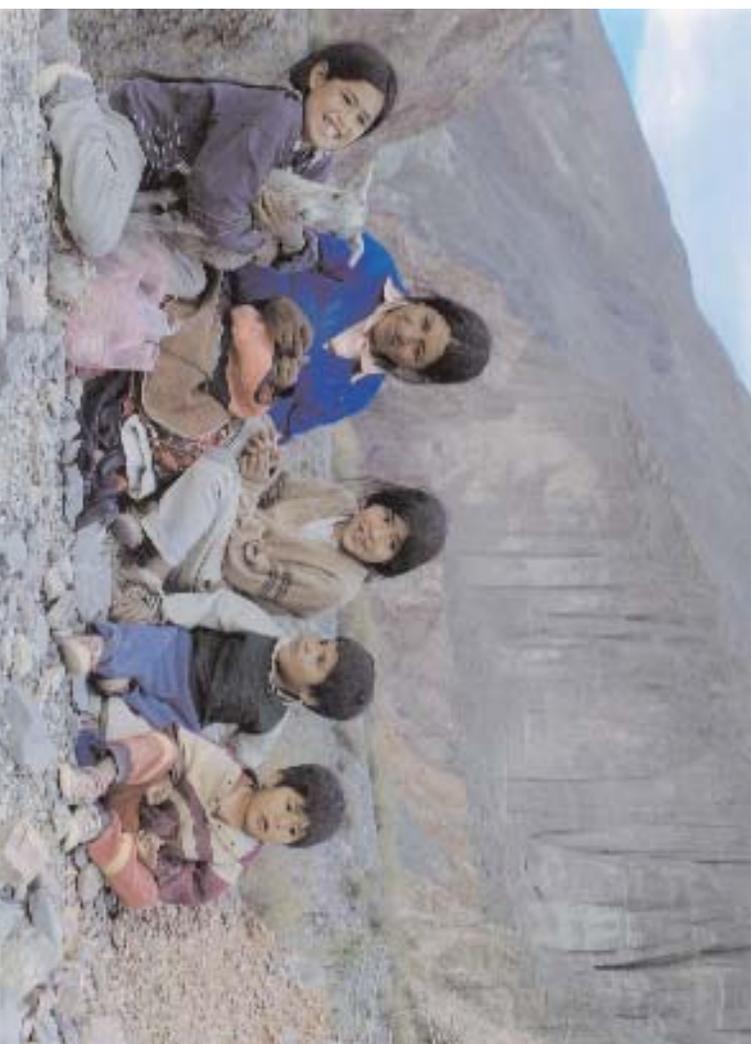


INFANCIAS: VARIOS MUNDOS

Culturas diversas. Equidad para todos



“Pastores” de Silvina Di Caudo, San Isidro, Iruya, Salta.

Presentación

*La diversidad se manifiesta en una infinita gama de tonos para los ojos que están dispuestos a ver, dice Amelia Niveyro, pediatra del Hospital Materno Infantil de Paraná, Entre Ríos. Y tiene razón, porque para los ojos que están dispuestos a ver, la realidad suele presentarse con variados contrastes. La mirada de esta médica junto a la de otros prestigiosos especialistas en el tema infancia, forma parte de este tercer libro del proyecto *Infancias: Varios Mundos*, esta vez dedicado a la relación entre diversidad e inequidad con los más chicos.*

¿Qué tienen en común un chiquito mapuche neuguino y un niño kolla de Salta? ¿Qué diferencia a un nene ava guaraní de Misiones de uno de su misma etnia que vive en alguno de los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires? ¿Qué los une o los separa de los niños de las zonas urbanas que cuentan con acceso a mayores oportunidades? Similitudes y diferencias entre quienes tienen iguales derechos pero no las mismas posibilidades de ejercerlos, unos por falta de recursos, otros por hacerles falta la presencia y el amor de sus papás que trabajan todo el día. Matices diferentes, ideales comunes no siempre reflejados en las estadísticas, pero validados por las representaciones de un mundo fuertemente jerarquizado y desigual.

