niño en 1989, la cual reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho. Y destaca que este hecho se produce en el marco de un proceso de reciente recuperación de las democracias latinoamericanas después de la lucha contra las dictaduras del cono sur. Es por ello que es a finales del siglo XX particularmente en países como Argentina y Brasil, los niños (y niñas) comienzan a ser actores relevantes y objetos de estudio antropológico agregados al estrenado modelo de ciudadanía, junto con otros grupos subalternos como aquellos silenciado y oprimidos por su condición étnica, de género, nacional y generacional (Shabel, 2014).

Estos autores agregaron a la comprensión psicológica del entendimiento de la etapa de Niñez en el ser humano y reconocen que los niños no conciben la realidad de la misma manera que los adultos ya que su interacción con el medio requiere de acciones inmediatas para su resolución y por ende mantienen otros códigos de comprensión de la misma hasta que el mismo contexto cultural los va guiando hacia una realidad compartida, o socialmente construida.

Por otra parte, Quecha retoma a Cris Jenks y Alan Prout (1998) quienes aportan que no se puede hablar de una sola infancia y de forma lineal, sino que “en nuestro mundo tenemos varias infancias constituidas diferencialmente. A esta teoría se puede definir como hermenéutica, en ella se postula que los niños y niñas, más que estar determinados estructural y socialmente, se encuentran en un mundo significado con sus propios elementos y diferenciado del de los adultos con los que interactúan.”

(Quecha, 2014, p. 223) La teoría abona a la concepción de que las niñas y niños, generan sus propios universos simbólicos e interpretaciones autónomas de la misma forma que un adulto, dependiendo de las circunstancias a las que sean expuestos sin importar la edad.

Quecha agrega que todas estas teorías convergen en un solo punto el cual pone a los niños y niñas como sujetos con capacidad de agencia y acción. Y que la infancia no solamente es un estado natural si no que es una construcción sociocultural. La autora agrega “que se adjudica a una etapa de la vida del ser humano, la cual forma parte de la estructura social. No obstante, adquiere matices de particularidad según la cultura.” (Quecha, 2014, p.224) Y agrega que de acuerdo con Iván Rodríguez (2007), se puede señalar que los estudios de la Niñez ahora inician desde los siguientes postulados:

1. Se propugna que los niños y niñas sean objeto de estudio per se.
2. Que constituyan, además, las unidades de observación.
3. Que puedan hablar con su propia voz sobre sus experiencias.
4. Que se contemple la infancia como parte de una estructura social dada.
5. Que se estudie a los menores de edad desde una dimensión presente y no sólo en tanto que futuros adultos.
6. Que se contemple la infancia desde una perspectiva intergeneracional.
7. Que se caracterice a la infancia como construcción social o componente estructural y cultural de las sociedades (sin negarle al tiempo su carácter biológico y natural)
8. Que se reconozca la relación existente entre la infancia y otras categorías sociológicas, como el género o las clases sociales.
9. Que se confiere a los niños como agentes activos en la construcción de su vida social.
10. Que se considere la idoneidad del método etnográfico para el estudio de la misma.
11. Que se parta de una “doble hermenéutica” que vincule este nuevo paradigma con la tarea de reconstrucción de la infancia en sociedades modernas. (Rodríguez, 2007 en Quecha, 2014)

Respecto a los puntos anteriores considero que más que objeto de estudio, debe considerarse a las niñas y niños como humanos con sus propias manifestaciones culturales que deben ser observadas, analizadas y reflexionadas como personajes involucrados y receptores de cultura y por ende productores, que como menciona el segundo punto, pueden hablar con voz propia respecto de sus experiencias que de acuerdo a su contexto generan, al igual que los jóvenes y adultos y que no son menos reales que las percepciones en distintas etapas.

La Niñez es parte de la estructura de la sociedad ya que la vida de la adultez o juventud en general se modifica al momento de recibir a un niño o niña en la familia y dependiendo del género de uno dependerá también la forma en que ciertas lógicas culturales se manifiesten de una familia a otra y de un sitio a otro. Existe la creencia en algunos sectores de la población incluso que lograr la reproducción es un signo de madurez, por ejemplo. La vida de familias enteras se reestructura con la llegada de una nueva vida, por ende, los niños y niñas como menciona el cuarto punto y séptimo son parte de una estructura también.

Es relevante que se considere a la Niñez desde el momento presente y no a futuro ya que es en esta etapa donde las primeras percepciones se fomentan pero no todas. Por ello es erróneo llamarles “seres humanos en vías de desarrollo” ya que aparte de ser un concepto evolucionista y obsoleto, el humano se encuentra en cambio constante. Y las percepciones de la realidad en el presente son tan relevantes como lo son una vez adquirida el habla.

Los niños y las niñas son agentes activos de sus sociedades porque también dan significado a sus entornos que van más allá de lo concreto. Espacios como la escuela o la casa y estos significados son compartidos en dichos espacios de los que ellos son actores y productores en un sentido individual y comunitario. Por otra parte, y la más compleja pudiera ser el considerar definir las unidades de observación y la idoneidad del método etnográfico, ya que si de por sí es complejo observar la realidad de los grupos humanos sin que el antropólogo o antropóloga modifique en menor o mayor medida la forma en que los humanos interactúan entre sí cuando son conscientes de su presencia, al hacer investigación con Niñez, los métodos evidentes de momento no lo resultan tanto. La paciencia debe incrementarse y se debe aspirar a que los niños y niñas logren ver al investigador como un igual o como un sujeto ajeno al que logren ignorar para lograr observar de mejor forma sus comportamientos. Todo grupo humano al recibir a un nuevo actor modifica sus comportamientos, no es distintos con la Niñez, es importante para el método etnográfico y para el

antropólogo que pretenda aplicar estos análisis ser consciente de las herramientas que habrá de adecuar para romper con la brecha generacional al momento de introducirse en una comunidad de niños y niñas o de solamente niños o solamente niñas.

Al respecto, otro punto que Quecha consideró pertinente agregar y por la naturaleza de mi investigación es el género.

“No podemos pasar por alto la posición diferenciada que las niñas experimentan. Su inserción temprana en las labores domésticas, así como el acceso restringido a ciertos espacios, como la escuela, es todavía un fenómeno frecuente en distintas sociedades. La vulnerabilidad particular a la cual las niñas están sometidas las coloca en múltiples casos en una posición clara desventaja social, hecho que redundará en que sean víctimas de violencia, delitos y, en el caso de las niñas migrantes, también factible que se vean atrapadas en redes criminales para diversos fines.” (Quecha, 2014, p. 226)

María Eugenia Rusky escribe sobre el trabajo precursor de Charlotte Hardman quien en 1973 abona a la discusión con la propuesta de “estudiarlos en sus propios términos y no como mero receptáculo de las enseñanzas adultas” (Rusky, 2010, p.136). Entendido como que las niñas y niños tienen un mundo autónomo del cual son responsables de generar, modificar y construir realidades y códigos culturales entre sí. Los comienzos de la antropología de la Niñez tiene que ver con “la elaboración de un sistema semántico que depende no sólo del lenguaje sino del ambiente biofísico; la construcción de una lista de nociones analíticas que conciernen a las formas de pensar aplicables a las niñas y niños; el estudio de lo que ellos dicen: el examen de las tradiciones orales, sus juegos, y el análisis de sus dibujos.” (Rusky, 2010, p.136)

Los estudios vinculados con la Niñez de estas décadas avanzaban construyendo y modificando paradigmas para el desarrollo de metodologías de investigación y comprensión de estos grupos humanos. Así la necesidad de generar una teoría polifónica interdisciplinaria especialmente desde la psicología, sociología y antropología comenzaba a gestarse y a sentar las bases de lo que sería el análisis de la entrada al milenio y todos los procesos históricos y sociales que le vendrían a la humanidad encima con ello.

1980 2000: las nociones de Niñez después de la posguerra y una nueva esperanza acercándose con el nuevo milenio

Con el fin de siglo en puerta y las expectativas de un nuevo milenio moderno y tecnológicamente avanzado que llevaría a la humanidad a otras posibilidades de modificación corporal, de contacto y de accesibilidad global, nuevas voces anteriormente silenciadas o subestimadas, entre ellas las de la juventud, comenzaron a hacerse escuchar. Reconocimos entonces que una sola disciplina no era suficiente para analizar las condiciones humanas en toda su complejidad, así, nuevas concepciones teóricas surgieron planteando nociones más abiertas en lo que a la Niñez y sus percepciones desde la adultez respectan.

Los psicólogos Contreras y Pérez (2011) aportan desde su disciplina la manera en que se concibe socialmente la forma en la que la Niñez experimenta la vida. Explican que se les ve como un actor que genera *opiniones fantasía* o que no puede ser tomado en serio porque se encuentra aún en etapa de formación y no saben lo que quieren. “El mundo adulto veía a niñas y niños pasivos, incapaces, inmaduros, y lamentablemente aún en muchos lugares los seguimos viendo así, como parte de nuestra cultura, siendo características que se presentan en muchos de los discursos institucionales y también en los discursos y prácticas más domésticas. (Pérez & Figueroa, 2005, en Contreras y Pérez)

Entendemos por adultocentrismo como “una práctica propia de las sociedades patriarcales, en donde existe una jerarquización de los sujetos que la componen, generando relaciones asimétricas entre las personas posicionando al adulto en la cima de la pirámide.” (Norambuena, 2016. p.19) Los psicólogos afirman que a pesar de la visión adultocéntrica que define a los niños y niñas, estos son actores que son capaces de generar relaciones amistosas profundas de lealtad y menciona que: “A través de las relaciones con su grupo de pares, se produce un diálogo, o discusión acerca de las temáticas que los afectan, lo que genera una importante construcción de conocimiento en forma colectiva que pareciera no ser visible a simple vista a los ojos de los adultos y las adultas.” (Contreras y Pérez, 2011, p. 813) Los autores explican que precisamente es la cualidad creativa en los niños y niñas lo que permite la construcción de subjetividades libres y rescata que: “siempre ejerciendo su rol de

sujeto activo, que a través del lenguaje construye la categoría de niñez y exige formas de legitimación, que muchas veces no se ven, ni se escuchan.” (Contreras y Pérez, 2011, p. 813)

Contreras y Pérez explican como la Convención de los Derechos de los niños y las niñas (1989) no ha sido efectiva para reconocer las voces de la Niñez, ya que simplemente han posicionado a la Niñez desde un punto de vista carencial en lugar de resaltar su cultura o darles voz verdadera, siempre con una noción desde el adulto de lo que el niño debería ser, tener o hacer.

Su trabajo utilizado como referencia es una compilación de investigaciones con niños y niñas realizadas en un periodo de cinco años, rescatando las alternativas que los niños y las niñas proponen a partir de la creación de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN). Convención generada sin pedir opinión alguna a los niños y niñas. Y agregan la siguiente idea:

“Los niños y las niñas, al momento de comenzar a experimentar vivencias en común, empezarán a conocer a sus pares, generarán grupos de la misma edad o de edades similares, construirán comunidad, tendrán un lugar, compartirán experiencias afines que se van a reflejar en un grupo que comparte y reconoce las mismas necesidades, produciéndose así un diálogo entre los niños y niñas, donde comenzaran a compartir objetivos, además de frustraciones.” (Cillero, 2004, en Contreras y Pérez, p.815).

Respecto a eso Contreras y Pérez agregan que esto se genera en espacios propicios y que en cuanto se hallan rodeados de adultos esta libertad de expresión y de ser quienes son se ven interrumpidas por el ojo juzgador y represivo del adulto.

Los autores retoman la idea de que la Niñez no es un estado esencial o natural biológico, sino que es subjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales, entre ellos la industrialización, la capitalización de la economía y hoy en día las filosofías postmodernas (Giberti, 1998) así mismo se reflexiona el no poder separar a la Niñez, del adulto, “pues con ella también producimos formas y modos de relaciones que construyen y producen realidad, y por tanto incoan las mejoras de las dinámicas humanas a favor del desarrollo actual y presente de la Niñez...”(Contreras

y Pérez, 2011, p.822) Ambos autores mencionan que durante las décadas de 1980 y 1990, un nuevo paradigma respecto a la investigación de la Niñez se construía. Nuevas perspectivas que dejaban de lado la concepción adultocéntrica y descalificadora de los niños y niñas, para ponerlos bajo una nueva luz en la cual la Niñez se concibe como una construcción histórico- cultural y de los niños como agentes sociales.

Una contribución que resalta de esta investigación son los antecedentes de la metodología e investigación con niñas y niños. En la década de los noventa, la Niñez era explorada de forma colateral a través de las investigaciones que se realizaban sobre la socialización, la vida familiar y doméstica y como ahora sabemos, los estudios feministas. Rescatan la importancia del abordaje etnográfico para la investigación y comprensión de los grupos de la Niñez. Porque es a través de esta metodología de investigación se logra conocer y problematizar la condición de Niñez desde múltiples ángulos al mismo tiempo que permite un constante rediseño de metodologías que nacen con cada nuevo descubrimiento. De la misma forma, la etnografía permite que el investigador reconozca su papel dentro de la investigación y como su misma presencia define la información, y las metodologías que deberá aplicar o intentar para lograr una investigación más fina y acertada.

El artículo expone la preocupación por limitar la etnografía o investigación de campo a las entrevistas abiertas, e invita con ejemplos a ser creativos como investigadores y valerse de distintas metodologías lúdicas o adaptadas a los niños para lograr estimular la obtención de información, el espacio, y explica: "Dado que se trata de actividades cuyo valor significativo no se transmite verbalmente, sino que se desarrolla en la actividad misma, en la corporalidad y en los grupal, la observación y descripción de las actividades se convierte en la principal herramienta de investigación" (Lopes Da Silva 2002, Nunes 1994, Enriz 2008 en Contreras y Pérez)

Volviendo al tema de lo denominado como lúdico, Contreras y Pérez (2011) hacen referencia a una estrategia utilizada para la obtención de información, dicho taller consistía en descubrir a través del juego y/o actividades prácticas, que tanto los niños de cierto lugar utilizaban aún su lengua indígena en lugar de preguntar directamente

sobre si la utilizaban o no. De esta forma se logró poner en tensión lo que se dice que se hace, y lo que se hace o se sabe realmente, de la misma forma que funciona cuando se investiga con adultos.

Retomando el análisis sobre el concepto de Niñez, apporto que Iskra Pavez (2012) observa que la Niñez, se puede estudiar desde tres distintas perspectivas. La estructural, la constructivista y la relacional. En primer lugar “la perspectiva estructural parte de la premisa de que la infancia como categoría existe permanentemente en la sociedad, aunque sus miembros se renueven constantemente –tal como ocurre con la juventud–.” (Pavez Soto, 2012, p.92) (y que define a los niños y niñas como un “colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto ‘menores de edad’ sometidos a la autoridad adulta” (Rodríguez, 2007:56 en Pavez Soto, 2012, p.92). “Para Qvortrup o Wintersberger, los elementos básicos para entender y aplicar un estudio estructural son: los cambios demográficos, las actividades de la Niñez, la economía, la justicia distributiva y el estatus jurídico, además de incluir a las desigualdades de género, de clase social y de origen étnico entre las niñas y los niños, dentro de un grupo social. Iskra aporta que la dependencia económica que afecta a la Niñez moderna los subordina y los convierte una minoría ante el dominio del adulto y por otra parte comenta que el discurso de escolarizarse recae en las niñas y niños y no pueden trabajar por paga aunque así lo quieran por conseguir dinero. Y no son remunerados por estudiar tampoco.” (Pavez Soto, 2012, p.93)

Respecto al enfoque constructivista Pérez Soto retoma a Chris Jenks (1996) y Allison James y Alan Prout (1990) A continuación se explican los seis rasgos que James y Prout consideran clave en la emergencia de un nuevo paradigma sociológico de la Niñez:

1. *La infancia es comprendida como una construcción social.* Se reconoce el carácter natural (biológico) de la infancia pero integrado en un contexto social y cultural. Se comprueba que en cada sociedad aparece como un componente

de la estructura y también con una dimensión cultural específica y diferente de otras sociedades.

Con respecto a este primer punto me gustaría que explicar que considero que se refiere a la división de la noción de los procesos biológicos de evolución celular de un ser humano que son los que le permiten crecer pero que no se detienen a lo largo de su vida aunque si hay puntos en los que tienen sus modificaciones, y que por otra parte, estos procesos son integrados a una cultura o contexto en particular sirviendo como indicadores de etapas que son sociales, la menstruación es un ejemplo o el conjunto de características que podrían definir a la menopausia.

2. *La infancia es una variable del análisis social.* No puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas se comprueba que existen muchas infancias, por lo tanto, que no es un fenómeno único y universal.

Con ello rescato que la niñez recibe su acondicionamiento dependiendo del género, la clase y la etnia en la que experimenta la cotidianidad y realidad de manera que de la misma forma en que estos factores determinan al adulto lo hacen con las niñas y niños. Desde la forma de vestir e incluso la forma en la que se relacionan con el entorno o se generan anticuerpos.

3. *Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas,* independiente de la perspectiva de las personas adultas.

Retomando el punto anterior si comprendemos que las y los niños son afectados por el entorno cultural, económico, político y social de la misma forma que los adultos y que de la misma forma y de acuerdo a sus herramientas simbólicas generan opiniones y percepciones particulares de la realidad, hay que estudiarlas por su propia parte sin intermediar con la percepción adulta correspondiente.

4. *Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes;* es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus

propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales.

Para aclarar este punto rescato la idea de eliminar la concepción que tenemos de la niñez, de que por no adquirir la palabra o no estar aún adaptados a ser funcionales y autónomos, no significa que solamente sean receptores de conocimiento sin procesarlo de forma particular y generar sus propias percepciones igual de válidas que las de cualquier adulto expuesto a las mismas condiciones sociales y culturales.

5. *La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia, puesto que permite considerar la voz infantil en la producción de los datos.*

Dicho puntos podrían parecer repetitivos pero sustentan la propuesta sobre la cual sienta este trabajo las bases para la investigación y comprensión de la niñez contemporánea desde una perspectiva sociológica, por otra parte De acuerdo al enfoque relacional Pérez retoma a las principales autoras de este enfoque que son Berry Mayall (2000,2002) y Leena Alanen (1994), sus premisas son las siguientes:

1. La *generación* es un concepto clave para entender las relaciones entre niñas-niños y personas adultas. Estas relaciones generacionales tienen una dimensión individual (microsocial) y otra social (macro) (Mayall, 2002: 1)
2. *La infancia* se define como un proceso relacional que se expresa a nivel de *relaciones sociales generacionales* entre el colectivo infantil y las personas adultas.
3. *La infancia es un proceso relacional* que existe, pero no únicamente en relación con la adultez y las otras generaciones coexistentes (Gaitán, 2006b: 87).
4. La sociología debiera considerar el "*punto de vista de los niños*", el cual apunta a entender cómo las niñas y los niños experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales (Mayall, 2002: 1).
5. La *experiencia de las niñas y los niños* produce un conocimiento, el cual debiera ser considerado para el reconocimiento de sus derechos (Mayall, 2002: 1).

6. *El orden generacional y de género operan de modo paralelo y complementario en las jerarquías entre hombres y mujeres, y entre personas adultas y niñas y niños (Alanen, 1994: 31 y ss.)*

Pavez explica que el enfoque relacional parte de la premisa de que las niñas y los niños “son actores y agentes -perspectiva desarrollada en el enfoque constructivista -, pero la acción social de la Niñez se da dentro de parámetros de poder minoritario, lo que implica relaciones generacionales de poder en parte emanadas por la propia dependencia y la necesidad de la protección.” (Pavez Soto, 2012, p.98)

Pérez retoma a Mayall y aporta que el aprendizaje del “deber ser” no es sólo generacional, se trata de normas establecidas en términos de género, ya que es durante la Niñez: “cuando se acelera e intensifica el proceso de aprendizaje de los roles de género y las relaciones de poder entre los géneros. En la mirada funcionalista se espera e incentiva a que las niñas y los niños obedezcan a las personas adultas (madres, padres y docentes) porque ellas realizan la función de socializar a las nuevas generaciones, es decir, tienen una autoridad para hacer cumplir con la reproducción del sistema social (Mayall, 2000, 2002 en Pavez Soto, 2012, p. 86). Reflexiono al respecto que por ello es de suma importancia poner durante esta etapa, la mayor atención respecto a todos los ámbitos de la educación en género y en quien y como se imparte. Ya que es en esta etapa primigenia donde inconscientemente se asumen los roles que se desempeñarán dentro de una sociedad y cultura en un futuro.

Por otra parte, Laguna (2015) cierra con ciertos postulados respecto a la Niñez. Menciona que la infancia se mantiene en la percepción occidental como una etapa del desarrollo de aprendizaje por ello se le considera una etapa de la vida en el desarrollo lineal del ser humano y por ende una etapa que debe mantenerse tutelada y bajo discursos de poder. Cierra agregando que: “La infancia constituye una construcción social occidental según Freixa (1997) y se dibuja en el contraste de los materiales etnográficos y otras fuentes documentales extraídos de otras sociedades específicas. Las sociedades modernas se centran en la infancia, pero niños y niñas crecen tan

rápidamente que los individuos pequeños ven la misma televisión que los sujetos adultos.” (Lagunas, 2015, p.121)

Hemos revisado a través de este capítulo la forma en la que la concepción de la Niñez se ha ido modificando con la labor multidisciplinaria de distintas ciencias y disciplinas humanas, hoy en día es necesario continuar los diálogos interdisciplinarios que nos ayudarán a desarrollar metodologías de investigación pertinentes para dar voz legítima a aquellos que se piensa aún que no la tienen, es pertinente ahora más que nunca conocer la forma en la que la cultura se crea y se modifica en estos grupos sociales y la forma en la que perciben la realidad desde su trinchera aparentemente silenciosa ya que como toda cultura, ha encontrado formas de resistencia y de perpetuar formas de pensar y sentir. Un ejemplo de ello, en la Niñez occidental con acceso a los medios digitales de comunicación es la forma en que ahora se representan, por ejemplo, los casos de las niñas youtubers mexicanas: La Bala de 13 años o Gibby de 10 años, quienes con videos en los que representan dinámicas y generan un performance mantienen la atención de sus contemporáneos generando comunidades virtuales dinámicas que trascienden al plano de la realidad y que permean la percepción de las niñeces sin estar siempre bajo la mirada o tutela de un adulto.

Capítulo 2: ¿Cómo se construye un libro para niñas y niños desde una perspectiva antropológica?

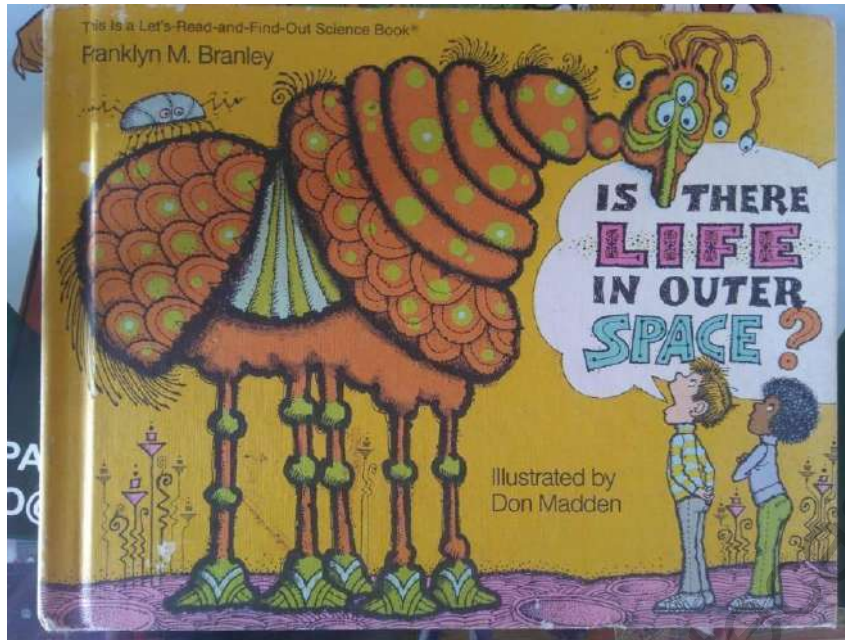
“Pero en la infancia todos los libros son textos de adivinación que nos hablan del futuro, y, al igual que la pitonisa que ve en las cartas un largo viaje o una muerte en el agua, influyen en nuestro futuro.”

Graham Greene, La infancia perdida, 1951

La expectativa humana por el nuevo milenio comenzó a bullir a finales de los años setenta. Con el hombre poniendo el pie en la luna y reescribiendo los límites de las posibilidades de la humanidad como especie (1969) la promesa de que la tecnología nos acercaría a otros universos se volvía posible. En 1977 con el estreno de *Star Wars IV: Una nueva esperanza*, la primera película de una de las sagas cinematográficas más representativas de la historia humana, los ojos comenzaron a ver a las estrellas y a las posibilidades que la tecnología del nuevo milenio le brindaría a la especie.

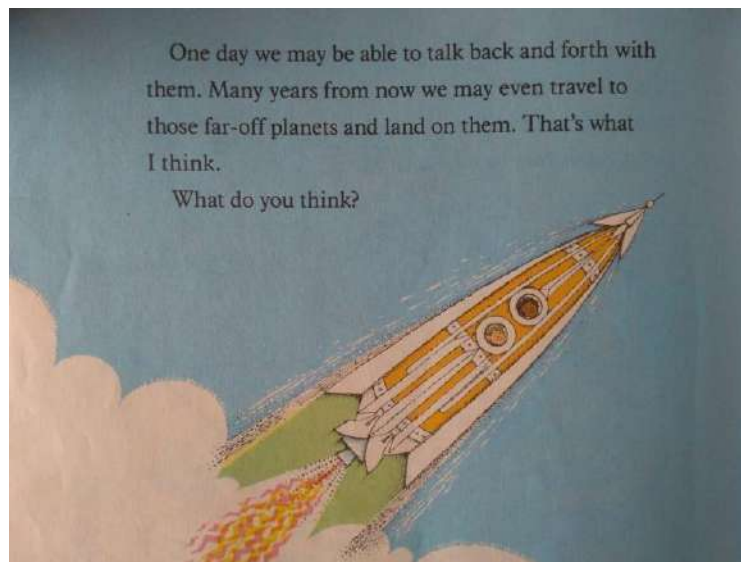
Para la década de los años 80 y 90 los medios masivos de comunicación aún no existían como hoy, de manera que un elemento importante en la producción de discurso además del radio y televisión nacional era el cine norteamericano. Películas como *Volver al Futuro* (1985), *E.T.* (1980) y la continuación de la saga de *Star Wars* siguieron influenciando y alimentando la expectativa tecnológica y el deseo de las masas por alcanzar las estrellas y dominar el tiempo.

Pero no sólo los noticieros, la radio y la industria del cine influenciaba desde mediados de siglo a la cultura occidental, otras invenciones humanas comenzaron a tener la función de educar, informar y de difundir discursos para sectores muy específicos: el cómic y el libro infantil.



Is There Life in Outspace? fue publicado en 1984, por el Children's Reading Institute. Como parte de la colección Let's - Read - and-Find-Out Science Book originadas por el Dr. Franklyn M. Branley, astrónomo emérito y miembro de la mesa directiva del American Museum - Hayden Planetarium.





Los libros para niñas y niños como objetos culturales portadores de discurso

“¿Que es un libro?” Se plantea Roger Chartier (2011) y retoma la frase de Jorge Luis Borges “*un libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones.*” (Borges, en Cavallo y Cartier, 2011, p17) que además está relacionado con otros productos de la cultura escrita y de transferencia de discursos. Para comenzar retomo el trabajo que desarrolla la socióloga e investigadora Isabella Cosse, (2014) respecto al impacto cultural que el personaje de Mafalda tuvo y continúa teniendo en países del habla hispana como la propia Argentina, México, España e Italia. En su publicación *Mafalda: historia política y social*, (2014) la investigadora retoma a Raymond Williams y menciona: “con él, asumo que la producción cultural es en sí misma un elemento decisivo de la constitución de lo social. En sus términos, la cultura está mediada por relaciones sociales que la hacen posible al mismo tiempo que constituye un “sistema significativo” que comunica, reproduce e interpela al orden social. Este presupuesto abre dos problemas que aquí me he planteado: entender el surgimiento de una expresión artística y dilucidar sus mediaciones, sentidos y efectos sociales.” (Cosse, 2014, p.20) Entendemos entonces que los libros para niños y niñas son productos culturales de su tiempo, generados de una forma dialéctica entre lenguaje, y discurso, considerando que los niños y niñas son también productores de cultura y de discurso al mismo tiempo que consumen y lo apropian. Si bien no todos son diseñados con un objetivo en particular, varios son los casos que asoman intenciones discursivas y que han funcionado culturalmente para estimular otro tipo

de ideología o perspectiva en los grupos de niños y niñas con los que tienen contacto. Cosse sabe que el fenómeno de Mafalda no podría haber sido de esas magnitudes de no estar inmerso dentro de un universo simbólico² que hiciera sentido con tantos lectores y al respecto menciona: “Desde este ángulo retomando a Carlo Ginzburg y Roger Chartier, he intentado entender qué significaciones y qué usos asumió mi objeto cultural para diferentes sujetos - colectivos e individuales - y cómo fueron variando en cada contexto histórico.” (Cosse, 2014, p.20) y retoma de E.P. Thomspson que “la importancia otorgada en esa construcción a lo cultural, lo simbólico, y lo imaginario, y entiendo que esa dimensión solo puede comprenderse en relación con las condiciones materiales, sociales y políticas.” (Cosse, 2014, p.20)

Reflexiona más adelante que “Entender la articulación de lo cotidiano y lo familiar con lo político como una dimensión decisiva de lo social. Es en ese cruce que los sujetos entablan relaciones, confrontan con otros y moldean sus valores y costumbres.” (Cosse, 2014, p.21) Así, Cosse descubre que Mafalda no sólo fue un fenómeno cultural debido a razones arbitrarias sino que el discurso de la pequeña niña de clase media con ideas revolucionarias influyó en la vida de millones de personas que vivían en condiciones similares a las representadas por Quino y sobre todo, lo que Mafalda, Miguelito o Libertad abiertamente reflexionaban sobre la vida y su cotidianidad.

Cossio reflexiona que “Con su lápiz, Quino, creó un personaje formidable: leído por millones, utilizando en luchas políticas y sociales, capaz de impactar en la subjetividad de adultos, jóvenes y niños, varones y mujeres, de diferentes generaciones y países... Oscar Masotta resaltaba su relación con una ideología liberal o de la pequeña burguesía, en la que coincidió Oscar Steimberg, quien además propuso que Mafalda marcó el pasaje de la historieta social a la historieta psicológica argentina. Estos estudios dieron lugar a muchas investigaciones que han analizado el humor conceptual de Quino con las preocupaciones del campo de la comunicación social, la lingüística, la semiótica y la imagen gráfica. Estos trabajos han priorizado el análisis de las estructuras narrativas, el diálogo establecido entre

² Semiósfera, desde la perspectiva Semiótica que abordaremos más adelante.

las imágenes y el texto, las estrategias humorísticas y el contexto de las producción de la historieta. Otra serie de investigaciones han propuesto el camino inverso: han estudiado la tira para leer en ella lo social y lo político. Desde este ángulo, la han puesto en relación con la coyuntura política y con fenómenos como las relaciones intergeneracionales, las transformaciones familiares y la identidad nacional en Argentina.” (Cosse, 2014, p. 25)



Otro factor que Cosse observa y registra en el trabajo es aquel de sobre “Las características de los medios en los cuáles fue publicada y a qué públicos estaban dirigidos.” (Cosse, 2014, p.26) Mafalda comenzó a publicarse en el suplemento humorístico de la revista Primera Plana, semanalmente distribuida y una de las revistas más leídas por los argentinos de la época (1964) con el tiempo, el ingenio de la pequeña niña y sus amigos, la comicidad y la familiaridad de la vida de todos fueron tomando popularidad en las clases medias argentinas de la época.

Los medios también son hijos de su tiempo, si Mafalda al día de hoy comenzara a distribuirse de esa forma muy probablemente no habría tenido el impacto cultural masivo que recibió en aquel entonces. Las generaciones van cambiando y con ellas los medios de comunicación. Sin embargo, cuando creamos un producto cultural desde una perspectiva antropológica este hecho no es ajeno, por ello además de contextualizar el discurso cultural de lo que se genera, debemos ser conscientes de la adaptabilidad mediática que este tendrá. Cosse además reflexiona que “Mafalda encarnó las tensiones generacionales y de género que sacudían a la sociedad argentina y trabajó sobre las contradicciones - las imposibilidades y frustraciones - que enfrentaba la clase media ante la modernización social.... puso en circulación una representación y una forma de humor que dialogaron con identidad de la clase media y que colaboraron a afirmarla, pensarla y discutirla mediante una representación inédita y de extrema complejidad.” (Cosse, 2014, p. 28)



Un país en el que Mafalda se volvió popular para las clases medias intelectualizadas fue México, tampoco es arbitrario, ya que como Cosse explica, los contextos políticos, culturales y sociales de América Latina no eran muy distintos para el momento en el que Mafalda llegó a nuestro país y menciona “ México, constituye uno de los mercados editoriales más importantes de la tira. El análisis recompone el contexto de radicalización política y cultural que eclosionó en 1968 y la modernización sociocultural de las clases medias urbanas mexicanas.” (Cosse, 2014, p. 29)

Cosse más adelante concluye que “La historieta ofreció una reflexión sobre lo humano, de orden filosófico y atemporal que además, trabajó de forma productiva sobre fenómenos decisivos, de los años sesenta - el autoritarismo, las confrontaciones generacionales, las luchas feministas, la expansión de las clases medias, los cuestionamientos al orden familiar. Sin embargo, la perdurabilidad de Mafalda, requiere pensar el entramado de fenómenos, decisiones, intervenciones, y coyunturas concretas que permitieron su circulación, expansión y resignificación en diferentes partes del globo a lo largo de medio siglo. Eso implica valorizar la escala transnacional de ciertos procesos socioculturales y políticos pero a la vez considerar la centralidad de las apropiaciones específicas en cada contexto.” (Cosse, 2014, p.30)

No sabemos si las intenciones de Quino eran estimular en su sociedad alguna especie de reflexión política cultural y social o si se atrevió a ilustrar lo que ya se pensaba en el aire o si sólo ilustraba crítica y humorísticamente lo que acontecía para calmar las aguas, lo cierto es que una vez conociendo todas las implicaciones culturales que un objeto literario ilustrado puede tener dentro de un grupo específico se puede dirigir el o los discursos con el objetivo de estimular un cambio cultural, es

por ello que los libros para niñas y niños que se construyen con una perspectiva antropológica son una herramienta de intervención social. Pero como toda intervención social bien diseñada, debe tomar recursos de la antropología aplicada, la antropología simbólica, la etnografía y el análisis del discurso para llegar a generar un proyecto complejo y adecuado que para este caso en particular debe tomar también del diseño, de la comunicación social, de la semiótica, de la mercadotecnia, de la literatura, la pintura, la filosofía y la poesía, porque un libro más que un simple objeto es un portal de múltiples dimensiones e interpretaciones sobre todo si es para niñas y niños.

Pero, ¿por qué retomar el ejemplo de la historieta si estamos construyendo una teoría respecto al libro infantil? El libro infantil toma de los recursos de la historieta y genera una “hibridación” entre narrativa escrita y narrativa visual que además de funcionar como un medio de entretenimiento es utilizado como un recurso aculturador y pedagógico. El antropólogo Nestor García Canclini aporta al respecto:

“Podríamos recordar que la historieta al generar nuevos órdenes y técnicas narrativas, mediante la combinación original de tiempo e imágenes en un relato de cuadros discontinuos, contribuyó, a mostrar la posibilidad visual de la escritura y el dramatismo que puede condensarse en imágenes estáticas. Ya se ha analizado cómo la fascinación de sus técnicas hibridantes llevó Bourroughs, a Cortázar y otros escritores cultos a emplear sus hallazgos. También se estudió la correspondencia entre su síntesis de varios géneros, su “lenguaje heteróclito” y la atracción que suscita en públicos de diversas clases en todos los miembros de la familia.” (Canclini, 2013, p.316)

Por otra parte, de la misma forma que la historieta algunos libros para la Niñez están contruidos con referencias al pasado cultural, referencias que se encuentran dentro de un universo cultural o semiosfera, de forma atemporal, lo que vuelve más propensos a los pequeños y pequeñas **lectora s** a generar un reconocimiento y apropiación de aquello que se lee o se observa ya que su entorno está rodeado de referencias culturales que sustentan ese contenido. Al respecto Canclini menciona: “Si la historieta mezcla géneros artísticos previos, si logra que interactúen personajes representativos de la parte más estable del mundo. -el folclor-con figuras literarias y

de los medios masivos, si los reproduce en épocas diversas, no hace más que reproducir la realidad, mejor dicho no hace sino reproducir las teatralizaciones de la publicidad que nos convencen de comprar lo que no necesitamos, las “manifestaciones” de la religión, las “procesiones” de la política.” (Canlini, 2013, p. 322) También al respecto Cavallo y Chartier aportan: “Reconstruir en sus dimensiones históricas exige, ante todo, tener en cuenta que sus respectivos significados dependen de las formas y las circunstancias a través de las cuales sus lectores (o sus oyentes) los reciben y se las apropian.” (Cavallo y Chartier, 2011, p. 26)



Fragmento de la historieta: Las aventuras de Enriqueta, Fellini y Madariaga por Ricardo Siri alias *Liniers*. 2011

De esta forma, al representar realidades sociales, económicas y culturales en un libro para niños emulando la realidad o tomando referencias atemporales de la misma pero con cambios, se ofrecen posibilidades distintas de lo que puede llegar a ser una sociedad.

Los referentes culturales en lo visual

Para este apartado utilizaré otro ejemplo comparativo, continuando con lo que el antropólogo Nestor Garcia Cancilini (2013) aporta, historietas retoman de sus antecedentes gráficos para representarlos de forma diversa en el presente para así reproducir el devenir de una realidad. Para ejemplificar este caso retomare tres ejemplos: la película *Yellow Submarine* de la banda británica The Beatles, el escritor e ilustrador norteamericano Theodor Seuss Geisel mayormente conocido como Dr.

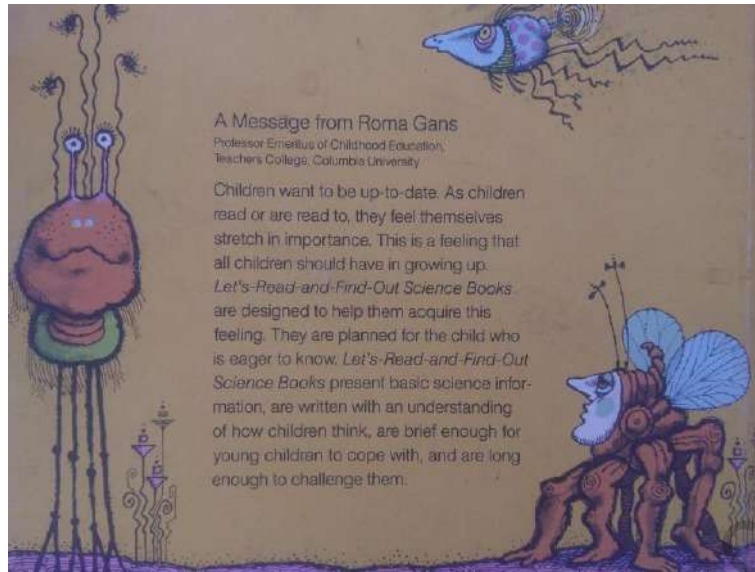
Seuss, y el libro *Is There Life in Outer Space?* del ilustrador Don Madden editado por *Let's-read -and- find- out- book club edition*.

Yellow Submarine se estrenó en 1968, cuando la psicodelia decoraba la semiosfera visual del occidente norteamericano. Además de tener una animación más compleja, representaba un fenómeno cultural por ser una película producida por la banda musical británica más popular de occidente para entonces. Algunas influencias de este largometraje se hallan en el trabajo de Don Madden en forma de caras con fisonomías similares, colores texturas y criaturas voladoras. Al principio de este escrito vemos este mismo recurso de vinculación cultural con las imágenes de personajes como Yoda o Chewbacca, simpatizantes de la cultura y vidas extraterrestres con las que la humanidad occidental comenzaba a encariñarse. El discurso de la época a la post guerra comenzaba a cambiar y a dejar de observar con demasiada atención a la propia especie y comenzaba a ver hacia la posible existencia de vida racional fuera de la tierra con la cual compartir ingenio y cultura.

Los recursos visuales utilizados para *Yellow Submarine* distan mucho de tener el mismo propósito que *Is There Life in Outerspace*, sin embargo, ambos formarán parte del devenir visual cultural de algunos sectores de la población mundial.



Ilustraciones del filme Yellow Submarine 1968



Portada trasera de *Is There Life After Space*

Theodore Seuss, fue el más influyente creador de libros para niñas y niños del periodo de la postguerra con un legado que continúa hasta el milenio actual. Se han producido en la actualidad (2000) las películas en adaptaciones digitalizadas de *The Lorax*, *Horton and the Who's*, y *The Cat in the Hat*, algunas escuelas bilingües mexicanas aún utilizan libros de Dr. Seuss para iniciar en la lectura anglosajona a los más pequeños del hogar. Se observa la influencia en las ilustraciones de Don Madden respecto a la corporalidad de los personajes, la gama de color y las texturas, de nuevo vinculando culturalmente de una forma inconsciente a lectores pequeños y sus padres. Ya que este estilo de ilustración se sigue hallando en distintos materiales culturales masivamente distribuidos en el Occidente Norteamericano.