Para Fundación Arcor y Procter & Gamble es un orgullo acompañar por tercer año consecutivo el proyecto que lleva adelante la Fundación Walter Benjamin, hoy reflejado en este libro. Una publicación que tiene el valor de dejar planteadas las contradicciones a veces explícitas y muchas veces solapadas de una relación (diversidad/inequidad) que atraviesa los discursos y las prácticas de todos los campos del saber.

Como en oportunidades anteriores, los lectores podrán apreciar los valiosos textos que aquí se presentan, así como las imágenes captadas por esos “ojos dispuestos a ver” que retratan y completan este trabajo. Entre unos y otros, respiran los chicos y chicas, diversos y únicos, dirimiendo su lugar en este mundo.

M. Mercedes Martínez Toledo
Gerente de Relaciones Externas
Procter & Gamble

Lic. Santos Lío
Gerente
Fundación Arcor



"Arrabal amargo" de Luis Ángel
Gabrielli, Barracas, Buenos Aires.
Segundo premio.

En el umbral

Sentados en el umbral de la vereda, como la inolvidable imagen de Carlitos Chaplin y el Pibe, los chiquitos esperan.

A veces hablan entre sí, a veces, como la imagen que nos antecede, están juntos, pero no reunidos. Cada uno está en su mundo, en su nube, quizás a imitación de sus padres o de los adultos que se acercan a ellos también calladamente o tratándolos casi como objetos o como si fueran simplemente parte del paisaje. ¿Cuántos nenes y nenas de diferentes grupos, sectores o etnias tienen en común el vivir en condiciones poco humanas? ¿Cuánta locura urbana dispersa pobreza, inequidad y encierra bienestar tras rejas seguras?

En este tercer libro del proyecto *Infancias: Varios Mundos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina* hemos querido centrarnos en la relación entre **diversidad e inequidad** focalizando en los más chiquitos y en aspectos variados: salud, educación, vida cotidiana, construcción de identidades. Como en los anteriores, en este libro las palabras, en verdad, sólo quieren complementar lo que, las fotos provenientes del concurso realizado en todo el país, evidencian.

¿Cuántas veces, aludiendo al respeto por la diversidad, en realidad se convalida la inequidad? Se dice que hay chicos que son “distintos” y que no vale la pena la educación para ellos. Se dice que tienen características supuestamente “naturales” según sus etnias y se los somete a formas crueles de darwinismo social de las que seguro no podrán salir exitosos porque no cuentan con los recursos básicos para la supervivencia. Y hasta, a veces, cuando llegan dolientes a la mirada del pediatra ya el deterioro es grande. Relatos de experiencias hospitalarias así lo testimonian.

Por otro lado, cada cultura, cada grupo social, han tenido y tienen su “ideal” de niño o niña. Hasta qué punto esos ideales han operado como modos velados de discriminación y hasta de exclusión, es un tópico que también hemos querido tratar en estas páginas y haciendo historia a través de cierta solemnidad que ofrecen los textos escolares.

Asimismo no faltaron las reflexiones en torno a palabras contundentes como “capacidad y “discapacidad” en el mundo infantil que demarcan territorios, fijan valores, determinan lo que supuestamente es normal y lo que no.

La historicidad, en la configuración de Memorias de Infancia, está presente y, de alguna manera, guía todo el trabajo, ilumina acerca de otros momentos, aporta ideas hacia el porvenir.

Precisamente la pregunta por el porvenir de la infancia está tramada con aquella por el futuro de la humanidad. También había que hacerla y buscar respuestas en el mundo adulto. Un mundo con mucha ceguera, pero que, cual destellos, cada tanto reconoce peligros, teme e intenta acciones de justicia.

Mientras tanto, nenes y nenas esperan, en el umbral del mañana y en todas partes. Quizá guarden una ancestral memoria del crucial valor de la infancia, lo seguro es que su espera nunca es pasiva, es de aprendizaje, imitación, y, según los contextos, de actividad creativa o de resignada desesperanza. El gran desafío entonces es que, el reconocimiento de las necesidades infantiles no quede en el mero umbral sino que se haga presente en cada una de las acciones del mundo adulto.