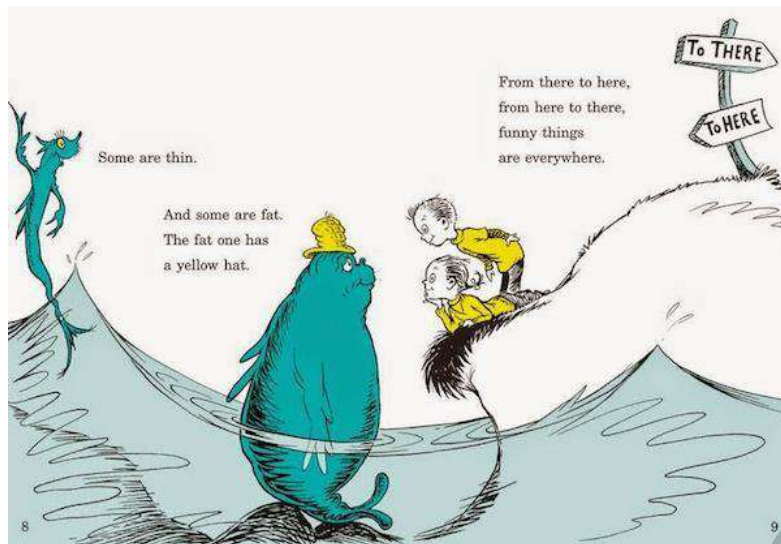


Ilustración de What pet should I get por Dr. Seuss. 1958-1962



Ilustración de Is There Life in Outer Space

Al respecto de lo anterior, Cavallo y Chartier aportan que es relevante considerar y analizar: "...la historicidad de los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos. Considerar al mundo del texto como un mundo de objetos, formas y ritos cuyas convenciones y disposiciones sirven de soporte y obligan a la construcción de sentido." (Cavallo y Chartier, 1995, p. 27)

Podemos resumir entonces que el lenguaje escrito, visual y sus sentidos no aparecen de manera individual y mucho menos espontánea. Son manifestaciones culturales que surgen del devenir de los discursos colectivos racionales y sensoriales y estos a su vez se modifican o perpetúan dependiendo de los medios a

través de los que fluyen generando una transculturación³ visual y discursiva. Algunos resisten por décadas desde las partes bajas y escondidas de un semanario inofensivo al alcance de cualquier curioso entre ellos, niños y niñas, hasta volverse referentes culturales transgeneracionales y estandartes de una nueva generación latinoamericana polítizada con incipiente consciencia de clase, otros se derraman y se escurren en la cultura de masas y al mezclarse con otros elementos germinan inadvertidamente elementos identitarios de ciertas culturas y clases intelectualizadas. Así, mientras los grandes escuchan *Lucy in the sky with Diamonds* y debaten entre si trata de la experiencia de la banda musical con el LSD o de si por eso la famosa australopithecus fue nombrada de esa forma, los chicos y las chicas se divierten con la idea de un submarino amarillo que viaja entre mundos de formas y colores sin tener muy claro quién es Paul o quien es Ringo y se encariñan con el Lorax mientras inconscientemente asumen que hay que rescatar al medio ambiente de los medios de producción rapaces que nos venden cosas que no necesitamos y los padres a su vez simpatizan con una imagen que da la sensación de ser instintivamente familiar. Es entonces reto del antropólogo interesado, conocer estas influencias generadoras de transculturación para diseñar un contenido cultural pertinente si lo que pretende es comunicar algo efectivamente.

El sentido: ¿la semántica para qué?

Uno de los propósitos principales de este trabajo es, dar herramientas al lector para desarrollar lo que quiere comunicar desde una Perspectiva Cultural Integral. Lo cual se refiere al ejercicio de antropologizar la mirada como si se tratara de utilizar unas gafas que multisituadamente disgregan e integran los diversos elementos culturales comunes y diferenciados que componen las realidades simultáneas interconectadas para así intentar comprender como se articulan y entraman, generando a su vez otras realidades complejas que hay que filtrar a través de las mismas gafas.

³ Retomamos el concepto de transculturación de la investigadora Ana María Ochoa Gaultier, quien plantea una análisis similar al expuesto en este capítulo pero desde la trinchera de la etnomusicología con su concepto de transculturación sónica.

Pero para desarrollar esta mirada antropológica y diseñar herramientas de interpretación adecuadas es preciso reconocer los símbolos, sus alcances polisémicos en entornos determinados y descifrar las formas en que sus sistemas sobreviven y se modifican a través de los canales por donde navega la información y las interacciones que influyen en los mismos sistemas. Para comenzar debemos comprender que las instituciones simbólicas dependen de los flujos de información tanto como los flujos de ellas de una forma sinérgica generando devenires en constante movimiento. Para siquiera aproximarnos a entender los ritmos de esta jungla simbólica perpetuamente germinante, es preciso conocer, sus tiempos y la conformación de sus sistemas simbólicos, a esto desde la Semiótica se le conoce como: La Semiosfera.

Vitorino Zecchetto (2002) en su escrito *La Danza de los signos* explica las bases de la semiótica y como esta se involucra en el análisis de la cultura para comprender estos procesos y menciona que: “La semiótica está relacionada con el problema del conocimiento y con el modo mediante el cual podemos llegar a él a través del vehículo ineludible de los signos. La semiótica se presenta, entonces, como un punto de vista sobre la realidad, una mirada acerca del modo en que las cosas se convierten en signos y son portadoras de significado.” (Zecchetto, 2002, p. 10) Con ello el autor explica que la semiosfera es aquel filtro a través del cual concebimos e interpretamos la realidad individual y colectiva. Y entendemos por realidad todo conocimiento que tenemos del mundo permeado desde el lenguaje, la razón y hasta nuestras percepciones sensoriales. Por ejemplo, una persona que basa su razonamiento epistemológico en el mito fundacional del libro de Génesis habrá de interpretar la realidad a partir de esta perspectiva religiosa, adhiriendo a cualquier suceso de su vida interpretaciones que hallarán sentido en las escrituras hebreas. Por ello, los relatos literarios en ciertas etapas de la vida cumplen con la función que el mito puede desempeñar dentro de una cultura en particular. El vicio de la Infantilización de la cultura no occidental, ha generado que ciertos mitos fundacionales sean comparados con fantasías infantiles. Traigo a colación de nuevo el paradigma desarrollista de la evolución humana para referirme al paradigma de lo Infantil en el sentido de aquello que debe ser tratado como fantasía sin importancia, como la cultura occidental suele interpretar aquellos mitos fundacionales de las culturas originarias. Pensar que un relato para niños y niñas no tiene un trasfondo

complejo y estructurante es subestimar dichos productos culturales, mientras que su importancia en la complejización de la realidad de la humanidad son de vital relevancia para la especie humana si se pretende revertir ciertos discursos que van en detrimento propio de la especie. Pero no solo se trata de desarrollar una historia desde un enfoque de perspectiva de género, o de empatía a la diversidad cultural, para dirigir el rumbo al que se pretenda llevar el universo simbólico del lector. Hay que complementarlo con el enfoque de transculturación visual, sobre todo si se trata de niños, niñas y adolescentes. Los cuales son más perceptivos al estímulo visual que al conceptual. Por ello al momento de generar un libro para niños que además sirva como una herramienta de investigación es necesario conocer el universo semántico visual dentro del cual se conciben los seres humanos a los que está dirigido ese diseño. Y no sólo de a quién va dirigido, sino de los padres y los contextos visuales de los mismos, porque de esos contextos visuales de consumo adulto dependerá también en gran parte la interpretación simbólica que el pequeño lector o lectora le dará a lo que está leyendo o definirá a que le pone mayor o menor atención. Por ejemplo, en una historia en la que hay ambos, niños y niñas, lo común será que las niñas se vean identificadas con las niñas y los niños con los niños, sin embargo si se hace un personaje que no sea antropomorfo y que se narre desde una perspectiva sin género cargando la importancia a otros significados simbólicos ambos, tanto niñas como niños podrán sentirse identificados con el personaje. Serán otras cualidades que no se bastan en el género, lo que generarán el vínculo, la timidez, la valentía, la amistad, e incluso los colores o como en el caso del libro construido para el desarrollo de esta tesis, el color de los ojos de ambos niños y su similitud física al personaje principal de la película Coco, que si bien no fue un diseño premeditado por las antropólogas fue la primer idea que surgió de la mente del ilustrador al indicar que tenía que diseñar un físico con el cual las niñas y niños mexicanos se sintieran familiarizados aunque no se sintieran identificados.

Pareciera que el simple hecho de contratar uno u otro ilustrador tendrá que ver con el origen de sus influencias y de aquello que para nosotros haga más sentido visual, sin embargo la estética depende también del entorno cultural colectivo o comunitario en el que está inmersa, por ello, habrá que mantener una mirada antropológica para conocer cuáles son esas tradiciones estéticas con las cuales han sido familiarizados individualmente y colectivamente incluso hasta por generaciones. Retomamos la

noción de que la información se genera de forma simultánea con el lector. “Las teorías del lector implícito que incluyen autores como J.Lotman, Iser, Booth, Chatman, afirman la hipótesis de que el verdadero lector de un texto no es el individuo concreto, sino una instancia simbólica que se activa al interior del texto. Debe aclararse que el término texto no debe ser referido solamente a los escritos literarios, sino que se extienden a cualquier producto audiovisual y mediática.” (Zecchetto, 2002,p.17) Así observamos que al mismo tiempo que se está generando un contenido literario para niñas y niños, los lectores están generando sus propias impresiones y nociones respecto a lo que observan y sus propias interpretaciones.

Zecchetto aporta que “La sociosemiótica concedió un nuevo espacio al estudio de los contextos, mostrando que la producción social de sentido, no sólo actúan como agentes los emisores de los mensajes, ni tampoco sólo las audiencias, sino que ambos tejen una red, de modo que los medios y el público preceptor se interrelacionan activamente en la construcción de signos y discursos de donde emergen los sentidos de la vida cotidiana al circular en las estructuras de la sociedad.” (Zecchetto, 2002, p.19)

Así los libros para niños y niñas son de forma individual y colectiva un objeto que no deja de construirse una vez publicado ya que depende de la experiencia del lector y de su contexto la interpretación que este le va dando en un transcurso temporal, no será la misma interpretación tampoco de un sitio a otro ni tendrá el mismo vínculo emocional si no existe un vínculo cultural que lo remita a algo que forma parte de su estructura identitaria colectiva e individual. Los libros para niños son textos culturales que representan realidades y sistemas simbólicos de la misma forma que un programa de televisión o un edificio. Entonces, si estos son productos culturales que se construyen de forma dialéctica es responsabilidad del antropólogo observar que el discurso este dirigido visual y escrito de la manera más adecuada para generar el vínculo cultural con este caso la Niñez mexicana, así se vale de la observación de los medios visuales de consumo, sus patrones, los estilos de animación que consumen ellos por cuenta propia y sus padres para poder generar un material adecuado no sólo para que permanezca en la memoria del niño o la niña si no para comenzar de ahí generando un proceso de cambio cultural hacia distintas narrativas o semiósferas posibles.

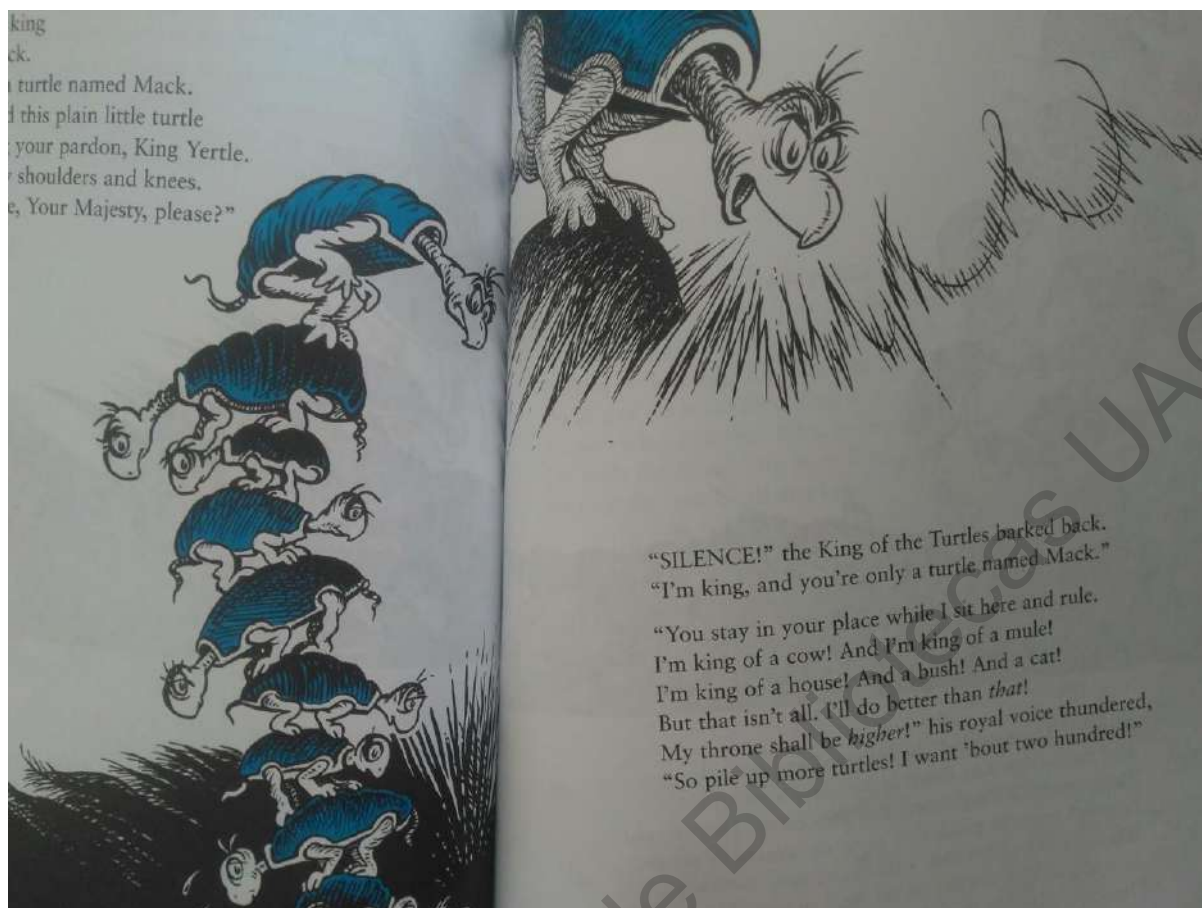
La semántica estudia el significado, el modo en el cual construye representaciones mismas que generan identificaciones culturales y colectivas. La semántica expresada en los libros es una propuesta que el autor plantea pero los receptores son sujetos activos que interpretan dichos contenidos. En este caso la interpretación de la Niñez abre un conjunto amplio de posibilidades de entendimiento colectivo y cultural por que a final de cuentas los niños y las niñas son productos culturales, que al igual que los adultos asimilan cultura, la producen, reproducen y la hibridan.

La semántica visual en un libro para niños y niñas

Para ejemplificar brevemente la importancia de la semántica visual al momento de generar un contenido para la Niñez, retomaremos la aportación cultural del escritor e ilustrador Theodore Seuss Geisel alias Dr. Seuss, gran parte de la importancia del impacto de los libros de este autor es el recurso visual, si bien no se contaba con referencias a culturas anteriores, al menos no explícitamente, se hallaba una narrativa física visual clara basada en elementos fisionómicos. Un ejemplo en la narrativa visual del Lorax es este en cual se observa como una máquina corta los árboles de Trúfula y en la otra escena se encuentra el Lorax evidentemente disgustado por el hecho. Los lectores o futuros lectores más pequeños no saben aún de que va la narrativa entera del cuento y su propósito de preservación medioambiental, sin embargo comprenden que a cada acción hay una reacción, de la cual el rostro enfadado del Lorax da cuenta.



Otro ejemplo es el del cuento Yertle de Turtle (1950) en las imágenes consecuentes se observa como Yertle la tortuga, exige que más tortugas se suban para que Yertle pueda ver el estanque en mayor extensión, se observa la exigencia en el rostro de Yertle y el hastío por parte del resto de tortugas que lo cargan. En un análisis póstumo a la publicación de este cuento, Theodor aceptó que el libro era una metáfora al régimen nazi de Adolf Hitler y que este cuento fue su forma de transmitir a las siguientes generaciones lo que significa el autoritarismo. El libro fue publicado en un momento coyuntural para la cultura occidental, ya que la Segunda Guerra Mundial terminó oficialmente en el año de 1945, cuando las tropas norteamericanas entraron triunfantes a ocupar la Alemania nazi. Para 1950 la atmósfera de posguerra era aún muy significativa para las culturas occidentales, y con Norteamérica como ganadora y portadora del discurso legitimador de paz, Theodor no pudo encontrar un mejor momento para adaptar esta historia, compartirla con las jóvenes generaciones nacidas de la guerra y con ayuda del sistema educativo infiltrarla en cada escuela del habla inglesa.



Durante el trabajo de desarrollo de "Cuates muy Cuates" con el grupo de redes, se utilizó este libro como ejemplo de la importancia de la narrativa visual fisonómica de los personajes. En el ejercicio que se realizó, ninguno de los asistentes entendía el idioma inglés. Se les solicitó que a partir de lo que vieran recrearan una historia, al final del ejercicio, aunque no tenía la misma estructura, ni nombres, etc... la idea fue muy general: Yertle estaba abusando del resto de tortugas para obtener un beneficio individualista y ninguna tortuga la estaba pasando bien a respecto.

No es necesario conocer el idioma, para comprender de qué iba la historia en ideas generales, lo mismo sucede, con el primer vínculo que un niño o niña pueda llegar a tener con esta historia ya que como se mencionó anteriormente, podrá no saber leer, entender el origen histórico y cultural de la historia, pero sin duda ha visto un referente emocional fisonómico en alguno de los seres humanos que le rodea y aunque no pueda decirlo, ya también le ha dado una interpretación simbólica.



Ilustración de Yertle the turtle, Dr. Seuss.

Este breve apartado teórico no ha sido desarrollado arbitrariamente, ya que fueron estos recursos los que nos permitieron diseñar en una primera etapa la metodología para la creación de un libro para niños y niñas, desde la perspectiva o discurso de quien solicitó orientación antropológica para hacerlo y en una segunda etapa desarrollar una visión más amplia de aquellas claves culturales que habríamos de observar o averiguar con las niñas y niños con las cuales piloteamos el libro y observamos durante seis sesiones.

Entonces, ¿Qué tiene que ver la creación de un libro para niños y niñas con la discusión entre si se le debe nombrar infancia o Niñez? ¿Cómo se vincula la primer parte teórica sobre el replanteamiento de la Niñez con cómo se hace un libro desde y para la Niñez? Las herramientas de análisis de discurso nos dan los elementos para conocer las intenciones de un discurso visual o escrito. Si no se conoce el concepto de adultocentrismo y desconocemos que partimos de que el niño no tiene palabra, entonces no lograríamos hallar este tipo de discursos dentro de la planeación de un

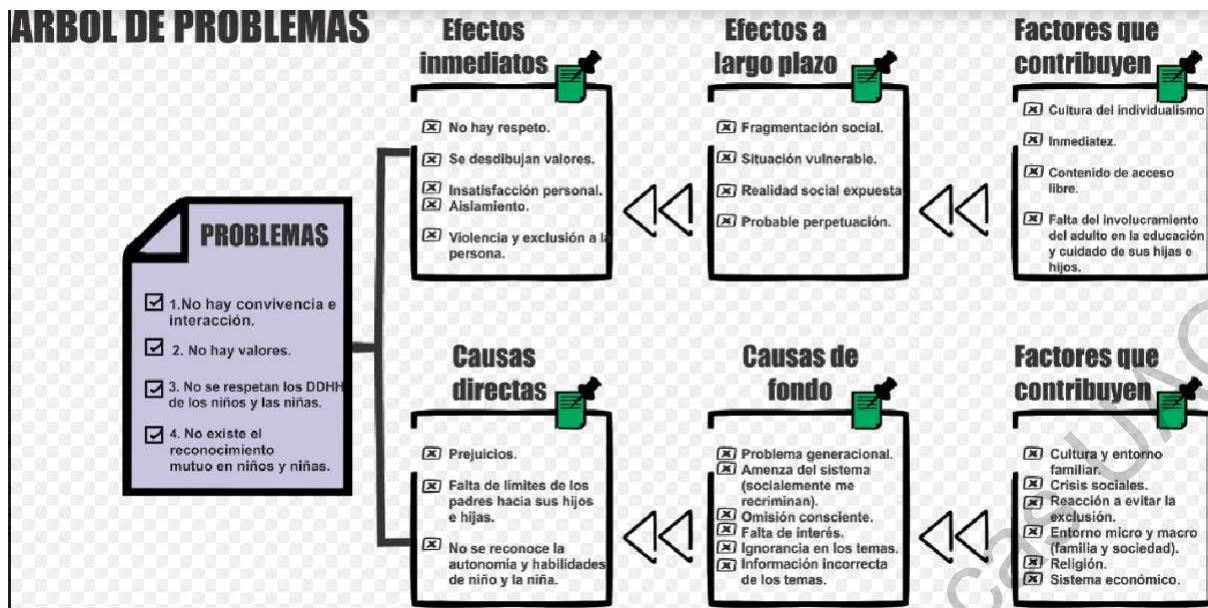
material gráfico que independientemente de que cause un vínculo cultural importante para un grupo o no, debe ser portador de un discurso congruente y consciente y por otro lado generado horizontalmente y rescatando las opiniones que si tienen las niñas y niños para criticar, comentar o reflexionar respecto a ese contenido.

***Desarrollo del caso en particular de la creación de Cuates muy cuates
La importancia de conocer las perspectivas***

El compromiso antropológico es el de ser un adecuado mediador de culturas. Hasta que el mundo no sea distinto, un producto literario para niños y niñas será financiado con dinero adulto, y no sólo será financiado si no supervisado por este grupo. Uno de los mayores retos al momento de realizar este trabajo tanto de investigación como de diseño y metodología fue, sensibilizar y converger las percepciones de cada integrante de la red que solicitó nuestro apoyo y encaminar estos discursos ya sensibilizados hacia un material concreto con el que los adultos estuvieran de acuerdo y que además le gustara a los niños y niñas.

En un primer momento, la red de asociaciones pedía un libro con “sopa de letras” o con “crucigramas”, dónde pudieran los niños y niñas armar palabras para aprender de valores y dónde los conceptos de discapacidad estandarizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) fueran parte de las dinámicas pedagógicas del libro, la red sin saberlo quería algo más parecido a un manual pedagógico para sensibilizar sobre discapacidad.

En la primera sesión del proyecto, con la intención de conocer las percepciones y las inquietudes de la red de asociaciones con respecto a la discapacidad y por ende el rumbo del discurso al que querían llevar el libro se aplicó un Árbol de problemas. El ejercicio arrojó los siguientes resultados:



Cuadro de problemas digitalizado y realizado por Karina Arriaga.

Derivado de estas percepciones, la red de asociaciones tenía en mente un contenido muy específico e institucional o educativo para el material, ya que además una de las intenciones del material era llevarlo a escuelas y volverlo parte de las actividades educativas de kinders y primarias públicas y privadas.

¿Quiénes integran la red?

La Red de Fortalecimiento de Querétaro estaba⁴ constituida por las siguientes asociaciones queretanas: El Tesoro de Mamá, Llévame a tu mar, Amalgama y Asociación Para la Productividad Incluyente (APPI).

APPI, se dedicaba a propiciar la inclusión laboral de personas con capacidades distintas, mayormente enfocada a incluir a los individuos con ceguera o baja visión. El Tesoro de Mamá se fundó en 2014, la representa desde su fundación, Alicia Lugo ;esta asociación aplica terapia integral de niños y jóvenes con parálisis cerebral severa, por otra parte, dedican empeño a la rehabilitación médica y a realizar actividades lúdicas con familiares y con personas externas a la organización.

⁴ Una vez terminado el pilotaje del libro, una de las integrantes se apropió del material, la red se desintegró por ello y este libro jamás llegó a imprimirse.

Llévame a tu mar se fundó en 2012, su representante es Ángeles Carrazco y esta asociación se dedica a sensibilizar, capacitar y concientizar en el tema de autismo, del que se hacen distintas jornadas en espacios públicos, además de asesoría para padres. Almagama, es una asociación fundada por Daniel Olvera Lugo, la cual se encarga de la reinserción laboral a personas recuperadas de adicción o anteriormente encarcelados.

Cada una surge desde lugares muy distintos pero con algo en común, la diversidad funcional atraviesa a los fundadores personalmente de forma corporal o familiar, de manera que tratar el tema o definir conceptos desde el exterior requirió de mucha investigación de escritorio y de sensibilización por parte de las propias antropólogas. Una vez generada una relación de confianza y comunicación con la red, y de haber trabajado ciertos talleres con metodologías para localizar objetivos, se lograron plantear los siguientes:

Objetivos generales:

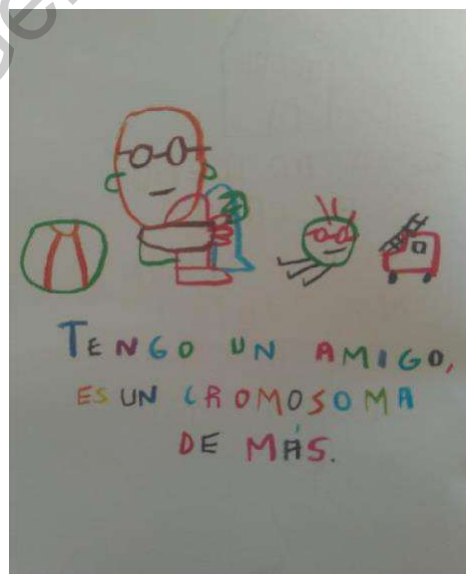
- Sistematizar o crear una especie de manual de creación de contenidos para niños, con herramientas antropológicas.
- Comprender el tema de discapacidad y sus aristas para poder transmitir el mensaje de la mejor manera y con los mejores recursos posibles para los niños.
- Generar un contenido que no genere lástima o morbo.
- Generar un contenido que sirva como herramienta para introducir a los niños a conceptos complejos como “Discapacidad”, “Diversidad” e “Inclusión” desde su perspectiva del mundo.⁵
- Rescatar testimonios reales de personas con discapacidad para la creación de los personajes y situaciones.
- Generar reflexión y análisis respecto a los contenidos visuales: sus orígenes, intencionalidades, temporalidades y los recursos culturales y simbólicos que se reflejan en los mismos.
- Trabajar partiendo de conceptos y definiciones con las que la Red esté de acuerdo.

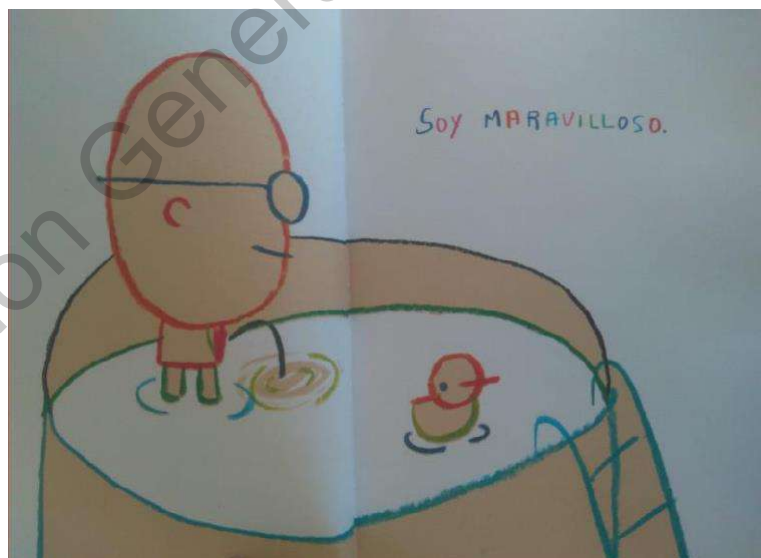
⁵ Este punto es importante al momento del pilotaje.

- Organizar las ideas que la Red tiene en mente para poder darle forma al discurso.
- Observar qué relación tienen los niños con la literatura y cómo a través de ella adquieren nuevos conocimientos.
- Qué recursos (visuales, metafóricos, culturales, pedagógicos) utiliza la misma.
- Lograr establecer un lenguaje común entre antropólogas, integrantes de la red, escritora e ilustrador para tener todos muy claro el mensaje, el discurso y el objetivo.

Derivado de la temporalidad del proyecto y del tema, se tuvo que recurrir a la investigación simultánea. Una que comprendía la sensibilización del antropólogo y comprensión del término Discapacidad, otra que trataba de la comprensión de la red con respecto al tratamiento discursivo, literario y estético del contenido y la pesquisa de aquellos libros infantiles que abordaran el tema y el análisis de sus discursos. Existe una literatura incipiente con respecto a las Diversidades Funcionales. Los siguientes ejemplos nos sirvieron para introducir a la red al mundo de la literatura para niñas y niños, que abordan la diversidad funcional.

No somos angelitos: Llamar las cosas por lo que son





No somos angelitos, trata sobre la vida de un niño con Síndrome de Down y la manera en que la sociedad le ha dado el mote de ser una criatura angelical mientras que él simplemente es un niño. El argumento del libro es justamente erradicar la discriminación de esta diversidad a través de disminuirla, aminorarla o

justificarla llamando a este grupo humano “Bendiciones”, “Ángeles” o “Creaturas que son siempre almas puras”, el ilustrador español trata a través de este libro, que la sociedad comience a ver a los niños con Síndrome de Down, como lo que son, niños o niñas que hacen travesuras, que se enojan, que son amorosos, que no comen su papilla. Fue importante retomar el ejemplo de este libro ya que el escritor e ilustrador tiene un hijo con Síndrome de Down y dos de las integrantes de la red iniciaron sus asociaciones porque sus hijos son considerados con diversidad funcional.

Al momento de ejemplificar, se le explicó a la red como la ilustraciones en forma de crayola, con colores vivos y dibujos que parecieran hechos por un niño, generaban un vínculo mayor con niños y niñas de edades en las que la palabra aún no es tan relevante, esto se terminó de corroborar en el taller aplicado más adelante. Cuando al preguntar a los niños cual había sido su libro favorito y por qué, respondieron que *No somos angelitos*, porque “Los dibujos son chistosos”. Para el filósofo Walter Benjamin (2017), la relación que el niño y la niña tienen con el color⁶ son primigenias para comprender el mundo a su alrededor y expresar sus estados de ánimo.

El caso de Lorenzo. La metáfora de cargar con algo que le impide tener una vida “normal”.



El cazo se le cayó
un día encima...
No se sabe muy bien
por qué.



A causa de este cazo,
Lorenzo ya no es del todo
como los demás.

⁶ Niños y niñas normo videntes, por supuesto.



Poca gente se da cuenta de que Lorenzo



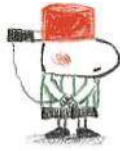
tiene que hacer el doble de esfuerzo que los demás para llegar.



Un día, está tan harto que decide esconderse.



Y se queda así durante mucho tiempo.



Poco a poco, ... y no le preguntan nada
la gente se olvida de él... ni le hacen caso.



Pero las cosas no son así de sencillas. Existen personas
afortunadamente... extraordinarias.

El cazo de Lorenzo trata de un niño al que un día sin más le cae un cazo u olla que le impide moverse como solía hacerlo. Lorenzo percibe que la gente lo observa, comienza a frustrarse por esta situación y cae en una depresión que lo lleva a esconderse, hasta que alguien mayor con un caso³ como el suyo se acerca a él y lo apoya a salir de nuevo y a ver su cazo desde otra perspectiva. Este ejemplo nos sirvió con la red, para explicar el valor del recurso metafórico para abordar distintas temáticas desde la literatura para niños y niñas.

Uno de los debates y de las dificultades al momento de trabajar con la red fue la de eliminar el ímpetu de la red por imponer conceptos a los niños desde el libro. Su intención era que los niños y niñas pudieran ubicar a una persona con discapacidad cuando la vieran. Sin embargo, la hipótesis que teníamos como antropólogas era que los niños, claro que conocen y han visto la diversidad funcional, sin embargo, aún no la meten en el “cajón” conceptual. Nombrar algo a veces lo visibiliza pero también lo limita. Es el mismo caso que podríamos decir que sucede con el concepto de “indígena”, el concepto genera que se visibilice

³ Utilizo caso para hacer referencia a la situación y cazo para hablar del objeto que impide al protagonista continuar su vida como solía.

políticamente una población con ciertas características generales, pero al mismo tiempo diluye sus diversidades en una homogeneidad conceptual. Durante todo el ejercicio de realización del libro se intentó evitar la imposición de una conceptualización y más adelante en el pilotaje la hipótesis fue corroborada. Ya que al preguntarle a las niñas si conocían a alguien con discapacidad mencionaron que no, pero al hacer ejercicios dónde el personaje no veía, o tenía fisonomías distintas, coincidieron en que si conocían a alguien con esas características.

Este par de ejemplos nos ayudaron a ir concientizando a la red de que lo que primero que se tenía en mente no era un libro para niños y niñas si no un manual pedagógico.

Visita a la Escuela para Ciegos y Débiles Visuales “Josefa Vergara”

Con la intención de sensibilizarnos, averiguar sobre discapacidades y de decidir sobre que diversidad trataría el libro, la líder de APPI, consiguió que realizáramos una visita de observación a la Escuela Primaria para Ciegos y Débiles Visuales “Josefa Vergara”. Por las dudas que habían surgido de la primer aproximación escogí el salón multinivel del prekinder y primero, segundo y tercero, por mayor tiempo, mientras que mi compañera Karina realizó observación en los grupos mayores de cuarto, quinto y sexto. Habría que hacer una descripción detallada de la cultura de aquellos que llamamos no videntes o ciegos, pero para propósitos de esta tesis me limitaré a describir el caso que me llamó más la atención.

Dentro del salón había 11 infantes, e los cuales 2 niños y 2 niñas con ceguera total, 3 con ceguera adquirida, 1 con ceguera de nacimiento y 3 niñas con severa debilidad visual. Las niñas con severa debilidad visual se movían con mayor inseguridad dentro del entorno, todavía palpando el espacio, mientras que aquellas que habían adquirido la ceguera total a temprana edad o al nacer, se movían en el entorno con mayor seguridad. Al llegar la maestra me presentó como otra maestra y los niños dijeron: Hola maestra, ¿cómo se llama? “Me llamo Lucía.” A lo que respondieron algunos con un “ah” y otros no respondieron. Durante mis minutos de observación sucedió que la maestra tuvo que salir al baño, la maestra avisó y los niños dijeron que sí y continuaron jugando con su plastilina, al par de minutos algunos comenzaron a gritar “¿Maestra?, ¿Maestra?”

“¿Maestra Lucía?”, a lo que respondí, “Sí aquí estoy, ¿Qué pasó?”, a lo que me respondieron algunos, “Nada.” La maestra demoró un rato largo. A los pocos minutos (un par) el mismo niño preguntó: “¿Maestra?, ¿Maestra?” “¿Maestra Lucía?” y respondí igual, “Sí aquí estoy, ¿Qué pasó?”, a lo que recibí la misma respuesta “Naaaadaaa.” En la tercera ocasión una niña preguntó: “¿Maestra?, ¿Maestra Lucía?” a lo que decidí no responder y contener mi respiración más de lo normal. Segundos después la niña volvió a preguntar “¿Maestra?, ¿Maestra Lucía?” Al no recibir respuesta, otras niñas comenzaron a decir, “no está, no está, se fue. ¡Vamos!” Acto seguido todo el grupo se paró de su mesa y comenzaron a dispersarse cada quien por el salón con diferentes propósitos. Uno ya tenía localizado el juguete de su preferencia, otras se sentaba a conversar entre sí mientras buscaban en el librero en braille y una niña con debilidad visual decidió quedarse sentada. Observé por otros minutos lo que hacían en libertad para luego salir de puntitas y entrar de nuevo pretendiendo que estaba de vuelta. Camino de vuelta, escucharon mis pasos y acto seguido, todos se reintegraron a sus mesas y en mucho silencio volvieron a su plastilina como si el tiempo fuera jamás hubiera sucedido. Unos minutos después la niña con debilidad visual que había decidido estar sentada preguntó de nuevo “¿Maestra?, ¿Maestra?” “¿Maestra Lucía?” y respondí, “Si aquí estoy” a lo que respondió ella “¿Puedo ir al baño?”, y respondí “Claro, te acompaño”. Una de las características de la enseñanza en esta escuela es que el director no cree en el bastón de guía, porque para él este dispositivo fuera de ser un apoyo, vuelve más vulnerable al usuario, por esta razón desde que ingresan, se les enseña a los niños y niñas a moverse por el espacio con confianza desarrollando los mecanismos de defensa que mejor les parezcan. Al salir y preguntarle a la pequeña “¿Quieres mi mano?” me respondió “¿Para qué?” La pequeña ya había desarrollado un sonido en particular que producía con el pegar y despegar su lengua del paladar y a través de este sonido ubicaba si frente a ella había una pared o lo que fuera, esto aún caminando con la autonomía de quien tiene los anteojos excelentemente graduados y limpios, de camino de vuelta le pregunté “Oye, ¿y qué es lo que más te gusta?” a lo que respondió “Me gusta la música y hoy me gusta como hueles tú.” Más adelante al preguntar al profesor, como es que los niños y niñas pintaban con colores me comentó lo siguiente: “Bueno, ellos y ellas saben que existen los colores, así como usted sabe que existen otros planetas aunque nunca los ha visto realmente. Los conocen por conceptos, no es nada lastimero en lo absoluto, saben los conceptos y los aprenden a distinguir a veces por el olor del químico otras veces por el etiquetado en braille o la forma de las botellas, es sólo otra forma de percibirlo, igual los colores no existen

¿sabe?” Esta visita a la escuela abrió el panorama de ambas, derrumbó prejuicios de valor que manteníamos desde niñas y le dio otra perspectiva a nuestra investigación. La cual nos ayudaría a dar el paso siguiente: el desarrollo de los personajes.

Una breve introducción teórica al concepto de Discapacidad y Diversidad Funcional

Para comprender desde cual perspectiva se planteó el discurso del libro Cuates muy cuates, es necesario hacer una breve introducción teórica retomando aquellas ideas y conceptos que sustentan este proyecto literario.

Durante nuestra búsqueda de libros para niñas y niños que abordaran el tema de Discapacidad, hallamos el libro titulado “Convivir con la discapacidad” escrito por el egresado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Fernando Segura Ledesma quien tiene secuela de Parálisis Cerebral. Poniendo de lado la trama, dos situaciones nos llamaron la atención, en primer lugar existe un relato dentro del libro en el cual de forma muy personal el escritor narra un recuerdo en el cual de niño al caer otros niños a su alrededor se burlaron. Como este episodio se repiten otros del estilo que revictimizan al protagonista, al leer esto nos percatamos de que lo primero que queríamos evitar en Cuates muy cuates era apelar a la lástima del lector para generar la empatía, ya que no es desde ese sitio desde el que se planteaban los objetivos generales tanto de la red de asociaciones como de nosotras como antropólogas. Por otra parte, nos llamó la atención la cantidad de veces que la palabra Discapacidad se menciona en él, así en un ejercicio minucioso hallamos un total de 96 repeticiones de la palabra en 64 páginas aproximadamente. En esta etapa del proyecto se volvió de crucial importancia evitar a toda costa utilizar la palabra Discapacidad, en cualquier parte del libro y una averiguación respecto a lo que el término implica se volvió necesaria para argumentar esta decisión.

Mario Hernández menciona que “la exclusión de las personas con discapacidad es resultado de la existencia de un contrato funcional que está asociado de manera intrínseca al contrato social, como dispositivo teórico para racionalizar la vida pública y moderna. (Hernández, 2018, p. 296) Si nos desplazamos un poco al pasado, hallaremos que el término de Discapacidad es relativamente reciente. Antes palabras como “retrasado, anormal, o minusvalido” se utilizaban en el lenguaje común sin existir un análisis de la forma en la que se nombraba y de cómo a través de nombrarlos se apelaba a su función dentro de la sociedad. Con el desarrollo de las teorías que

abordaban este tema, el término comenzó a cambiar, pero sin dejar de lado el origen del concepto el cual se refiere a la “normalidad” de un sujeto. Al respecto Ferrantes y Ferreira mencionan que:

“la discapacidad puede ser concebida, no como una característica objetiva aplicable a la persona, sino como una construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual, en virtud de su particular modo de definir lo «normal», la discapacidad sería una desviación de dicha norma, una deficiencia, y como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la «padece». (Ferrantes y Ferreira, 2008:5 en Rojas, 2011, p.28) Esta percepción corporal de lo que es “anormal y normal” tiene sus orígenes en siglos anteriores, sobre ello Rojas menciona: “Con la institucionalización del anormal (el hombre monstruoso, el lisiado, el loco) a finales en el siglo XVIII se afianza una visión médica que considera esta situación como una enfermedad del individuo y que desde el paradigma de la ciencia utilizará las denominaciones de —sub-normal, —minusválido, —incapaz o —deficiente” (Rojas, 2011, p.18)

Los teóricos han hallado que el primer problema que existe para cambiar la forma en que la sociedad integra o discrimina a un grupo en particular comienza desde la forma de llamarles. Los procesos de desarrollo de la economía y la industria mundial han puesto en la mesa el debate respecto a los que nombrar a este grupo desde la Anormalidad o MINUS -valia significa en un análisis más profundo. Con el aporte de Carl Marx respecto del plus valor del trabajador, se halló que el término “minusválido” era inadecuado ya que apelaba al valor de producción que podría tener una persona, si una persona no es físicamente adecuada para insertarse en una lógica laboral para aportar a los sistemas productivos y económicos su valor es menor. Sobre ello Rojas retoma a Vic Finkelstein, y menciona que: “la discapacidad es producto de las sociedades industriales de occidente ya que es con la consolidación de la industrialización hacia el siglo XIX, cuando las condiciones de trabajo cambian y generan imposibilidad para que las personas con discapacidad puedan mantenerse en este nuevo sistema. Es decir se inicia un proceso de discriminación y opresión. (Rojas, 2011, p.24)

Con todo, aun así el término Discapacidad sigue siendo controversial. Ya que a pesar de que no incluye la palabra normal, continúa apelando a esta percepción corporal antigua que denomina al individuo como fuera del estándar. Al respecto Toboso menciona: Desde una perspectiva del contractualismo moderno, El término capacitismo (ableism) denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (disability), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (abledness), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad. (Toboso, 2017, p. 79)

Al principio fue difícil convencer a la red de asociaciones de este último argumento, ya que para la red reconocerse con Discapacidad es también una postura política que busca visibilizar las desventajas y discriminaciones que el mundo normado tiene de impacto en las vida individuales y colectivas de las personas con discapacidad y sus entornos próximos. Aun así argumentamos con esta teoría que justo evitar el uso de la palabra dentro del libro para niños y niñas sería una decisión que iría mejor con los objetivos del libro ya que las niñas y niños aún no introducen dentro de un cajón conceptual las diversidades que reconocen desde temprana edad. Esta idea fue importante desde el inicio de la investigación en libros para niñas y niños ya que buscábamos generar un libro que se apoyara de otros recursos que no fueran los conceptos encasillantes. Al respecto más adelante reflexionamos que el problema no es la conceptualización, si no el quien la utiliza, desde que sitio, consideramos que no es ese aún el propósito del libro. Eso a nuestro parecer es una ventaja ya que aún no son parte de los discursos que discriminan y legitiman su marginación social, sobre ello Mario Hernández aporta que “El capacitismo (ableism, por su formulación original en inglés en el contexto del Movimiento de Vida Independiente surgido en la Universidad de California, en Estados Unidos, a finales de la década de 1960) es un concepto fundamental para la discusión de la construcción, en el imaginario social, de los prejuicios y estigmas discriminatorios que se han materializado en obstáculos estructurales que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a los derechos y oportunidades.”(Hernández, 2018, p.296)

Respecto a la palabra y sus implicaciones no sólo en el lenguaje si no en la praxis existen dos dimensiones, la primera que tiene que ver con el discurso capacitista anteriormente desarrollado y una segunda respecto a su responsabilidad como termino homogeneizador de grupos compleja y ampliamente diversos. Por una parte es cierto que el término sirve para nombrar a un grupo discriminado por su imposibilidad social para adecuarse al entorno y apela a la misma diferencia. Al

respecto Rojas menciona que “el Modelo Social de la Diferencia, tiene un primer cuestionamiento es su carácter homogeneizador de la población con discapacidad. Tal como pasara con las teorías feministas devenidas también desde el materialismo, el análisis macro y cierta homogenización cuando se referían a las mujeres como categoría universal. (Rojas, 2011, p. 27) Así como sucede con los feminismos y los indigenismos, funcionan como postura política y visibilizan, sin embargo en el cajón conceptual se pierden la diversidades. Las personas ubican que alguien es indígena pero no ubica si es tzotzil, maya o mixteca y lo que estas diversidades culturales implican, lo mismo sucede con los feminismos, el feminismo se ubica como una postura política sin embargo existen corrientes teóricas distintas como el feminismo comunitario, el feminismo radical o el antiespecista y aunque el término visibiliza también homogeneiza y desdibuja las diversidades. Para el caso de las discapacidades existe una diversidad desde los ciegos, el Parálisis Cerebral, el Síndrome de Down y cada uno con sus particularidades culturales. Un ejemplo es el discurso de algunos grupos de sordos, los cuales argumentan que ellos NO tienen discapacidad, que el mundo no es que no quieran integrarlos es que ellos no han decidido hacerlo. Que ser sordo es una diversidad cultural porque a partir del lenguaje otro tipo de cosmovisiones se generan a través de las señas, los gestos y el tacto. Por ello la postura al diseñar el libro fue la de nombrar como tal la característica que queríamos resaltar (la Parálisis Cerebral) pero sin mencionar la palabra Discapacidad, bajo ninguna circunstancia con el objetivo de eliminar cualquier prejuicio o prenoción acuñada y sobre todo, para no darle el mayor peso identitario al elemento por así decirle “negativo”, y enfocar en el personaje otros elementos identitarios que también conforman la personalidad de un individuo más allá de su Diversidad Funcional, como en el caso del libro de Gusti, en el cual trata de romper el paradigma de un deber ser de un niño con Síndrome de Down para visibilizar que es un niño inquieto como lo puede ser cualquier otro.