Alicia Entel

Directora

Fundación Walter Benjamin

Idea y coordinación general: Alicia Entel

Diseño: Diego Pablo Choclin

Fotografías: Silvana Di Gaudio, Luis Ángel Gabrielli, Andrés Martín Gardía, Albano Consentino Lombardi, José María Peralta Pino, Victoria Venturino, Amalia Dominelli, Juan Garbajallo, Alberto Caro de Padova, Laura Susana Barbero, Silvia Cristina Colar, Ariel González, Emiliano Quirós, Adriana Osorio, María Virginia Bianco, Juan Carlos Ama-deo, Carina María Borgono, Oscar Alberto Caram, Sebastián Alejandro Gómez, Matías Quintan, Roberto Ángel Hernán-dez, Silvia Herbosa, Andrés Santamanna, Martha Moscatelli, María Laura Migliarino, César Leonardo Del Guercio, Dario Ricciardi, Mercedes Pérez, José Luis Cardoso, Claudia Patricia Delgado, María Emilia Perazzo, Bárbara Victoria Farina, Liliana Miriam Ricciardi, Alejandro César Dominici, Irene Chedger, Carlos Pedreira, Julia Shtiller, Haydée Reiris.

Corrección: Ricardo M. Rodríguez.

Colaboraron en el presente libro: Nara Saccomano, Juan Badaloni y Natalia Oliver (materiales fotográficos de archivos), Cristina Fangmann, Guillermo Flores.

Especial agradecimiento a Silvia Pérez Fernández, Susana Sel, Yanna Triverio y Mercedes Martínez Toledo por su calidez como jurados del concurso "Infancias: Varios Mundos. Los más chiquitos. Culturas diversas. Equidad para todos", así como a los estudiantes de la Carrera en Comunicación e Imagen (WUB).

Para reproducir partes de la presente publicación es necesario solicitar permiso a la Fundación Arcor, a Procter & Gamble y a la Fundación Walter Benjamin, Instituto de Comunicación y Cultura Contemporánea, Lavalleja 1390 (1414), Ciudad de Buenos Aires, tel. (5411) 4833-7086, iwb@ciudad.com.ar, www.walterbenjamin.org.ar

Los artículos firmados expresan las opiniones de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores.

Infancias, varios mundos, los más chiquitos II: culturas diversas, equidad para todos /

Alicia Entel ... [et al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Fundación Walter Benjamin ; Fundación Arcor ; Procter and Gamble, 2007. 116 p. : il. ; 26x21 cm. ISBN 978-987-22254-2-1
1. Infancia. 2. Desigualdad Social. I. Entel, Alicia
CDD 305.231

© Entel, Alicia (coedit. Fundación Arcor y Procter and Gamble)

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

Capítulos

Equidad y salud

Una deuda con los más chiquitos

por Hugo Sverdlhoff



página 8

Escolaridad y diversidades

Una relación conflictiva

por Paula Montesinos



página 28

"Sé bueno"
Ideales de infancia en
los libros de lectura

por Alicia Entel



página 48

Recuerdos de una pediatra

por Amelia Niveyro



página 72

Discapacidad
Por la promoción de comporta-
mientos sociales integradores

por A. E.



página 82

El porvenir de la infancia
Venturas y desventuras de la
infancia a lo largo de la historia

por Juan Carlos Volnovich



página 100

Equidad y salud

Una deuda con los más chiquitos

por Hugo Sverdloff*

Muchas veces nos hemos engolosinado con términos como "multiculturalismo", "diversidad cultural", respeto por las diferentes etnias, pero descuidamos una de las cuestiones más importantes que consiste en pensar y actuar de modo tal que la equidad sea una realidad en todos los órdenes. Aquí nos referimos a la salud



Memorias de Infancia



"Ensayo de baile" niños recreando posibles pasos de baile, en la ciudad de Buenos Aires. Julio de 1902. Serie Buenos Aires antigua. Foto: Sociedad Argentina de Fotógrafos Aficionados. Archivo General de la Nación.