Desdibujando la discapacidad como principal rasgo identitario de una persona

Durante la planeación de la historia se tenía muy claro que los personajes estarían inspirados en personas reales, en niños y niñas jugando o haciendo cosas cotidianas. Con el devenir de la investigación y por temas de practicidad temporal, se decidió que la Diversidad Funcional que protagonizaría el libro sería el Parálisis Cerebral Infantil. Esto aunque nos dio rumbo, generó un conflicto metodológico para hacer investigación con niñas y niños. Se planteaba que los personajes fueran creados con la experiencia de niños y niñas actuales, sin embargo por las características de la PCI sería complicado, en primer lugar porque cuando uno realiza investigación con niños y niñas se debe pasar por un filtro que son los padres, madres, o maestros o tutores responsables, esto se vuelve aún más complejo cuando hay una Diversidad Funcional de por medio. En segundo lugar porque la Parálisis Cerebral Infantil tiene como característica el avance paulatino hacia un dominio controlado del cuerpo propio. Es decir, un niño con Parálisis Cerebral severa o no, deberá tomar terapia física y cognitiva para ir modificando el control que tenga sobre su cuerpo, así que realizar entrevistas a niños o niñas que presenten el parálisis resultó complicado por las barreras físicas, proteccionistas y de temporalidad del proyecto. Al ser conscientes de esto, la metodología que nos pareció más pertinente para rescatar la experiencia fue la Historia de vida. La entrevista además de tener la estructura de Historia de Vida, se desarrolló tanto para investigar con personas con secuelas de Parálisis como para investigar con las niñas y niños, desde las Prácticas Narrativas. La psicóloga Silvia Roxana López Martín explica que “La Terapia Narrativa es un abordaje terapéutico que se interesa fundamentalmente en las historias que la gente construye sobre su vida y su identidad. Propone que los seres humanos organizamos nuestra experiencia de vida como una narración, es decir, como una serie de eventos que tienen una secuencia temporal, un desarrollo, intenciones, significados y desenlaces.” (López de Martín, 2011, p.135) Las Practicas Narrativas surgen en contextos terapéuticos sobre todo en situaciones de encárcelamiento e internamiento psiquiátrico.

Conocí el universo de las Prácticas Narrativas por Karina, mi compañera de desarrollo del trabajo colectivo, y nos pareció interesante y pertinente tomar parte de su metodología para nuestras entrevistas, los guiones y la construcción de personajes. Las Practicas Narrativas se dividen en mirar y escuchar, preguntar documentar y vincular. Nosotras hablamos de la segunda, practicas narrativas en hacer preguntas

y generar conversaciones. A las Prácticas Narrativas lo que le interesa es la oralidad, que las historias de las personas sean rescatadas.

Este elemento de las Prácticas Narrativas cobró mayor sentido una vez que realizamos el breve análisis del discurso del libro “Convivir con la discapacidad” publicado por el ex alumno de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Querétaro, Fernando Segura Ledesma, el libro además de contener la palabra “discapacidad” en repetidas ocasiones, tiene una narrativa que pareciera que pretende evocar a la lástima del lector, comenzando desde la introducción. Para nosotras el concepto de Discapacidad leído como aquel que “no es capaz” de hacer o cumplir algo nos causaba todo el ruido del mundo y no nos parecía que fuera acorde al discurso de lo que pretendíamos generar. Desde el inicio del proyecto de Cuates muy Cuates se mencionó que de ninguna manera se buscaba que el libro inspirara sentimientos negativos en el lector. No buscábamos apelar a la lastima de los niños y niñas, tampoco se buscaba cargar de forma total la discapacidad como rasgo identitario principal del protagonista, por que como hemos comentado anteriormente, la Diversidad Funcional es parte de su identidad pero no lo es todo.

Con esto en claro, escogimos entonces tres actores, que además viven con distintos grados del Parálisis. El primero que fue Fernando, un hombre de 38 años que con terapia física y cognitiva al día de hoy controla su cuerpo de manera que ha podido tener hijos, manejar, estudiar una licenciatura, hablar y desarrollarse dentro del ámbito de la “normalidad”, Samuel que es un chico de 27 años, quien ha logrado controlar su movilidad al grado de poder desplazarse solo en transporte público, ejercer un trabajo mecánico que representa meter galletas en bolsas de celofán y cerrarlas y darse a entender hablando, el último entrevistado fue Héctor, hermano de Emilio un chico de 18 años que acude a tratamiento físico al Tesoro de mamá y quien presenta una Parálisis Cerebral Severa⁷ la cual le permite tener control sobre su digestión, sus sonidos y sus expresiones faciales, únicamente.

Consideramos que realizar entrevistas que nos dieran la perspectiva de la Parálisis Cerebral desde distintas etapas de la misma podrían darnos un acercamiento más certero a lo que representa vivir con esta diversidad no sólo para el individuo si no para su entorno social.

El diseño metodológico de la *Historia de vida* se planteó con dos líneas: la primera poniendo un mayor énfasis en indagar sobre la Niñez del entrevistado hasta llegar al día actual y la segunda consistía en averiguar ¿Quién es el entrevistado más allá de una persona con discapacidad? ¿Qué gustos tiene? ¿A dónde le gusta ir? ¿Con quién le gusta estar? ¿Qué libros marcaron su Niñez? Etc... Se planearon así las preguntas en el entendido de que la Parálisis Cerebral representa un elemento que determina como muchos otros la vida y cotidianidad de un ser humano sin definirlo completamente.

Así, con ayuda de estas conversaciones surgieron elementos culturales que formarían parte de la historia de una forma integral. Claves culturales como el papel del apoyo de la familia, el fútbol, la música, la comida y la tradiciones surgieron de las entrevistas para darle forma a la historia y el universo de Dan y Mila y para lograr construir Cuates Muy Cuates. Para comenzar la relación entre Hector y su hermano Emilio, inspiró la relación de dos hermanos que son cuates. Mila es unos minutos mayor que Dan y juntos se apoyan y tienen aventuras juntos. El sueño de Dan es jugar futbol igual que Fernando soñó toda su vida con ser un gran jugador y el tema del gusto por los deportes y la importancia de la aceptación y el acompañamiento, surgió de Samuel y sus aventuras de primaria. Así, sin mencionar discapacidad una sola vez en el libro y rescatando desde una metodología de investigación se diseñaron dos personajes que no salieron de la imaginación de un escritor, si no del día a día de la Niñez de los actores involucrados.

Procesos estéticos que tampoco deben pasar por alto a la mirada antropológica

Una vez terminado el trabajo de investigación, se revisaron los elementos de las entrevistas a las cuales en colectivo se le dio una historia. El paso siguiente fue pedirle a la red que entre todos realizaran el Story Board de la historia, para tener claro la cantidad de páginas, las imágenes y las ideas. Aquí las herramientas de análisis del discurso y narrativa visual se pusieron en práctica una vez más. La red de asociaciones convergió en la idea de que los niños deberían tener un físico a fin a la población mayoritaria que habita el país, tes morena, ojos oscuros. Por otro lado, se pretendió que se ilustrara la Parálisis Cerebral lo más parecida a como es corporalmente en la realidad, sin maquillar ningún elemento y sin revictimizarlo o volverlo grotesco. Se agregaron metáforas como la diversidad de las hojas que Dan y

Mila coleccionan y se ilustró a ambos conviviendo un Día de Muertos por que la red consideró que era un rasgo importante de “nuestra cultura”⁸

Una vez listo el contenido, procedimos a pilotarlo para descubrir dos cosas: Realmente que opinan o saben los niños sobre la diversidad funcional y realmente un libro puede generar empatía al respecto sin reproducir conceptos políticamente debatibles fijando la mirada hacia otro sitio.

⁷ Reutilizo términos médicos para aclarar la situación de la Parálisis, que no deben ser confundidos con juicios de valor.

⁸ Muchas decisiones, aunque fueron coordinadas por las antropólogas no fueron decisiones finales ya que el libro se planteó siempre como un producto colectivo. Y ciertos elementos no se pusieron en discusión por parte de la perspectiva antropológica.

⁹ Se concursó para un recurso de la Fundación Merced, el cual se obtuvo y fue destinado para para pagar a la diseñadora del dummie y al ilustrador.

Dirección General de Bibliotecas UJAQ

Capítulo 3: Pilotaje: Los libros para niñas y niños como herramienta de investigación



El paso definitivo para dar conclusión al proyecto fue el pilotaje del libro con niños y niñas de la ciudad de Querétaro.

Se utilizaron dos metodologías clásicas de la antropología; la entrevista y el focus group, ambas herramientas además de la observación nos ayudarían a conocer tres dimensiones de la investigación, la primera: la opinión de los niños y niñas respecto a los libros, sus reacciones en grupo e individuales, su opinión o la forma en la que se aproximan al concepto de discapacidad y su comportamiento en el espacio y en grupo de forma independiente a los libros. De manera que con estas dos metodologías, y el antecedente teórico, se generaron preguntas y dinámicas que permitieran a los niños y niñas vincular el sentido de las lecturas con su realidad y al mismo tiempo observar sus reacciones en casos hipotéticos y sus opiniones generadoras de discurso así como las influencias de discurso y las discrepancias entre el discurso y sus prácticas.

¿Cómo se hizo?

La Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro se encuentra en el Centro Histórico de la ciudad de Querétaro. Por su ubicación y por estrategia de recursos se aplicó en este sitio el pilotaje. Concluimos que el espacio institucional le daría certeza a los padres sobre la seguridad de sus niños y niñas y seriedad a nuestra investigación además de que atraería el perfil de niño o niña que estábamos buscando: cuatro a doce años, con gusto por la lectura.

De la mano con el espacio pensamos que sería ideal en múltiples dimensiones conseguir un fondo de rectoría FOPER¹⁰ para poder aplicar la metodología. De esta forma además de tener un respaldo económico tendríamos un respaldo institucional. El equipo de trabajo inicial estuvo conformado por dos antropólogas sociales y una socióloga, también estudiante de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El departamento de Diseño de la Facultad después de algunas gestiones logró proporcionarnos el diseño de un cartel y un total de 30 carteles y doscientos flyers para comenzar la difusión. Se realizaron publicaciones en Facebook e Instagram. Se contó con el apoyo del programa de Radio UAQ, “El Limbo” y nos encargamos personalmente de pegar y entregar carteles y flyers en sitios como: Librerías, Bibliotecas, Centro Culturales.

Se pensó en un perfil de clase media, con acceso e interés por las actividades Culturales.¹¹

¹⁰ El Programa de seguimiento del Fondo de proyectos especiales de Rectoría de la Universidad Autónoma de Querétaro es un recurso que se otorga a los proyectos ganadores que participan de la convocatoria que surge de esta iniciativa.

¹¹ Se menciona Cultura como mayúscula para hacer distinción de aquella que se entiende como Alta Cultura y no la cultura desde la perspectiva antropológica.

Testigos de la difusión



https://m.facebook.com/profil

Margarita Espinosa Blas
19 horas · 🌐

¡¡Una genial iniciativa del grupo de trabajo de compañeras del antropología!!

PEQUEÑAS LETRAS
TALLER PARA NIÑAS Y NIÑOS DE REFLEXIÓN Y CREACIÓN LITERARIA

MAR, 22 DE MAYO Y 6 MÁS
Taller Pequeñas Letras
Facultad de Filosofía · UAQ Centro Hi...
Asistentes: 0 · Personas interesadas: ...

Tú y 2 personas más

Me gusta Comentar Compartir

Margarita Espinosa Blas está con Bea



Metodología

El primer paso en la construcción del taller Pequeñas Letras fue definir los ejes conceptuales sobre los cuales indagaríamos y escogimos los siguientes en ese orden:

- Identidad
- Cuerpo
- Diversidad
- Discapacidad

Una vez escogidos, nuestro segundo paso fue comenzar a investigar sobre libros que abordaran estos conceptos desde distintas estrategias visuales y narrativas. Los libros seleccionados fueron los siguientes:

- Soy / Raquel Cané
- La niña hecha de libros / Oliver J. Sam Winston
- Mi cuerpo y yo / Jorge Luján
- Todos somos diferentes / Alicia Molina
- La muralla roja / Pedro Crespo
- Orejas de mariposa / Luisa Aguilar
- Cuates muy cuates/ Proyecto NUJU

¿Por qué estos libros?

Una de las estrategias metodológicas para conocer la opinión que las niñas y niños tienen respecto a un tema es hacer una selección adecuada de libros para niñas y niños que aborden esos temas desde distintos recursos visuales, enfoques diferenciados de edades, con recursos metafóricos o con narrativas más concretas para lograr una observación mucho más nutrida con la distinción de discursos siempre teniendo en mente los ejes más importantes del diseño del taller que son: identidad, cuerpo, diversidad, y discapacidad. Si lo vemos desde una perspectiva más distanciada, cuando hablamos de discapacidad hablamos de identidad, de manera que aunque estos temas pueden abordarse de formas distintas y con recursos distintos el tema que tiene que ser la esencia de la narrativa tiene que ser sí o sí LA IDENTIDAD. Para ello retomamos recursos de análisis del discursos para así averiguar o sustentar por qué los libros que escogimos son los adecuados para investigar con respecto al tema, y sobre las impresiones de los niños y niñas sobre los libros.

Análisis del corpus de libros utilizados en el taller Pequeñas Letras

Pregunta de investigación:

¿Cómo se trata el tema de identidad en cada una de los libros seleccionados?

Metodología de recolección del corpus

El taller se aplicó durante el verano de julio a julio y se dividió en seis sesiones. Durante estas seis sesiones, además de la lectura de los libros se realizaron actividades vinculadas a los mismos y a los temas que estos trataban. Por ejemplo, en la tercer sesión se leyó el libro Luis Braille: el mundo conectado por seis puntos y después de la lectura se aplicó la actividad llamada: "El tren ciego". La cual consiste en vendar los ojos a los niños y niñas para hacerlos recorrer el espacio en fila. Al terminar se les hicieron una serie de preguntas respecto a su experiencia y a cómo sería la vida si no pudieran ver. La asistencia de los niños y niñas fluctuó por diversas circunstancias, entre ellas el Mundial de Fútbol y las elecciones

presidenciales, pero se podría decir que contamos de manera constante con siete niñas, dos de 4 años de edad, cinco de entre 8 a 12 años y un niño de 5 años. Si bien el taller se trataba de sensibilizar sobre discapacidad, era importante para nosotras no solamente tocar el tema así como así ya que cuando se habla de Discapacidad se habla de Identidad, de corporalidad y de diversidad cultural. El cuerpo es el envase que nos permite movernos en el plano físico o espacio y es a partir de él que generamos distintas interpretaciones identitarias y nos presentamos o leemos culturalmente de forma distinta dependiendo de los círculos sociales en los que nos desenvolvemos. La Discapacidad como tal es una construcción cultural que hace referencia a aquello de lo que no es capaz de hacer el cuerpo, incluso en los resultados arrojados por las niñas se observó que todas piensan que la palabra significa: No estar capacitado para algo. Sin embargo, como antropólogas sabemos que el cuerpo es condicionado por la cultura y que de la diversidad de culturas depende que este sea incluido o no dentro de cierto grupo social humano e incluso animal.

El discurso naturalista ha servido para perpetuar la segregación de los cuerpo leídos como “discapacitados” ya que en las observaciones tempranas de biólogos y naturalistas la teoría del más fuerte ha servido para legitimar ciertos discursos de superioridad no solo racial sino corporal.¹²

Por ello para ejemplificar me gustaría usar una metáfora. Imaginemos que existe una ciudad que está construida con castillos para gatos y su población mayoritaria ciertamente son gatos. Un día llega a esta ciudad un alebrije con forma de gato pero con otras formas también. Tarde o temprano el alebrije padece problemas para transitar o acceder a distintos espacios de la ciudad, y así se vuelve objeto de burlas y segregación por parte de sus compañeros felinos. Poco a poco el alebrije comienza a sentirse defectuoso y anormal, sin embargo desconoce que no es que sea defectuoso o anormal si no que el espacio no está construido para sus necesidades, para sus diversidades. Ocurre lo mismo en aquel cuento del Patito Feo. Si recordamos, no es el individuo el problema, es la sociedad y la cultura la que no está incluyendo su diversidad en el discurso y la estructura.

¹² Se desarrolló más este concepto en el segundo capítulo de este trabajo.

Para este trabajo, seleccioné algunos de los libros utilizados para el taller y trataré de analizar la forma en que se aborda el tema de “Identidad” en cada uno de análisis. Para el definir el concepto de identidad rescataré a Gilberto Giménez quien menciona que:

“La identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo.” (Giménez, 2005, p.9) G Giménez - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México, 2005) Y agrega que la identidad implica los siguientes elementos 1) *la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción* 2) *concebido como una unidad con límites* 3) *que los distinguen de todos los demás sujetos* 4) *aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos.* (Giménez, 2005,p.9)

Ahora en este trabajo trataré de explicar de qué manera se aborda la identidad y cómo se construye su discurso en cada uno de los libros elegidos.

Antes que nada es importante destacar que las cinco unidades fueron producidas en lengua castellana, cuatro de estas unidades en Latinoamérica y una de ellas, El caso de “*No somos angelitos*” en España. Partiendo de la premisa de que los libros son productos culturales contextualizados, es importante considerar su lugar de “nacimiento” y sus circunstancias para comprender la macroestructura de la que cada uno es parte.

Por ahora reconocemos que la primer característica que comparten las cinco unidades y que podría ser parte de su macroestructura es la lengua castellana y el hecho de que los cinco están producidos por países que son influenciados entre sí con ideologías y discursos. España ha sido un referente cultural para el continente latinoamericano desde la época de la conquista hasta nuestros días y los movimientos sociales que surgen desde países como Argentina han tenido sus proyecciones en los movimientos sociales mexicanos, anteriormente en esta tesis desarrollamos el caso de Mafalda, de manera que este sería el primer factor de conexión macroestructural: el idioma. Otro elemento de la superestructura es que los protagonistas de los cinco libros son niños o niñas y la forma narrativa de los cinco

libros está en primera persona dirigida al lector. No hay narradores, el propio personaje narra y toma la voz en cada cuento.

Los cinco libros son muy distintos estructuralmente y por ello trataré de aplicar de mejor manera los modelos que considere pertinentes. De manera individual aplico para cada uno a Geoffrey Leech y Jenny Thomas en “Lenguaje, significado y contexto: pragmática” y a Marta Albelda Marco y Alexandra Álvarez Muro en “Los corpus discursivos en el estudio pragmático de la atenuación y de la intensificación.” y “La ciencia del texto” de Teun Van Dijk. Para **Cuates muy cuates** y para hacer un análisis del corpus total utilizo el modelo de Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough y utilizo el modelo de análisis ideológico de John B. Thompson. Por último como aporte a la conclusión me apoyo también del texto “Los estereotipos en la literatura infantil: Un análisis de dos álbumes ilustrado españoles.” de Helena Hägglund.

La construcción de identidad diversa en los libros para niñas y niños de habla castellana

Corpus de análisis

Título	Tema	Lugar de procedencia	Fecha
Mi cuerpo y yo - Jorge Luján	Cuerpo	México	2005
Soy - Raquel Cané	Identidad	Argentina	2012
Todos somos diferentes - Alicia Molina	Diversidad de cuerpos	México	2015
No Somos Angelitos - Gusti	Discapacidad	España	2017
Cuates muy cuates -		México	

Pilar Doporto			
---------------	--	--	--

Mi cuerpo y yo y Soy: La inscripción del Yo

Mi cuerpo y yo se trata; de un poema de Jorge Luján adaptado e ilustrado por la artista mexicana ISOL, el libro es mexicano y fue editado por Artes de México. Su contenido es metafórico y una de las particularidades de este libro, a diferencia del resto, es que no está dirigido a un grupo si no que más bien trata de ser un libro dirigido al lector únicamente, ya que su narrativa está desarrollada de forma personal y no se hace referencia a algún otro personaje o grupo, si no que se refiere al cuerpo a la mente y al ser, al individuo.