Nueva Pompeya, provincia del Chaco. Corazón del Impenetrable. Niños wichis descalzos y vestidos con ropas en estado deplorable concurren a la "salita", donde un médico con mucha vocación y escasos elementos trata de solucionar sus problemas de salud. Algunos tienen tuberculosis, casi todos están desnutridos, muchos padecen parasitosis intestinales e infecciones cutáneas. Sus padres, trabajadores cuando consiguen una changa, los alimentan con lo que pueden.

La última diarrea de Pablo, que tiene cinco meses, fue tratada con té de yuyos, el mismo que utilizaba su abuela cuando su padre era chiquito, según una fórmula aprendida de boca en boca quién sabe desde cuando. Y que por cierto es eficaz, ya que funcionó como lo viene haciendo por generaciones. Seguramente en poco tiempo volverá a tener otra diarrea, porque las condiciones para potabilizar el agua son deficitarias, y al estar desnutrido es presa fácil de los microbios que nunca faltan.

¿El futuro? Si no es afectado por alguna infección letal, seguramente terminará siendo un cosechero golondrina, con menor estatura de la que le hubiera correspondido y quizá menos habilidades intelectuales de lo posible para él, producto ambas de la desnutrición crónica. Con esta situación el círculo de la pobreza se cerrará y se prolongará a su vez en sus hijos.

Ciudad de Buenos Aires. Nacen Dante y Mateo. Mellizos, menos de siete meses de embarazo, pesan

alrededor de 1000 gramos cada uno. La unidad de cuidados intensivos neonatales parece más un centro espacial que un sanatorio. Respiradores, monitores, alarmas, cables y tubos. A las 96 horas de vida Mateo es operado exitosamente del corazón por un equipo altamente especializado. Dos meses después y ambos con más de dos kilos y medio de peso, se van de alta en las mejores condiciones, gracias a los avances de la ciencia. Y con una infraestructura de cuidados que va a contribuir en forma decisiva para un desarrollo normal, con todas sus potencialidades abiertas hacia el futuro.

Pablo, Dante y Mateo, de acuerdo con la Constitución, son iguales ante la ley. Con las mismas oportunidades según nuestras declaraciones. Tienen los mismos derechos a la atención de la salud, a vivir dignamente, a un desarrollo adecuado.

Sin embargo, desde antes del nacimiento sus vidas están signadas por diferencias en el acceso a cuidados de salud, alimentos, crianza, educación, oportunidades laborales... Diferencias que no buscaron pero que probablemente los van a marcar de por vida.

Pablos, con diferentes matices, se repiten a lo largo y ancho del país, en zonas rurales, en los cordones de pobreza alrededor de las grandes ciudades, en el corazón de las mismas. Coexisten con otros niños que tienen todas las posibilidades de ser cuidados, alimentados, educados, atendidos en los servicios de salud...



"Sin título" de Andrés Marín Gardela, Capióvi, Buenos Aires. Tercer premio.

Memorias de Infancia



"Martin pescador" niñas jugando en la calle al característico juego simbólico de la época. Año 1902. Serie Buenos Aires antigua. Foto: Sociedad Argentina de Fotógrafos Aficionados. Archivo General de la Nación.

El derecho a la salud puede ser analizado desde distintas dimensiones: científica, política, ética, cultural, económica, filosófica, desde los derechos humanos.

¿Qué es salud?

"Una persona está sana si goza el día; tiene ganas de trabajar, de compartir con los demás; si tiene ganas de practicar deportes; si quiere reír junto con sus amigos; se levanta temprano y no duerme todo el día".

Pedro Yansí

"Cuando se está sano no duele nada".

Victorina Alberto

"La salud es cuando la tristeza se convierte en alegría"

Norma Arce

Pueblo Pilagá, oeste de Formosa.

No existe una definición universal de salud. Es seguramente diferente para quien vive en la gran ciudad que para un integrante de la etnia toba o wichí. Y si pudiéramos viajar en el tiempo, qué sorpresa lo que contestaría alguien que estuviera viviendo... 150 años atrás, por no ir muy lejos.

Según la Organización Mundial de la Salud, *salud* no es sólo ausencia de enfermedad, también es un estado de bienestar físico, emocional y social.

Si bien se trata de una definición aceptada, es perecible.

Preferimos hablar de *salud* como un proceso dinámico, un equilibrio que se construye entre lo biológico y el permanente interjuego del individuo con

el ecosistema, su medio cultural, el género, la educación, la vivienda, la alimentación.

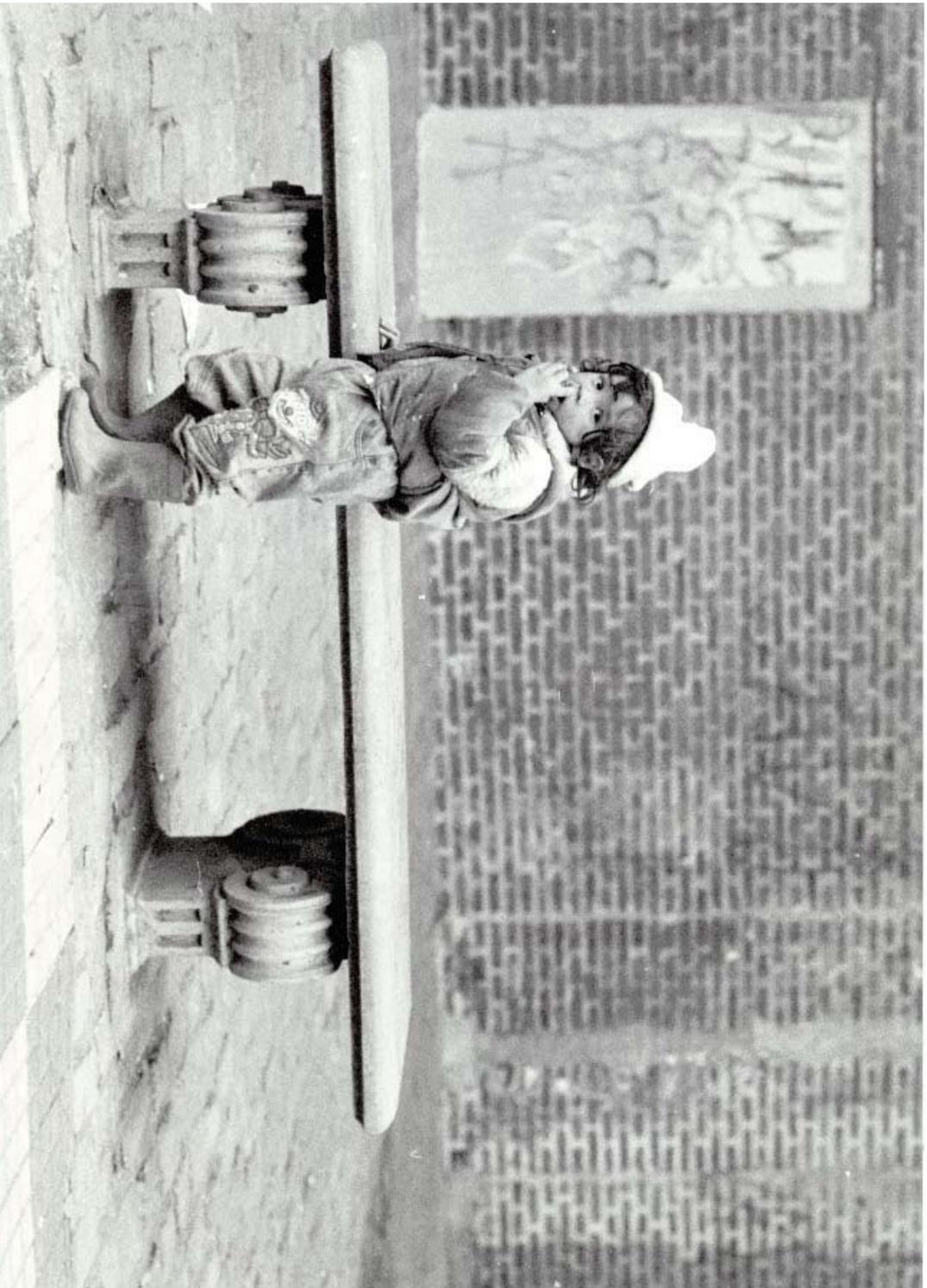
En el caso de los más chicos, básicamente la posibilidad de llegar al pleno desarrollo de sus potencialidades.