Por otra parte SOY es un libro argentino realizado por la escritora Raquel Cané, el libro trata sobre un conejito que a través de aclarar todo lo que no tiene en común con su familia resalta lo que él es. Hay tres elementos para analizar en este par de libros. El primero sería la metáfora para Mi Cuerpo y yo, en segundo la afirmación de la identidad a través de la negación de características del grupo genealógico al que se pertenece y en ambos la utilización constante de la palabra YO. Al respecto Helena Calsamiglia y Amparo Tusón aportan lo siguiente: *“La enunciación es generada por un YO y un TU, protagonistas de la actividad enunciativa. Pero así como podemos considerar el YO como la forma canónica de representación de la identidad de la persona que habla - el “centro deíctico”, en el uso real, la referencia deíctica a la persona que habla se ofrece de forma caleidoscópica para mostrar las diferentes caras o posiciones con las que se puede mostrar o presentar el sujeto hablante* (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.138) Además *“La persona que habla no es un ente abstracto (narrador) sino un sujeto social que se presenta a los demás de una determinada manera. En el proceso de la enunciación y al tiempo que se construye el discurso también se construye el sujeto discursivo.”* (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.138) Este último elemento es claro en el libro SOY en el cual el conejito se dirige directamente al lector al comenzar el cuento con la pregunta:

“¿Sabes algo?” Y comienza a explicar todos los elementos familiares que no tiene como característica compartida.

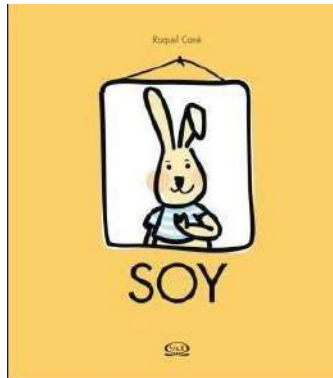
Para el caso de *Mi Cuerpo y yo* además de utilizar el YO como elemento principal utiliza la metáfora para explicar o describir la relación del cuerpo y mente en el individuo. Presento a continuación las funciones metafóricas en el poema y señalo con subrayado morado el yo, subrayado rosado la Función de la Mención, en Azul la interrupción secuencial y en rojo aquello que hace referencia al cuerpo como separado del Yo.



Yo soy muy diferente de mi cuerpo F.M: Se habla aquí del cuerpo como una materia dividida del yo, de la conciencia del ser.

Se rompe
secuencia

Él es largo y flaco yo de cualquier manera FM: explicar que la mente no tiene una forma específica.



El recurso en este libro para construir una identidad se da a través de la negación. Al respecto de la identidad Gilberto Giménez menciona lo siguiente: “La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quienes son los otros, es decir con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gente para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas.” (Giménez, 2008, p.11) El conejito hace una revisión de los integrantes de su familia y de las características físicas remarcables de cada uno y niega tener rasgos similares a los de ellos. A continuación el texto y la función negativa subrayada en rojo:

¿Sabes algo?

No tengo los ojos
juntitos como
el tío Isidro

Ni la nariz respingada de la tía Cleotilde

Ni soy forzado como el primo Pedro

Tampoco tengo el estilo pop
de mi hermano Ernesto

Mis cachetes **no** son tan rosados como los de la abuela Margarita

Ni tengo las piernas esbeltas
de mi hermana Catalina

Ni tengo la barriga gigante del abuelo Máximo

No luzco el bigote de mi papá

No soy tan alto como el primo Fortunato.

No, mamá. **No**.

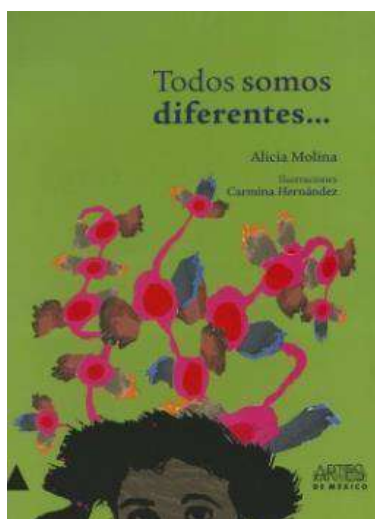
Soy **yo**, Roberto. Igualito a **mí**.

El cuento termina con una fotografía familiar en la cual se ve la diversidad que existe y al conejito señalando al pecho de la misma forma que lo hace en la portada.

Retomando a Giménez, podemos entender como es a través de la negación que el conejito reafirma su identidad individual ante el resto de la familia y termina resaltando con la frase final al decir: "igualito a mí". Este cuento resultó en el taller particularmente valioso para un par de niñas quienes comentaban que constantemente en su familia sufren por comparaciones entre primos y hermanos mayores. El libro les sirvió para reafirmar su identidad individual y cumplió la función de enviar el mensaje pertinente al lector. "Yo soy yo y no soy igual a nadie más y está bien".

Algo que debemos de notar en este libro y en adelante es que "los demás" a los que se refiere Giménez (año) son la familia, así agregamos otro elemento para considerar que forma parte de la macroestructura de nuestras unidades seleccionadas, el elemento de la familia vinculado a la identidad.

Todos somos diferentes - Alicia Molina



Este cuento editado por Artes de México (2015) tiene como ilustradora a Carmina Hernández, una artista mexicana con secuelas de parálisis cerebral. El cuento narra la historia de una niña a la que de un día para otro le nace una cola de colores que le impide llevar su día a día de manera normal. La niña comienza a generar una animadversión a hacia su cola y se dirige desde el inicio a ella como “MI PROBLEMA” o “EL PROBLEMA”. Conforme pasa la secuencia del libro el problema se va AGRANDANDO. Uno de los recursos visuales del libro es precisamente poner los adjetivos de intensificación en letras mayúsculas. El cuento se divide en tres momentos: Un primer momento dónde se expone el problema, un segundo donde un actor clave cambia la perspectiva de la situación y un tercero cuando el problema deja de serlo y se convierte en otra cosa, un elemento positivo.

Otra perspectiva que utilizo para este análisis es la teoría de atenuación e intensificación, al respecto las autoras mencionan: *“Por su parte, **la intensificación** aumenta la fuerza ilocutiva de los actos de habla valorando lo dicho con la intención estratégica de hacerlo más creíble. Es una táctica para asegurar al oyente que la información es relevante; de este modo, el que habla se garantiza la aceptación del mensaje por parte de los otros interlocutores.”* (Marco, Muro, 2010, p. 4) y aportan que *“En el caso de **la atenuación**, también esta contribuye a la eficiencia*

comunicativa, pero ahora buscando que algo adquiriera una intensidad menor, aminorándolo o disminuyéndolo y dejando de expresar todo lo que se quiere dar a entender, sin que por esto varíe la intención del hablante.” (Marco, Muro, 2010, p. 4)

Al inicio del cuento cuando se intensifica el problema usando adjetivos como: GRANDES, anchos, crecer y erupción. Después de la intromisión del actor clave, la acción de atenuación se ve implícita al momento en que la protagonista intercambia los adjetivos intensificadores por otros con un sentido distinto como: Util, hermosa, fuerte, brillante, colorida y esponjosa, para referirse a su cola. El problema ha dejado de ser uno para convertirse en otra cosa, en un elemento identitario aceptable.

A continuación se presenta una señalización del texto donde se resaltan los ejercicios de atenuación (naranja) e intensificación (verde) en el texto, cada y subrayada en azul enuncia un nuevo comienzo o rumbo de la narrativa hacia otros significados, en gris el tema principal, amarillo los adjetivos negativos del problema y en rosa el cambio a adjetivos positivos que indican el cambio de rumbo de la narrativa y en rojo el renombre que se le da a lo que comienza siendo un problema:

Como todos los **grandes** (problemas),
el mío comenzó siendo
chiquito, apenas perceptible.

Pero le dio
por **CRECER**
y empezó
a dar molestias. **Nueva información**

Me daba **comezón**,
dolía al caminar,
no me dejaba
estar sentada
y me impedía correr.

Se rompe
secuencia

Una noche hizo

ERUPCIÓN

y todos en mi casa **Molestia**

se enteraron

Vinieron los doctores,

los diagnósticos

y las medicinas

que no sirvieron de nada.

Se rompe

secuencia

El problema siguió

alargándose.

Hay que cortarla

Debemos extirpar

¿Y si la rasuramos?

Se rompe

secuencia

No había nada que hacer,

estaba empeñada en vivir conmigo.

Se rompe

secuencia

Le pusieron un nombre **La llamaron en un idioma ajeno**

en latín,

me hicieron unos pantalones muy,

ANCHOS,

me exentaron de las clase de deportes

y me mandaron

a la última fila del salón.

Se rompe

secuencia

como el (problema) siguió

creciendo

ya casi no cabía
en el coche.

Se rompe

secuencia

Por fin, un día llegó la abuela, sujeto
se puso los lentes.

Observó -
con mucho atención y dictaminó

Esto no es un problema,
mi terroncito de azúcar,
es sólo una C - O - L - A Nueva forma de nombrar

No te preocupes, hijita,
mi plumita de quetzal

En este mundo todos somos diferentes

y eso

ES PERFECTO TEMA PRINCIPAL DEL LIBRO

Se rompe

secuencia

CAMBIA TODO EL SENTIDO DEL CUENTO

Esa noche

saque mi C - O - L - A Dejó de ser EL PROBLEMA (AJENO) para volverse en MI
COLA (PROPIO)

y, por primera vez,
me atreví a verla
con detenimiento.

Era GRANDE, flexible,

Fuerte, brillante,

colorida y esponjosa. Adjetivos positivos

Se podría decir...

¿Hermosa?

Cada noche, cuando la casa se iba
a dormir y todos cerraban
los ojos, yo los abría

y miraba mi C - O - L - A

Se rompe

secuencia

Poco a poco
empecé a usarla
para alcanzar las cosas que estaban
MUY ALTAS
o las que estaban
debajo de la cama,
para trepar,
para cobijarme
cuando había frío
como un asiento
bien mullido,
para saltar,
para abanicarme.

Se rompe

secuencia

Finalmente lo reconocí:

es útil,

es hermosa

y es mi C - O - L - A

Se rompe

secuencia

Ese fue el primer
día que salí con ella

al parque.

Se rompe

secuencia

Todos me miraban

Se rompe

secuencia

En algún momento

dejé de mirar a los que me miraban y

decidí ser feliz.

Se rompe

secuencia

Muy pronto,

otros muchos amigos

DECIDIERON LO MISMO.

En todo momento hace referencia a un elemento que forma parte del ser que le impide habitar el mundo y su cuerpo con normalidad ya que no es un elemento que se comparta con el resto de la sociedad, al respecto Giménez menciona: “*Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad que las distinguen de otras personas que no nos parecen similares.*” (Giménez, 2009, p.1) Al no encontrar de qué manera compartir este elemento con los demás se convierte en una diferencia, en un problema, en algo que nos segregará del resto de la sociedad. Sin embargo aquí entra un elemento que está presente en el resto de libros y que forma parte de la macro estructura de análisis, la familia y el punto de vista matriarcal del líder: La abuela, quien representa un actor con una opinión relevante para la protagonista. Es en el momento que la abuela llega y comparte su punto de vista con la protagonista, que la niña comienza a ver y a llamar de forma distinta al PROBLEMA para ahora llamarlo MI COLA y comienza a conocerla y a aceptarla como parte de sí misma.

No somos angelitos - Gusti



El caso español debe contextualizarse de otra manera ya que a pesar de que aborda el tema de discapacidad junto con el libro Dan y Mila, sus contextos son distintos. España en los últimos años, más de los que lleva México en el tema, ha comenzado un movimiento nacional de reconocimiento y reconceptualización del término “discapacidad”, al cual han decidido referirse como “Diversidad Funcional”. Desde distintas trincheras se comienza a abordar el tema con el fin de visibilizar, sensibilizar y desmitificar aquello que se piensa de las personas con discapacidad, en este caso en particular con Síndrome de Down. Por ello, el modelo de análisis propuesto por Geoffrey Leech y Jenny Thomas en “Lenguaje, significado y contexto: pragmática” es el más adecuado para comprender el discurso de esta unidad.

Definición de la macroestructura del tipo de discurso que analizan

A nivel mundial el discurso que se ha manejado respecto a las personas con Síndrome de Down es el de concebirlo como un “niño perpetuo”, como un humano que por su condición tendrá por siempre una actitud “angelical” y se ha manejado como que los niños con síndrome son ángeles que vienen al mundo a enseñarle algo a los padres que los reciben.

No somos angelitos, fue creado por el autor e ilustrador Gusti, el cual tiene un hijo con síndrome de Down. Este es su segundo libro sobre el tema, el primero titulado Malko y papá, narra la historia de cómo es tener un hijo con el síndrome. En este

segundo libro, Gusti pretende derribar el paradigma discursivo de que los niños, niñas o las personas con síndrome de Down no son angelitos si no que son niños comunes y corrientes, con las mismas actitudes de un niño que disfruta jugar, hacer berrinches o hacer destrozos, ya que el síndrome no lo reprime de tener estas actitudes porque no existe un “deber ser” condicionado en la forma de actuar de un niño con síndrome de Down.

La forma en la que se aborda el “Deber ser” de los niños y niñas con Síndrome de Down, por medio de que herramientas se aborda y a que conclusiones llega el libro.

Categoría	
El “deber ser” de un niño o niña con Síndrome de Down	<p>“Doy amor cada hora del día.” y en la imagen se representa al niño sobre la cama tocando un instrumento mientras los padres duermen generando un ambiente ruidoso para aquellos que están descansando y por ende incomodar.</p>
	<p>“Me gusta ayudar” y se ilustra al niño arrojando el rollo de papel de baño entero a la taza.</p>
	<p>“Ser amable” se representa al niño jugando con sus guantes de box noqueando a su oso de peluche, en una actitud contraria a lo que el enunciado dice.</p>



Locucionario: Siempre estoy alegre

Ilocucionario: En la imagen la ilustración del niño se muestra enojado. Durante todo el libro, las frases o actos ilocucionarios se encargan de reproducir un "Deber ser" de un niño o niña con Síndrome de Down, sin embargo en las imágenes que se encargan de representar el acto ilocucionario se muestran escenas que contradicen al deber ser y muestran la realidad de un niño con Síndrome el cual tiene las mismas actitudes, o juegos que tiene un niño sin Síndrome.

Frases secuenciales y frases compuestas



Frases secuenciales

“Cuando llegué a casa papá y mamá no sabían que hacer conmigo... Ahora tampoco.”



Frases compuestas

“Un día me presentaron a la familia, otro día a los amigos y luego a toda la comunidad.”

El objetivo principal de este libro, es muy claro y lo que pretende es cambiar el estereotipo que se tiene de las niñas y niños con Síndrome de Down, a través del cual nombrándolos “angelitos” se les despoja de sus características humanas, y disfrazada la lástima y condescendencia con frases como “son una bendición” o son “una enseñanza” o “angeles enviados de Dios”, pareciera que el término es tierno y cariñoso sin embargo esta disfrazando las verdaderas opiniones que tiene una sociedad al respecto de este sector de la población, el término no es inocente, ni cariñoso y debe cambiar.

Discurso igualitario



En *Discurso, Poder e Ideología* (2002) John B. Thompson, nos habla de los cinco Modus operandi de la ideología. y la define como los discursos que legitiman relaciones de poder. Estos cinco modus son: **Legitimación, Simulación, Unificación, Fragmentación y Cosificación.**

Por eso escogí del libro las imágenes anteriores. En la primera se muestra a los hermanos observando las hojas y admirandolas ya que cada una es distinta pero en conjunto “son hermosas” y quisiera conectar aquí el discurso del libro *Todos somos diferentes*. El cual resalta que ser diferente individualmente es perfecto porque esas mismas diferencias en conjunto nos vuelven “perfectos” o “bellos”.

Por otra parte se encuentra el factor del género femenino y el deporte usualmente vinculado a la masculinidad, el fútbol. Ambos Dan y Mila rompen en teoría estereotipos de lo que puede o no hacer un ser humano dependiendo de su cuerpo.

Por último están las imágenes finales en las cuales se mencionan las siguientes frases: Los niños con parálisis cerebral NECESITAMOS: “Ser incluidos y sentirnos parte de un grupo.” “Que nos traten IGUAL que a los demás.” y “Que nos hagan sentir tan valiosos como a TODOS los demás.” El discurso en estas dos últimas imágenes es claro, el libro tienen la intención de promover una ideología de unificación de géneros y de diversidades funcionales al grupo más grande del TODOS. Y se vincula con el cuento TODOS SOMOS DIFERENTES y con NO SOMOS ANGELITOS en el hecho de de la misma forma busca una ideología unificadora de las diversidades para entenderlas como bellas en un concepto generalizante. En No somos angelitos, justo se halla el discurso unificador en el hecho de que debe dejar de mencionarse a todas las personas con síndrome de Down como “angeles” invitando a destruir ese discurso Cosificador y Legitimizador.

El primer libro que me viene a la mente después de esta aportación es el de SOY, en el cual el conejito reivindica su identidad a través de la negación de tener en común algo con el resto de sus familiares. Físicamente hablando. Y aquí me gustaría agregar uno de los factores que vinculan al menos a cuatro de las unidades en el caso de SOY, TODOS SOMOS IGUALES, NO SOMOS ANGELITOS y DAN Y MILA es la FAMILIA.

En todas estas unidades la familia o un integrante de la misma forman parte importante de la identidad de los protagonistas y son los ejes que definen su identidad. Los integrantes de la familia del conejo en SOY, La abuela de la niña con cola en TODOS SOMOS IGUALES, es un parte aguas en la percepción de la niñas respecto a su “problema”, NO SOMOS ANGELITOS está dirigido prácticamente a los padres y el resto de la familia de un niño o niña con síndrome de Down y por último, la relación que Dan y Mila, tienen como cuates en los que parecen más que eso siameses ya que uno no se separa del otro. A pesar de que el libro esté escrito desde la perspectiva de Dan, Mila es una presencia constante incluso en el título y uno no se concibe sin el otro, esto nos habla del apoyo familiar que existe en una unidad social con un integrante con parálisis cerebral y que tiene que ver con el origen de la creación de los personajes del libro. Así los personajes se definen a partir de sus círculos sociales más cercanos, crean su identidad en torno a lo que

son o no similares a ellos. A partir de la diferencia pero tomando como eje la opinión de los mismos o como referencia para dividir el ser del resto.

Cuates muy cuates- Proyecto Nuju

El libro trata sobre un niño con parálisis cerebral que quiere ser parte del equipo de fútbol. Dan tiene una relación muy cercana con su hermana Mila y ambos conviven todo el tiempo y comparten aventuras juntos. Desde el inicio el niño se presenta como: *Hola, soy Dan y tengo parálisis cerebral*. Sin embargo, a pesar de que el niño se presenta inmediatamente junto con la discapacidad y la asume, resignifica a través de otros discursos “el deber ser” de un niño con esa discapacidad, de la misma forma en la que sucede en *No somos angelitos*. Al respecto retomo a Giménez en la siguiente cita: *“Si aceptamos que la identidad de un sujeto se caracteriza ante todo por la voluntad de distinción, demarcación y autonomía con respecto a otros sujetos, se plantea naturalmente la cuestión de cuáles son los atributos diacríticos a los que dicho sujeto apela para fundamentar esa voluntad.”* (Giménez, 2010, p.3)

A continuación una serie de imágenes en las que se resaltan los discursos o fundamentos diacríticos en los que se fundamenta la historia de Dan:



La diversidad de las hojas como metáfora de la diversidad de cuerpos.



El fútbol y el género.



Discurso Igualitario.

La familia occidental y el deber ser de la misma está incluida en el discurso ideológico general de estos cuatro libros y es el eje identitario unificador y la macroestructura cultural de la que son parte y valdría la pena hacer un análisis de lo que aún representa el peso de la familia en los países de procedencia y de qué manera se conforman.

En *Soy*, es claro que el conejito se dirige directamente a un miembro de su familia nuclear. Ya que hace referencia desde hermanos, hasta tíos. Esto nos puede hablar de una intención de aclarar ante el espectador que el conejito es por sí solo y no necesita de la comparación para saber quien es.

Por otra parte en *Todos somos diferentes*, el estado anímico del libro cambia completamente cuando la abuela hace su aparición. Es ella la que genera el cambio de mentalidad en la niña, es ella el eje que determina la forma en que la niña procesa su diferencia identitaria. A través de un líder matriarcal es como ella interpreta su propia persona.

Para el caso de *No somos angelitos*, el narrador nos cuenta cómo es que su condición influye a sus padres y como fue presentado gradualmente a la sociedad, primero a su familia más cercana y una vez pasado este filtro, al resto de la sociedad, pero siempre pasando primero por un filtro familiar y dirigido hacia los padres con un hijo con síndrome de Down, además de que las acciones se llevan a cabo dentro del hogar en el espacio del juego.

Y por último Cuates muy cuates, en este caso el vínculo familiar está explícito tanto en el título del libro como en la portada y durante toda la narrativa, Dan no se concibe a sí mismo sin Mila, Dan ve a Mila como una extensión de su propio ser y es ella la que le brinda seguridad y la que lo motiva a ser parte del equipo de fútbol. El libro resalta la importancia de las relaciones fraternales consanguíneas cuando se presenta una condición como el parálisis cerebral, es Mila para Dan un factor identitario determinante y un eje o camino hacia el mundo exterior. Incluso desde el momento en el que ambos comparten físicamente los mismos rasgos se puede hablar incluso de una identidad casi compartida. Ya que Dan no demuestra otro rasgo identitario distinto del que pudiera manifestar su hermana fuera del hecho de que ella es mujer y él es un chico.