El proceso *salud-enfermedad*, forma parte de una construcción cultural. Muchas veces el contexto determina la importancia que se le da. Todos los matices son válidos, desde interpretaciones mágicas hasta la más absoluta racionalización; desde la obsesión hasta la indiferencia.

Para muchos la salud está fuertemente unida a lo religioso, y forma parte de las creencias básicas ancestrales, tanto su cuidado como sus cuidadores. El desafío es cómo complementar las diferentes concepciones sin avasallar.

La salud es una cuestión demasiado importante para dejarla solamente en manos de los médicos.

En nuestra sociedad, con fuerte predominio del pensamiento biologicista y mecanicista, el cuidado de la salud se basa principalmente en la **atención médica**, acciones que emprende el médico y sus colaboradores, destinadas a preservar, recuperar o mantener la salud del individuo, la familia y la comunidad con énfasis en lo biológico y racional. Existe un concepto más amplio: **atención de la salud**, que incluye las diversas formas sociales de dar respuesta a las necesidades en materia de salud-enfermedad, teniendo en cuenta además de lo biológico, lo emocional, el medio ambiente, la cultura, la relación con los otros.



"...en este mundo, abandonado" de Albano Consentino Lombardi, Barracas, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



"La gallina papamata" Un grupo de niños en plena situación de juego, al aire libre. Año 1902. Serie Buenos Aires antigua. Foto: Sociedad Argentina de Fotografos Aficionados. Archivo General de la Nación.

Equidad: una palabra que marca la diferencia

Algunos reciben cuidados de salud que son comparables con los que se pueden brindar en cualquier ciudad del primer mundo. Muchos otros no pueden satisfacer necesidades básicas y su vida tiene niveles cercanos o iguales a los de los países pobres.

Luego de las crisis de los últimos años en Argentina una cantidad importante de personas han quedado marginadas o excluidas de los sistemas sociales (salud, educación, trabajo, justicia). No sucede sólo en las fronteras ni en poblaciones perdidas: una gran proporción se da en el área del Gran Buenos Aires, una de las zonas de mayor índice de pobreza del país.

Igualdad es uno de los principios de un sistema democrático. Igualdad ante la ley, en las oportunidades, etcétera. Pero cuando se trata de la salud, el principio que debe prevalecer es el de **equidad**.

Equidad es dar más a quien más lo necesita. Una sociedad que aplica la igualdad de manera absoluta con respecto a la salud puede resultar una sociedad injusta, ya que no tiene en cuenta las diferentes necesidades existentes entre personas y grupos. La equidad nos ayuda a plantear objetivos para avanzar hacia una sociedad más justa.

La otra pregunta -casi retórica- que surge también en relación con la justicia es si la salud sería un bien que se compra o un derecho al que se debe tener acceso del mejor modo posible.

Los servicios de salud se han convertido en un bien

económicamente mensurable, alcanzable para cada vez menos personas, aumentando la brecha entre quienes acceden y quienes no. De la prestación universal hemos pasado a los planes de seguro público o privado, sistemas a los que hay que afiliarse para hacer uso de los servicios. Aun cuando resulten gratuitos para los beneficiarios, el hecho de tener que afiliarse y pertenecer a una estructura genera una barrera burocrática difícil de superar en determinadas circunstancias. Pueden funcionar bien en el diseño de un programa, pero presentan inconvenientes en la práctica cotidiana.

Un país multiétnico

Siempre se dijo que Argentina es un crisol de razas. Nuestro territorio estaba poblado por diferentes etnias mucho antes de la llegada de los españoles, hace 500 años. Sucesivas oleadas migratorias fueron llegando a nuestras tierras. Europeos, vecinos latinoamericanos, orientales... La realidad actual es que Argentina es un país multiétnico y multicultural, con todas las diferencias que esto implica.

¿Tenemos conciencia de ello?