Por último me gustaría agregar un pequeño ejercicio aportado por la lectura de Helena Hägglund en el cual se dedica a hallar si en dos cuentos se ha logrado destruir el estereotipo de género. Al respecto la investigadora aporta:

“Los estereotipos, podemos decir que proceden de la creación de los personajes. En los álbumes ilustrados es posible encontrar cualidades estereotipadas tanto textualmente como en sentido figurado puesto que este tipo de literatura tiene dos formas de comunicarse. Los investigadores opinan que elegimos usar estereotipos en la vida diaria puesto que confirman nuestras opiniones. De este modo se convierten en partes en nuestros prejuicios. Dicen además que un problema del uso es que llegamos a considerar que las cualidades estereotipadas son inherentes, que forman parte de la naturaleza de las personas.” (Hagglund, 2012, p.1)

Me gustaría aventurarme a descubrir si para el caso de Cuates muy cuates, Todos somos diferentes y No somos angelitos se ha logrado destruir dos estereotipos de actores: La familia y las personas con discapacidad

Además de la lectura de cada libro, se buscaba generar la reflexión en los niños y niñas respecto a su propio cuerpo, identidad y la de los demás. Así que aunado a una serie de actividades relacionadas al dibujo, nos dimos a la tarea de buscar otras que les permitiera experimentar la vida con algún tipo de diversidad funcional como ceguera o parálisis cerebral.

Nos apoyamos del guía “Jugar es crecer” de las universitarias Laura Paulina Tovilla Loza y Daniela de Lourdes Ornelas Gutiérrez para obtener dinámicas como “El tren ciego”, “Busca palabras y cuéntame un cuento” y “Dímelo sin hablar”.

Información etnográfica: entrevistas y transcripciones

Desde el inicio de la planeación del libro Cuates muy cuates, se planteó que el acercamiento a la Niñez debería acompañar periféricamente al proyecto aunque no fuera constante. Así se comenzó con la Escuela Josefa Vergara, posteriormente se realizó una entrevista a la pequeña Lucía de cuatro años, en su casa de Puerta Real¹³ y el paso final del proyecto consistió de dos objetivos: probar con un grupo de niñas y niños urbanos del municipio de Querétaro si el libro resultó agradable y para que nos dieran su opinión al respecto además de sus sugerencias de adecuaciones. Y como segundo objetivo conocer las nociones que este grupo en particular tenía respecto a la Discapacidad.

Este apartado trata de ese acercamiento, que estimulado con las dinámicas y sobre todo por los libros seleccionados previamente analizados en esta tesis arrojaron las siguientes percepciones y opiniones de niñas y niños que con mucho entusiasmo participaron en el taller de verano de 2018 que aplicamos en la Facultad de Filosofía

¹³ Con respecto a la entrevista con la pequeña Lucía y sus padres, nos limitamos a sacarla de los testimonios ya que a pesar de que se nos permitió entrar a hacer observación a la habitación de la pequeña, los padres, ambos, padre y madre estuvieron presentes durante la entrevista y luego se procedió a entrevistarlos a ellos. La presencia de ambos padres generó que la pequeña respondiera evasivamente a cada pregunta.

de la Universidad Autónoma de Querétaro como parte del último paso del proyecto y con apoyo del FOPER obtenido, para el que estratégicamente concursamos.

En capítulos anteriores mencionábamos la importancia de los medios de difusión tanto para los proyectos como para el taller en particular.

Los posters del taller se pegaron en el cuadro del Centro Histórico de la ciudad de Querétaro y en las inmediaciones del campus principal de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Esto determinó en primer lugar que los padres y madres que inscribieron a sus hijos e hijas eran en su mayoría universitarios. Dentro de la lista, teníamos un filósofo, una estudiante de antropología, un fisioterapeuta, una diseñadora gráfica y una educadora egresados o estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Al inicio de nuestras sesiones se le realizaron algunas preguntas relacionadas con la forma en la que se enteraron de la convocatoria, a lo que la mayoría comentó que a través de la página de la Directora de la Facultad, a través del cartel que vieron en la Biblioteca Infantil de la Universidad, por sus siglas BIUAQ y otros al observar el cartel en la EDUCAL que se encuentra al costado de la iglesia de Santa Rosa de Viterbo.

Estos datos son relevantes para la investigación por lo siguiente: recordemos del apartado teórico que los niños y niñas son individuos protegidos todo el tiempo por sus padres y madres, esto no sólo influye en los acercamientos que podamos tener como investigadoras, si no también influye en las actividades a los que los padres y madres seleccionan inscribirlos. Algunos padres cuando se les preguntó si sus hijos tenían el hábito de la lectura respondían que sí, al momento de convivir con el niño o niña descubríamos que no, al momento de lanzar la convocatoria y de contactar con los padres se especificaba que era vital que los niños y niñas tuvieran una dinámica lectora estimulada en casa, en espacios culturales o en colectivo de alguna forma. Por razones que desconocemos algunos padres y madres decidieron mentir o algunos asumieron que sus pequeños se adecuarían lo cierto es que esto volvió abruptas algunas dinámicas y llevó a adecuar algunas dinámicas que no teníamos en mente o a la improvisación lo cual llevó a que las niñas que ya estaban habituadas a las dinámicas de lectura y escritura se hallaran de vez en cuando un tanto frustradas por tener que adecuarse al resto. Por otra parte al hablar de que los padres son estudiantes o egresados de la Universidad, nos referimos entonces a que el sector del grupo de niñas y niños se encontraba dentro de las clases medias, medias altas,

con el privilegio de acceso a la literatura para niñas y niños y a la Cultura entendida con C mayúscula, como actividad de ocio y pasatiempo.

Estos factores deben ser considerados preliminarmente para que el lector tenga una idea clara del grupo segmentado con el que se aplicó este taller, en primer lugar, mayoría de niñas de entre 6 a 12, en segundo lugar clase media con padres universitarios y en tercer lugar habitantes de un contexto urbano con acceso a medios masivos de comunicación, patrones de consumo de mercado y discursivos similares y con contextos intelectuales similares también.

Lugar: Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro

Durante las seis sesiones que se llevaron a cabo en la facultad las asistencias fueron fluctuantes de manera que no siempre tuvimos una participación constante, sin embargo los niños y niñas que tuvimos en cada una de las sesiones fueron los siguientes:

- Iby Una
- Mal Uma
- Violeta
- Picachu
- Candi
- Puma
- Kenneth
- Rosita Brillante
- Nube
- Ximena

En estas seis sesiones pudimos observarles y registrar algunas particularidades de su conducta y su discurso.

En primer lugar me gustaría aclarar que los nombres de las niñas y niños, no son los mencionados antes.

Comenzamos con la lectura del libro “Soy” recordando un poco la trama, evocamos a la identidad del conejito. Una de las dinámicas iniciales del taller una vez leído el libro, fue que cada niño o niña se inventara su propio nombre, primero (para nosotras) proteger su identidad y segundo (para ellos) para que al llegar al taller tuvieran la posibilidad de ser quien ellos quisieran ser, si consideramos que la identidad individual del humano viene primero con la carga simbólica del apellido y luego del nombre. Posterior a renombrarse, se pidió que se dibujaran a si mismos como les gustaría ser físicamente, esto podía incluso transgredir al cuerpo humano (evocando así desde el inicio al cuerpo y su reapropiación) además de ello, se pidió que hicieran una breve descripción de cosas que les caracterizaran.

Desde esta primera actividad pudimos detectar elementos culturales que influyen a los niños y niñas. Picachu por ejemplo, la mayor parte del tiempo es distraída sin embargo es muy fácil captar su atención haciendo alguna referencia del animé Pokemon para aclarar cualquier punto. Su universo en este momento gira entorno a él y sus formas de interpretar la realidad pasan a través de filtros de reconocimiento de circunstancias dentro de la caricatura.

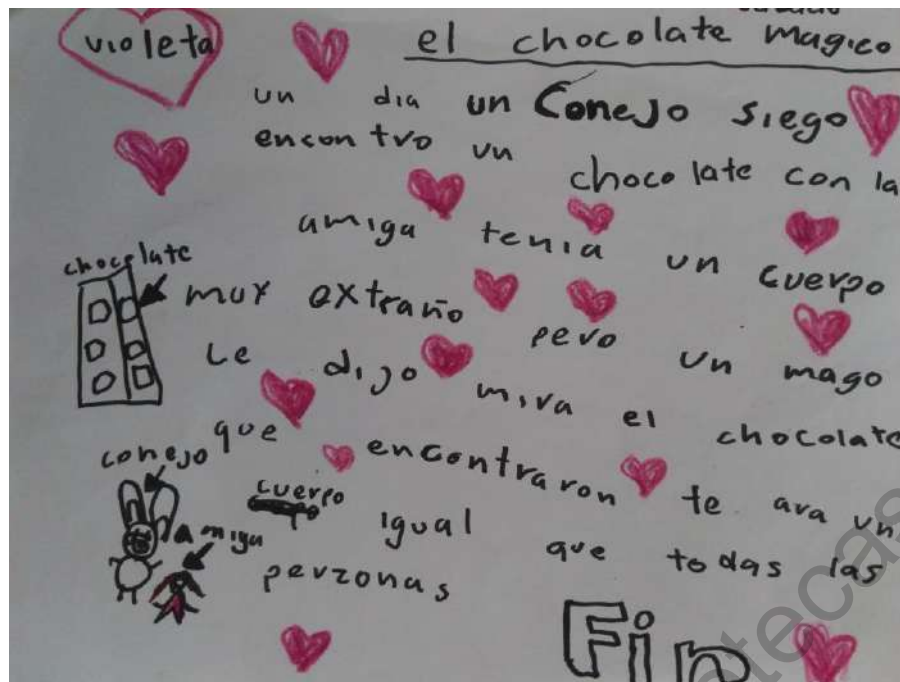
Otro caso particular fue Mal Uma, quien no escondió su admiración por el cantante de reggaetón Maluma y quien en pocas horas se hizo gran amiga de Candi, con quien compartía casi la misma edad pero sobre todo la religión cristiana evangélica bautista. En la primer dinámica los aplicadores participamos de ponernos un nombre, cuando pregunte al grupo que nombre pudiera ser mejor para mí porque no lograba pensar en uno bueno, Mal Uma inmediatamente sugirió: “¿Por qué no HIJA DE DIOS?” cuando le pregunté el por qué me comentó: “Pues porque claro que quieres que te conozcan como una, él es bueno ¿no?”

Algo más que pudimos hallar entre los niños antes de entrar en materia fueron los discursos políticos. Este año se llevaron a cabo las elecciones presidenciales en México así que el ambiente político permea incluso a la Niñez. Violeta en un momento de tiempo libre se dedicó a hacer dos dibujos, uno con el logo del Partido Acción Nacional con corazones y otro con el Partido Revolucionario Institucional y

un símbolo de prohibido. Cuando le pregunté a ella por quién votaría me respondió que por el PAN porque “Con ellos ha mejorado mucho el país.” Cuando le pregunté en que aspecto me respondió: “No lo sé, pero el PAN me cae mejor.” Sus padres son panistas.

Uno de los integrantes más relevantes y controversiales fue Kenneth, si pudiera definirlo lo haría a la manera de Robert Louis Stevenson y cito: “puede hacer abstracción de cualquier cosa que no encaje en su historia, y guardarse sus ojos en el bolsillo del mismo modo que nosotros inhibimos nuestra nariz en un camino maloliente.” Fue un elemento que nos ayudó a observar tanto la actitud de las personas con las que trabajamos respecto a lo que se conoce como discapacidad. Ya que el niño a pesar de no tener una fue tratado desde el principio como tal tanto por los integrantes del taller como por Sonia y Alicia nuestras coordinadoras de proyecto. Kenneth tiene 5 años y no se entiende lo que dice ni se integra a muchas actividades sin embargo logró hacer migas con Puma de la misma edad. Cuando le pregunté respecto a por que la gente no le entendía a Kenneth Puma respondió: “Por qué no son sus amigos de verdad.” Conforme pasó el tiempo Karina y yo comenzamos a entender mejor a Kenneth mientras que Sonia y Alicia seguían sin entenderle como el primer día. Nos adaptamos a su lenguaje.

Por otra parte en algunas dinámicas, se pedía que los y las niñas reescribieran una historia o hicieran una historia con algunas palabras después de leer libros como Orejas de mariposa y Luis Braille. Algunos agregaron un factor de ceguera como uno más independiente de la historia, en el caso de Violeta, quien anteriormente había hecho los dibujos del Partido Acción Nacional, este elemento identitario fue utilizado como trama de la historia. Y en más de un desenlace, el protagonista se “curaba” mágicamente de aquello que era diferente físicamente o de su ceguera. Demostrando así que aunque Violeta no tenía un prejuicio establecido, si percibía la Diversidad Funcional como un problema que debe solucionarse al final tarde o temprano o como. Esto se manifestó en la tercera y cuarta sesión:



Respecto a lo que los niños conciben como Discapacidad encontramos que la mayoría lo ven como una imposibilidad de hacer algo, pero no siempre vinculado al ámbito físico sino que también tiene que ver con el dinero o la estética. Halamos que los niños y niñas aún no introducen en la caja conceptual de discapacidad diversidades como la Ceguera o la Sordera esto como antropólogas nos parece positivo ya que de haberlos integrado ya se homogeneizarían los conceptos y los elementos diversos se perderían en el mar de la igualdad.

Previo al pilotaje del libro Cuates muy Cuates se realizó una entrevista a las niñas presentes entre la tercera y cuarta sesión, para conocer las percepciones que tenían respecto a lo que Discapacidad significa a continuación las respuestas:

Rosita Brillante, 7 años

¿Tú qué piensas o qué nociones tienes sobre discapacidad?

-¿Yo de discapacidad?

¿En qué piensas?

- Que no puede hacer algo

¿Conoces a alguna persona con discapacidad?

- Mmm creo que no, no.

¿Has visto a alguien ciego?

-Sí

¿Dónde lo viste?

-En el camión

¿Lo observaste mucho o no tanto?

-Sí mucho

Platícame cómo veías que lo trataban

- Pues no le decían nada, estaba nada mas así viendo al frente y nada más se movía poquito

¿Cómo sabías que era ciego?

-Porque tenía los ojos cerrados y nunca los abrió.

¿Si tú ves a un ciego que quiere cruzar que harías?

-Lo ayudaría

¿En tu escuela hay alguien con discapacidad?

-Creo que no.

¿Has visto un niño con discapacidad?

Creo que sí, iba con mi mama de rápido

¿Qué piensas cuando ves a una persona con discapacidad?

-Que tal vez necesitamos ayudarlo

¿Cómo te comunicarías con alguien que no oye?

-No sé, tal vez no lo pueda ayudar.

¿Has escuchado que tus papas hablen sobre discapacidad?

-No, pero en la escuela si lo estamos viendo, y dicen que tenemos que ayudar a las personas. Si son ciegos hay que ayudarlas y que no hay que reírnos de como son.

¿Y qué dicen tus compañeros?

-Nada.

¿En tu escuela por qué razón molestan más a los niños usualmente?

- Por como son, por como hablan o cómo son físicamente.

¿Cómo de qué manera molestan?

- Como que te digan que tienes una cara fea.

¿Y quién dice eso?

- Pues los que se creen que son mejores que otros.

Santiago, 10 años.

¿Que se te viene a la mente cuando digo discapacidad?

-Discapacidad es que una persona no se pueda mover así como si estuviera en silla de ruedas.

¿Tu conoces a alguien?

-Déjame pensar porque creo que sí, SI.

¿Y es alguien cercano o no tanto?

-Pues vive un poco lejos de mi casa pero es mi tía

¿Y cada cuando la ves?

- Es que mi "tita" siempre le marca cuando va a venir para que vaya, de que "ven mañana" o "la siguiente semana" o así y va.

¿Qué tipo de discapacidad tiene?

-Está en silla de ruedas

¿Cómo la trata la gente de tu familia?

-Pues bien

¿La primera vez que la viste qué pensaste?

-Es que no me acuerdo

¿En tu salón hay niños con discapacidad?

- Pues hay niños con lentes, otros que hasta con lentes no puede leer, o mi amigo López casi no puede hablar.

¿Y cómo tratan los demás niños a tu amigo López?

-Pues bien

¿Por qué razones crees que se burlen los niños de otros niños o niñas?

-Es que casi no toman en cuenta eso, solo piensan en jugar.

Y por ejemplo si tú ves una persona con discapacidad, ¿La ayudarías?

-

Sí _____

—

Natalia, 6 años.

¿Que se te viene a la mente cuando te digo discapacidad?

-Pues de que discapacidad es que cuando un adulto o una persona grande está en silla de ruedas

¿Conoces alguna otra?

-No.

¿Conoces tú a alguien con una discapacidad?

-Mmm no

¿En tu escuela hay algún niño con discapacidad?

-Mi compañero Eric de los juegos que dan vueltas y le giras al volante se salió y le gano el peso y se dobló el pie y se lo esguinzó. Pero ya se le quitó.

¿Tus papás te han platicado de alguien con discapacidad?

-No.

¿En tu escuela qué cosas ves que molesten los niños?

-Por los nombres, es que mi compañero Axel molesta a las niñas y a los niños por que si.

¿Y si tu conocieras a una persona con discapacidad que harías?

-Lo ayudaría

Candi, 9 años

¿Que entiendes por discapacidad?

-Que tienen problemas en la vida que usan silla de ruedas o muletas

¿Conoces a alguna persona?

-Mi tío Abraham, tiene síndrome de down. Lo trato bien y es como uno de mis tíos normales.

¿Cómo reacciona la gente con él?

-Lo tratan bien y juegan con el

¿Y tú qué haces?

-Platico sobre fútbol con él.

¿Hay algún niño o niña con discapacidad en tu escuela?

-Solo uno que es de sexto grado y usa muletas

¿Y com le tratan?

-Pues lo tratan bien solo que algunos juegos no puede hacerlos

¿En donde has tratado el tema?

-En mi escuela en la materia de Formación y nos enseñan que tenemos que tratar a todos bien.

Ivy Una, 7 años

¿Tú qué idea tienes de la palabra “discapacidad”?

-Que no estás capacitado para hacer algo

¿Conoces a alguna persona?

-No

¿Qué es para ti una discapacidad?

-No estar listo para algo

Dame un ejemplo

-Como que un compañero mio no esté listo para la secundaria

¿Tienes alguno que tenga discapacidad?

-Sí, uno que tiene una enfermedad en su cabeza. Casi nadie se lleva con él, como que nadie le hace mucho caso porque si lo molestan mucho comienza a gritar. Yo nunca lo he molestado, pero si he visto que unos compañeros le dicen cosas y comienza a gritar.

¿Qué piensas de eso?

-Pues que yo le digo a mis amigas que le ayuden a Miguel pero no se puede porque para él lo que es juego es en serio y lo que es en serio es de juego.

¿Cómo hay que tratarlos?

Pues bien como nos dicen en la escuela

¿En qué clase?

En Español

Violeta, 7 años.

¿Que se te viene a la mente cuando digo discapacidad?

-Que algunas personas tienen como defectos diferentes a nosotros y que los tenemos que respetar y ayudarlos un poco.

¿Conoces a alguien?

-Sí creo que es alguien de la familia. es muy distraído y tiene una andadera pero necesita ayuda porque no piensa tanto.

¿Y como ves que lo tratan?

-Pues lo ven bien y lo quieren mucho todos y por eso lo ayudan y está mejorando un poco, ya reacciona un poco más.

¿Si tuvieras un hermano con discapacidad que harías o sentirías?

-Pues no sé, depende de cómo se sienta el yo me sentiría.

Pilotaje de Cuates muy Cuates

El dummie del producto literario desarrollado en colaboración con Nuju y titulado "Dan y Mila" se piloteó la mañana del 14 de julio en las instalaciones de la Facultad de Filosofía como parte de las dinámicas del taller "Pequeñas Letras".

A diferencia de otras sesiones, el libro se leyó dos veces, una antes de comenzar el rally y una segunda ocasión al terminarlo, con el propósito de que las niñas y niños generaran un vínculo con la lectura a través de la experiencia con dinámicas diseñadas con ese propósito.

El grupo se dividió en dos, en el designado para mí, permanecieron: tres niñas y dos niños.

De los cuales, las niñas más grandes de siete y nueve respectivamente resaltaron por ser las que dieron mayor opinión al respecto. El resto de niños se mostraron interesados pero para el cuestionamiento en equipos ya se encontraban dispersos.

Los comentarios a resaltar son los siguientes:

- Respecto a la foto de portada, los niños opinaron que la posición de ambos niños

colgados del pasamanos no les encanta. Dicen que es una imagen extraña.

- Por otra parte las niñas comentaron que les incomodaban la imagen de las muletas, que debía salir sin ellas. Comprendemos este comentario como el hecho de que esa niña en particular no había entendido aún de qué trataba el libro, y no ha vinculado las muletas con el parálisis. Sin embargo llamó la atención el desagrado que manifestó esta niña por las muletas, ya que insistentemente pidió que se retirarán de la imagen e incluso celebró aquella imagen en la que el niño se sueña sin muletas.
- Opinaron también que la imagen en la cual se lavan los dientes no se entiende, incluso pasaron un par de minutos tratando de interpretarla. Sugirieron que se cambiará por completo o que se dibujara de una forma más clara.
- Los niños observaron que los lunares cambian de lugar mucho y no eran concordantes en varias imágenes.
- Comentaron que en la imagen en la que Dan y Mila construyen sus instrumentos musicales, no se entiende qué es exactamente lo que están haciendo. Aunque la idea del lenguaje marciano les divierte.
- Observaron que en la página donde aparecen las hojas de árbol aparece una en forma de MAPLE, aquí no hay hojas de maple.
- Observaron que en las siguientes páginas en la escena en la que están en el salón, la apariencia de los niños y niñas es muy uniforme y falta la diversidad.
- Su imagen favorita es la desplegable.
- En general creen que es una historia “Tierna” y “amigable” además de que les agradan los dibujos y los colores que se seleccionaron.
- En general comprenden la historia y el mensaje se logró transmitir.