En la actualidad existe una importante cantidad de población perteneciente a los llamados pueblos originarios y sus descendientes distribuidos a lo largo y ancho del país. Muchos en difíciles condiciones de vida. Nos los imaginamos viviendo en Salta, Jujuy, Corrientes, la Patagonia... Es interesante descubrir que un considerable número habita en el Gran



"Feliz... ¡Con mamá!" de José María Peralta Pino, Peatonal San Martín, Santa Fe. Octava mención.

Memorias de Infancia



"La gallina ciega". Tomadas de la mano en forma circular, un grupo de niñas gira en torno de una pequeña que tiene sus ojos vendados. Año 1902. Serie "Juegos infantiles". Foto: Sociedad Argentina de Fotografías Aficionados. Archivo General de la Nación.

Buenos Aires. Quienes han emigrado al área metropolitana comparten las dificultades de una sociedad compleja. Pero los que permanecen en sus tierras originales muchas veces están en la peor condición de accesibilidad a los servicios de salud, ya que les es duro conseguir asistencia en un centro de atención primaria o en un hospital por distancia, falta de medios u otras veces simplemente porque no existen.

En todo el país, según datos del INDEC, 2005, la cantidad de aborígenes o sus descendientes es de 481.600 personas, de las cuales 168.700 son menores de 14 años. He aquí algunos ejemplos de cómo se distribuyen las etnias en nuestro país. Los menores de 14 años están expresados en porcentajes para poder compararlos.

ETNIA	DISTRIBUCIÓN REGIONAL	NÚMERO	PORCENTAJE MENORES 14 AÑOS
Mapuche			
	Total del país	113.680	34%
	Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego	78.534	35,4
	La Pampa y resto de la provincia de Buenos Aires	20.527	31,5
	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	9.745	26,8
Kolla			
	Total del país	70.505	38,1
	Jujuy y Salta	53.106	40,3
	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	10.829	30,6
Toba			
	Total del país	69.452	43,2
	Chaco, Formosa y Santa Fe	47.591	46,3
	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	14.466	37,4
Wichí			
	Total del país	40.036	45,2
	Chaco, Formosa y Salta	36.149	46,7

DISTRIBUCIÓN DE PERSONAS PERTENECIENTES A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS POR ETNIA, REGIÓN DONDE VIVEN Y PORCENTAJE DE MENORES DE 14 AÑOS²



"Marcos y Julio" de Victoria Venturino, San Ignacio, Misiones.

Memorias de Infancia



Grupo de niñas posando para la cámara luego de compartir una jornada de juegos.

Año 1902. Serie "Juegos infantiles".

Foto: Sociedad Argentina de Fotografos Aficionados. Archivo General de la Nación.

ETNIA	DISTRIBUCIÓN REGIONAL	NÚMERO	PORCENTAJE MENORES 14 AÑOS
Diaguita/ Diaguita calchaquí			
	Total del país	31.753	30,4
	Jujuy, Salta y Tucumán	14.810	33,3
	Catamarca, Córdoba, La Rioja, Santa Fe y Santiago del Estero	6.138	31,7
	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	6.217	22,8
Guaraní			
	Total del país	22.059	27,9
	Jujuy y Salta	6.758	36,7
	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	2.372	28,8
	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	9.089	21,9
Ava guaraní			
	Total del país	21.807	41,7
	Jujuy y Salta	17.592	45,2
	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	418	49,3
	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	3.268	26,8

Hay pocos datos diferenciados sobre situación de salud de estas poblaciones con respecto a la población general, y en especial careemos de datos comparativos de la población infantil. En general contamos con estadísticas referidas a las provincias o a las subdivisiones políticas de las mismas.

Tomando algunos parámetros, como mortalidad infantil, o a través de parámetros que son considerados en Salud Pública como indicadores de riesgo aumentado para la población infantil tales como número de madres analfabetas o semianalfabetas, madres con número de hijos mayor a tres o, madres menores de 20 años, las zonas de mayor riesgo coinciden con las zonas de mayor asentamiento de poblaciones aborígenes: Misiones, Corrientes, Chaco, Formosa, Salta, Santiago del Estero. (*Estadísticas vitales. Información básica 2005.*)

Dirección de estadísticas e información en salud. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, diciembre 2006). Como siempre, a menor edad mayor vulnerabilidad, lo que convierte a los más pequeños en los más perjudicados.