Formato de encuesta



Resultados:

Núm de encuesta	Me encantó	Me gustó	No me gustó	Me aburrió	Comentarios:
1	X				Me gustó mucho. PD: VOTE POR AMLO
2	X				
3	X				Me encantó.
4			X	X	:)
5	X				Me encantó por que está divertido
6	X				
7	X				Ivana Paloma Rules.
8		X			
9		X			Estuvo interesante y fue algo divertido y muy bueno el libro por que se trata de respeto

10	X				A mi me gustaría que estuvieran los niños al derecho y no al revés.
11		X			Lo que me gustó fue que sin importar el niño sigue sus sueños.

Al final del día el libro se editó con las sugerencias de las niñas y niños participantes del taller. Si bien no se logró el objetivo del taller de realizar en conjunto un escrito, el objetivo de investigación de observar en sus dibujos y sus respuestas los distintos discursos replicados y asimilados a priori y a posteriori de la lectura de los libros se logró. Una vez piloteado el libro, Sonia, una de las integrantes de la red, junto con la editora de redacción decidieron patentar el libro y de esta forma obstaculizaron el proyecto, atentado contra su naturaleza colectiva e impidiendo que el libro llegara a la imprenta. Este desenlace generó otro tipo de aprendizaje respecto al desarrollo y camino que lleva a la conclusión de un producto editorial colectivo.

Las niñas y los niños expresaron sus distintas opiniones y reflexiones respecto a lo que significa la discapacidad. Corroborando algunas teorías que se tenían en mente como la de los “cajones conceptuales”, la hipótesis de esta teoría es que, las niñas y niños al no estar expuestos aún a los conceptos generales observan las características de un tema desde un punto de vista más esencial, para ejemplificar retomamos el concepto de la ceguera. Al inicio se les preguntó si conocían a una persona con discapacidad, a lo que la mayoría respondió que no, más adelante surgió que más de uno conocía a una persona ciega, sólo que en su concepción no existía el término *ceguera*, si no que se describía como “ah sí, el tío que *no ve*” de manera que a pesar de que al tío se le considera generalmente como una persona ciega, las niñas y los niños lo nombran distinto. Esto nos llevó a reflexionar en la naturaleza generalizante de términos conceptuales como indígena o personas en situación de discapacidad y cómo estos conceptos a la vez que nombran, también invisibilizan las diversidades que pudiera existir dentro de esta categoría.

Conclusiones

Las niñas y los niños hoy en día

Como resultado del registro del comportamiento cultural específico de niñas y niños urbanos de la ciudad de Querétaro que participaron en el taller, se observó entre las niñas la conformación de grupos y un par de niñas que se mantenían en soledad. Aquellas niñas que se agrupaban solían charlar entre sí todo el tiempo durante las dinámicas, sus intercambios verbales y conceptuales; narraban sobre sus padres y madres, sobre sus programas de televisión favoritos y sus personajes, juegos de celular entre otras actividades. Son las niñas las que conversan la mayor parte del tiempo, intercambian impresiones de la una a otra, replican discursos y también generan opiniones al respecto. Están expuestas al consumo de la misma forma que los adultos urbanos. Algo que hallamos como un patrón fue que las niñas conversan de dinero y de pobreza constantemente. Comentan que sus sueños se ven impedidos por la falta de dinero. Son consumidoras conscientes de lo que desean. Desean un juguete de la misma forma que un adulto desea un auto o un bolso. El argumento del adulto usualmente es la funcionalidad, pero dentro de la semiosfera de las niñas y niños observados el objeto cumple una función que no solo es de entretenimiento, es además un instrumento de integración social, de creación de narrativas ficticias a través del juego para proyectar sus personalidades e intereses en el performance lúdico donde se proyectan narrativas adultas y de los medios de comunicación para dar contexto a los escenarios de su juego. Conversar sobre un programa u otro, genera lazos de socialización, ya que encuentran un universo en común con significantes compartidas, de la misma forma que sucede en los adultos al compartir afinidades musicales o proyectos de vida. Están dentro del contexto compartido y a partir de ello generan opiniones mismas que sirven para ser intercambiadas, adicionadas y replicadas. La forma de peinarse, los colores o estampados de su ropa, o los personajes que utilizan son cartas de presentación de universos culturales compartidos que generan empatía dentro de un grupo de niñas. Son niñas urbanas con acceso a los medios de comunicación masivos y digitales que observan a sus padres formar parte de ellos, de manera que el algoritmo no solo influencia al padre sino también al niño o niña, y por ello están constantemente

construyéndose una opinión y agregando elementos a su identidad, cuando hallamos que existe una opinión fija sin argumentos que se defienden con terquedad, tiene que ver con el hecho de que lo dijo el padre o la madre. Pudimos percatarnos de ello porque al momento de pregunta el porqué de cierta opinión las niñas se limitaban a decir “por qué lo dice mi mamá” o un “no lo sé y nunca me lo había preguntado”, de la misma forma en que pudiera sucederle a un adulto que a lo largo de su vida no ha cuestionado los conceptos aprendidos desde una institución como la familia. Sus conversaciones también giran en torno a lo que tienen y no tienen sobre todo tratándose de juguetes. Lo que saben del mundo externo es en réplica de lo que escuchan de los adultos debido a esta misma barrera o filtro de comunicación que existe. Sus mundos son las caricaturas, la escuela y los juegos de iPad con roles de identidad (lo cual también habría que analizar desde la perspectiva de la identidad virtual y el papel que juega en una cultura digital de masa y de la representación de la individualidad identitaria en las plataformas, sobre todo en épocas de mercantilización de la identidad y el estilo de vida) Admiran a influencers digitales por su capacidad de vincular temáticas de interés común para ellos y ellas, y les inspiran a convertirse en uno o una tarde o temprano.

Los estímulos literarios

Y frente a este universo, donde el lenguaje activo se construye con emojis y likes, donde las plataformas de Youtube y Facebook se convierten en las arenas culturales donde se desdoblán las experiencias virtuales de la Niñez ¿cómo construir un diálogo cercano, pertinente y activo entre la Niñez y los libros. Y a partir de ese diálogo ¿es posible construir caminos lúdicos e interactivos entre libros y Niñez?

Los estímulos para en los libros para niños y niñas deben ser diseñados con especialidad transdisciplinaria para editar discursos que logren vincularse con las experiencias de vida actuales de las niñas y niños para lograr significarles con la intención de eventualmente lograr que se involucren por si mismos con mayor autonomía discursiva en la creación de contenidos literarios y audiovisuales de reproducción masiva.

Para lograrlo es aún más importante hallar la manera de generar canales de comunicación óptimos y nutridos desde y para los niños y niñas y no solo desde los adultos hacia los niños y niñas. Consideramos así la relevancia de la exposición que

tienen a los contenidos como cuarto factor aculturador y educacional al mundo, siendo la primera los padres, la segunda la escuela, la tercera la iglesia de ser el caso y los medios masivos la cuarta, tomaremos con mucha mayor relevancia este ejercicio. Se numera esta influencia pero no se pretende que sea considerada en escala ya que los niños y niñas están expuestos a estos estímulos simultáneamente y horizontalmente, generando interpretaciones e hibridaciones de pensamiento en constante movimiento y reconstrucción. Al final del día pudimos corroborar que las niñas y niños no meten en cajones conceptuales lo que creemos, como el ejemplo de Discapacidad en niñas que consideraban que eso era una característica de ser pobre. Lo que para ellos se considera no poder hacer algo para nosotros significa otra cosa y hay que estar abiertos a estos canales de comunicación para lograr entender que es lo que ellos a través de sus lenguajes procesan de forma distinta.

Al final del día, la red de asociaciones quedó satisfecha con el trabajo concluido y fue capaz de reconocer que el libro lograba su cometido de una forma sutil. Sin crucigramas o sopas de letras si no apelando a otras formas de comunicación con las y los niños, a otras formas de exponer la cotidianidad y de mostrar la normalidad de los cuerpos diversos. Al día de hoy se continua la batalla de los derechos de autor del libro y aun no llega a la impresión ni a su difusión pero se pretende que este proceso deje una pauta para la creación de un siguiente libro enfocado a una diversidad distinta.

La creación de libros para niñas y niños como estrategia de intervención social y herramienta de investigación desde la antropología

Los libros son medios que comparten mensajes polisémicos. Todos los contenidos que consumimos nos aculturamos y educamos. Pero si queremos diseñar un libro significativo, antes debemos conocer los universos semióticos de los humanos a los que van dirigidos en específico, con ello no quiere decir que hay que estereotipar el mensaje o que grupos que no estamos considerando serán exentos de sentirse interesados, sin embargo hay que conocer claramente a quien va dirigido, y a qué tipo de discurso ha sido expuesto ese alguien para justamente no cometer el error de replicar discursos o formas de significar que ya existen.

Una vez teniendo el diseño del discurso tanto textual como ilustrado y terminado. El propio discurso a través del libro nos ayudará por medio de talleres, foros o cuestionarios a conocer la retroalimentación de la opinión o las reflexiones que las

niñas y niños generan a partir de tener un contacto con el contenido. Para ello es importante como en el ejercicio de esta tesis, conocer cuál es la idea del concepto que tienen antes de utilizar el libro porque una vez utilizado el libro, si el contenido logra captar su atención habrán de tener un pensamiento o reflexión cambiante, y es relevante recopilar estas modificaciones de pensamiento para sustentar esta tesis.

¿Por qué me refiero a la creación de libros para niñas y niños como medio de intervención social?

Usualmente cuando pensamos en intervención social imaginamos un modelo que más que ser de intervención es de asistencialismo, el cual genera una dependencia prolongada de institución-comunidad que no es el modelo de preferencia para esta tesis. Por otra parte cuando pensamos en intervención pensamos en resolver problemas existentes o detener y reencausar ritmos culturales que pudieran estar llevando al daño paulatino o inmediato de esa comunidad y las comunidades con las que tiene contacto más asiduamente.

Entendiendo estos dos conceptos entonces se explica que intervenir en una comunidad comienza desde nuestra presencia en un sitio. Repito: Todos contenido acultura y educa. En su libro *Apegos feroces*, Vivian Gornick comienza narrando sobre las mujeres que vivían en su barrio de Niñez. Vivian vivió su Niñez, en un multifamiliar del Bronx en la década de 1970 donde la presencia principal o al menos la que más le significaba eran las mujeres. Las mujeres eran la figura más representativa debido a que los hombres pasaban la mayor parte del tiempo en el trabajo obrero, escondidos en el hogar como veteranos de guerra o eran enviados a la guerra. Las mujeres que habitaban y se apropiaban de los espacios en común y privados representaron en la Niñez de la escritora un coctel cultural de posibilidades del ser mujer en su contexto. Esta pasarela social y manifestación real y cotidiana de la complejidad de la cultura humana marcó a Gornick y marcó su devenir mujer y futura feminista. De la misma forma que las modelos de mujer de Gornick, nuestra sola presencia en una comunidad es una intervención, porque no llegamos solas ni solos, llegamos con llagas culturales que laten constantemente y se expresan de alguna forma en el entorno. Ahí comienza la primera intervención para la Niñez, desde la observación. En un momento del taller recordamos que lby Una comentó: “los tatuajes pudren la piel”. A lo que respondí mientras dibujábamos, “¿Crees? pues mi piel no se ha podrido y tengo mucho mucho tiempo con él.” La niña lo observó entre agradada pero incrédula. A lo que pregunté

“¿Lo has visto o quien te dijo tal cosa?”, a lo que respondió: “Todo el mundo lo dice” a lo que pregunte en respuesta “¿Apoco tú conoces a TODO el mundo, así a todos toditos los humanos?” A lo que ella respondió: “Bueno lo dice mi mamá.” A lo que respondí de nuevo observando mi tatuaje con calma y viéndola a los ojos amablemente de vuelta: “Tu mamá es solo una persona, no es todo el mundo.” De momento mi intención podría haber sonado impositiva pero era racional. La niña me miró con ojos aún más grandes y volvió a su dibujo. Esa primera conversación podría o no ser una intervención dependiendo de la significante que lby Una, pudo darle. Otra idea que tenemos de la intervención es la de que junto con el asistencialismo existe un objeto de por medio, comida, dinero, objetos que les favorezcan a una mejor salud integral, anteojos, etc...

Habría que argumentar de qué manera los libros son un objeto de intervención social. Así como entregar anteojos no garantiza que la cultura de un grupo se adapte a esa modificación física, llevar libros a una comunidad no garantiza su influencia. Por ello estimular la activación de estos objetos en la comunidades comienza con conocer los estímulos visuales de las niñas y niños de una comunidad y posteriormente su contacto con la lectura y escritura. Los estímulos visuales son parte de su entorno cultural, natural y social y no son tan evidentes a los ojos de todos los miembros de una comunidad por el mismo carácter diverso de actividades cotidianas.

Otra postal etnográfica para acompañar esta conclusión se halló en un taller aplicado en 2019 por parte de Casa Búho en la comunidad de Machalilla en Ecuador, se les pidió a las niñas y niños del grupo de 5to de primaria de la escuela local que escogieran tres objetos de su entorno, que los dibujaran e investigaran con el dibujo la historia de ese objeto. Para este ejercicio se llevó al grupo de niños y niñas a la cancha de la escuela desde la cual se pueden observar: arboles, el mar, los autos, la carretera de acceso principal a Machalilla, algunas casas, aves bichos y demás diversidad de flora y fauna. Cuando se les dio la instrucción se les pidió que observaran y se indicó que podían dibujar lo que fuera, la flora, la fauna, los humanos, los objetos. Absolutamente todo era adecuado. La mayoría encontró confusa la instrucción y demoró en seleccionar un objeto casi 5 minutos. Una vez seleccionado limitaron su radio al patio de la escuela. De un momento a otro entró al patio un niño que no era estudiante, se le dio la misma instrucción y al cabo de dos minutos tenía el ejercicio terminado. Había dibujado sin mayor esfuerzo o confusión árboles, ramas, un barco pesquero y una casa. En el proceso se descubrió que él no estudiaba, que

su madre trabajaba bordando camisas para lograr pagar su colegiatura y en lo cotidiano acompañaba a su padre a pescar desde la madrugada. De manera que este niño en particular está expuesto a otros ejercicios de observación determinados por sus dinámicas diarias. A diferencia de sus compañeros quienes pasan la mayor parte de la mañana en un salón de un metro de tres metros de ancho por seis y medio metros de largo, sin ventanas, el pequeño pasa la penumbra de la madrugada en la lancha de su padre y el amanecer y la mañana sobre el mar pescando y observando el entorno a la espera de señales. Por ello no se pretende cambiar el contenido visual a través de la creación de libros si no exponer las visiones y percepciones de los niños y niñas para que tengan un rango más amplio de construcción discursiva y cultural. Por otro lado conocer el contexto discursivo en el que habitan los niños y las niñas en el plano físico y digital, es relevante para lograr seleccionar los libros adecuados para comenzar a estimular la lectura y escritura. Mientras ambos procesos han sido adoptados, la intervención cultural sucede. Sucede con el intercambio de significados y significantes que una vez vinculados con las lecturas y dinámicas la experiencia comenzará a tomar cada vez más sentidos en sus universos semióticos. Esto no se logra con un solo taller, de seis sesiones como en el caso observado en esta tesis que más que una intervención pretendía un acercamiento con objetivos de investigación que daría lugar al análisis de este método de intervención cultural y social. Propongo la distinción entre intervención social y cultural porque desde la antropología más que sociedad hablamos de cultura y una perspectiva cultural aborda una problemática desde múltiples factores y características que no se replican en ningún otro espacio.

Por ello, si se pretende una intervención significativa, cada selección de libros debe ser escogida y desarrollada pensando en grupos interculturalmente conectados y esto no se puede hacer sin conocer los contextos culturales tanto de los adultos como de las comunidades de niñas y niños que dependen de ellos y con los que comparten interpretaciones simbólicas similares y universos semióticos afines. Además de que la biblioteca debe estar actualizada a los debates, mundiales y de contexto para tener una variedad de perspectivas y posturas, a las que tendrán contacto las niñas y niños una vez estimulada la cultura visual y la escritura y lectura como dinámicas culturales habituales. Por último, una vez cotidianidad estas dinámicas y complementadas a su interacción en los medios digitales se podrá agregar la participación de niñas y niños a los discursos globales.

Recordemos que Infancia significa “Aquel que no tiene la voz”, “Aquel que no tiene palabra” si se logra mediante un ejercicio antropológico reconocer las opiniones y peticiones de aquellos que aparentemente no tienen voz y si la palabra se les ha sido negada y es reconocida como aquello que nos divide del reino animal, la antropología podría aportar a la restitución de su categoría humana para legitimar la supervivencia de su vida y de sus percepciones. Su participación y opinión paulatinamente podría coadyuvar a derrumbar el paradigma adultocéntrico en ciertos grupos sociales y generacionales, en las decisiones del Estado y de las Instituciones, así como en las Políticas Públicas y Protocolos de acción diseñados por y para ellos.

Si comenzamos a tomar en cuenta la sabiduría que viene de aquellas, aquellos y otros que son libres de la palabra, libres del pensamiento racional aparente, libres del discurso y libres del antropocentrismo característico de esta especie y si comenzamos a escuchar con los ojos y los sentidos a estos grupos marginados socialmente, probablemente incluso nuestras posturas corporales comenzarían a cambiar, caminar erguido podría incluso dejar de ser el paradigma al caminar, y jugar a ser un simio para estirar los brazos después de estar sentados en la oficina ocho horas con problema de ciática comenzaría a dejar de estar tan aparentemente mal.

Bibliografía y Referencias

BARNES, C. (1998). "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental" en la obra *Discapacidad y Sociedad*. L. Barton (comp.). Morata S.L.Madrid.

BROGNA, P. (s.f). Posición de discapacidad: Los aportes de la Convención. Consultado el 24/03/2018 en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>

CALSAMIGLIA, Helena. Amparo Tusón. 2001. *Las cosas del decir. Análisis del Discurso*.

CANCLINI, NESTOR. 2013. "Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad." Editorial Grijalbo. México, D.F

CHIN, Elizabeth. 2001. "Feminist Theory and the Ethnography of Children's Worlds: Barbie in New Haven, Connecticut". *Children and Anthropology: Perspectives for the 21st Century*. Helen B. Schwartzman. (Edit) Bergin & Garvey. London.

CHRISTENSEN, Pia. 2004. "Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. At *Children & Society* Volume 18 pp. 165 - 176.

CONTRERAS, C. G. & Pérez, A. J. 2011. "Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes." En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

COSSE, ISABELLA. 2014. "Mafalda: Historia social y política. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

DE BEAUVOIR, Simone. Memorias de una joven formal. 1985. México. Pág: 15

Grupo de Trabajo Estudios Críticos de la Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). (2016). Grupo de Trabajo: Estudios críticos en discapacidad. Consultado el 24/03/2018 en: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=606&s=5&idioma=

GREENE, GRAHAM. "La infancia perdida". En la revista Biblioteca de México: El universo infantil. Número 38. Noviembre - Diciembre 2013. Pág. 53

GIMÉNEZ, GILBERTO. 2010. Cultura, Identidad y Procesos de Individualización. Universidad Autónoma de México.

GIMÉNEZ, GILBERTO. 2009. Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. Frontera norte vol.21 no.41 México ene./jun. 2009

GREGORIO-GODEO, Eduardo de. Sobre la instrumentalidad del Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales: la construcción discursiva de la "neomasculinidad". Discurso & Sociedad, Vol 2 (1) 2008, 39 - 85

HAGGLUND, Helena. Los estereotipos en la literatura infantil: Un análisis de dos álbumes ilustrados españoles.2012. Universidad de Umea.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Mario Alfredo. «Contractualismo y discapacidad. Hacia una crítica del capacitismo y el contrato funcional desde la obra de Carole Pateman».

HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 9 N° Especial: Debates contemporáneos sobre Justicia Social. ISSN 0718-8382, Julio 2018, pp. 295-322

LAGUNAS, David. 2015. "Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez." En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 111-122.

LEECH, Geoffrey, Jenny Thomas, Mary Louise Pratt, Elinor Ochs. PRAGMATICA. Conceptos claves. 2000. Ediciones Abya - Yala. Ecuador.

López De Martín, Silvia Roxana (2011). Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

MARCO, Marta Albelda, Alexandra Álvarez Muro 2010: Revista internacional de lingüística iberoamericana, ISSN 1579 - 9425, N° 16, 2010, págs. 79 - 100

MEAD, Margaret. 1928. Coming of age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization. William Morrow & Company. USA.

MOSCOSO, M. (2016). Encorsetar la diferencia: la discapacidad como "valor". Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 909-915.

NETTEL, Guadalupe. 2011. El cuerpo en que nació. ANAGRAMA. México.

PAVEZ Soto, Iskra. 2012. "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales." En Revista de Sociología N° 27 pp. 81- 102.

QUECHA Reyna, Citlali. 2014. "La etnografía con niños". En La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales. Cristina Oehmichen Bazán, (edit) Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

STEVENSON, Robert Louis. "Juego de niños". En la revista Biblioteca de México: El universo infantil. Número 38. Noviembre - Diciembre 2013. Pág. 59

SHABEL, Paula. 2014. "Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa." En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp.159-170.

SZULC Andrea, Hecht Ana Carolina, Hernández M. Celeste, Leavy Pia, Varela Melina, Verón Lorena, Enriz Noelia, Hellemeier María. 2009. "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Toboso Martín, Mario (2017). "Capacitismo", en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.): Barbarismos queer y otras esdrújulas. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017. Páginas 73- 81.

THOMPSON, John B. Ideología y cultura moderna: Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas. 1993. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

TOVILLA LOZA, Laura Paulina, Ornelas Gutierrez, Daniela de Lourdes. 2017. Jugar es crecer. Fondo Editorial Universidad Autónoma de Querétaro.

VAN DIJK, Teun A.1992.La ciencia del texto. España.