En la siguiente tabla se observan los datos de mortalidad infantil para 2005:

Tasa de mortalidad infantil (proporción de menores de un año fallecidos por cada mil niños nacidos vivos en 2005)³.



"El juego" de Amalia Dominelli, Escuela Rural N° 29, Villa Ángela, Chaco.

Memorias de Infancia



Niños jugando en la sala de jardín; entre los juguetes es posible divisar una casa de muñecas, etcétera. Año 1902. Serie "Juegos infantiles". Foto: Sociedad Argentina de Fotógrafos Aficionados. Archivo General de la Nación.

JURISDICCIÓN DE RESIDENCIA	Tasa de mortalidad
Formosa	22,9
Chaco	19,9
Corrientes	18,2
Catamarca	16,8
San Juan	16,7
Tucumán	16,2
Jujuy	16,1
San Luis	16,0
Misiones	14,6
Salta	14,3
La Rioja	13,8
Partidos del Aglom. GBA	13,5
República Argentina	13,3
Entre Ríos	13,2
Buenos Aires	13,0
Santa Fe	12,4
Córdoba	11,9
Santiago del Estero	11,7
Chubut	11,7
La Pampa	11,4
Mendoza	11,3

Santa Cruz	11,0
Neuquén	9,9
Río Negro	9,4
Ciud. Aut. de Buenos Aires	8,0
Tierra del Fuego	6,7

Como vemos, las provincias del nordeste son las que presentan la mayor tasa de mortalidad infantil, coincidente con los otros parámetros.

Hay enfermedades endémicas que tienen mayor prevalencia en determinadas zonas. Por ejemplo, la tuberculosis (TBC). Es una enfermedad ligada a la pobreza, la desnutrición y en la actualidad, a la presencia del HIV. Si tomamos las comunas con mayor prevalencia de tuberculosis en el país, veremos que las más afectadas están en Salta, Formosa y Corrientes⁴. Nuevamente se superponen con las zonas de mayor asentamiento de aborígenes.

Ampliando la visión, un ejemplo es lo descrito en el "Informe sobre situación de las comunidades aborígenes en la República Argentina"⁵. Este trabajo se realizó mediante un relevamiento a informantes sociales comunitarios en una muestra de 32 comunidades aborígenes de las provincias de Chaco, Chubut, Formosa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Fe y Salta. En una apretada síntesis, podemos decir que en aquel momento los principales problemas mencionados por los grupos encuestados fueron: hambre y des-



"Adelante" de Juan Carballo, Yavi, Jujuy.

Memorias de Infancia



"Gran Bonete". Niños juegan sentados sobre un banco al juego que le da título a la foto.

Año 1902. Serie "Juegos infantiles".
Foto: Sociedad Argentina de Fotografos Aficionados. Archivo General de la Nación.

nutrición, desempleo y subempleo, alcoholismo, falta de vivienda adecuada, enfermedades infecciosas, falta de vestimenta y calzado adecuados, falta de acceso a la información y desconfianza en las instituciones públicas.

Con respecto a atención de la salud, los encuestados (en porcentajes) dijeron que:

	Atención Primaria de la Salud	Campañas de prevención y vacunación	Programas de provisión de medicamentos
No llega	71,0	34,4	83,3
Llega pero no es suficiente	25,8	37,5	16,7
Llega y es suficiente	3,2	28,1	
Total	100	100	100

Si bien este informe fue hecho durante un período de crisis como fue 2002, sirve como punto de partida tomándolo como indicador de una situación existente en todo el país.

En esta breve reseña es imposible dejar de nombrar el tema género. El cuidado de la salud sexual y reproductiva, así como la prevención de la violencia contra la mujer en todos sus aspectos deben ocupar un lugar importante en el cuidado de la niñez y adolescencia.

De cara al futuro

En la actualidad, el Ministerio de Salud de la Nación tiene acciones concretas para mejorar esta situación. El Programa de Médicos Comunitarios tiene un subprograma de Equipos Comunitarios para los Pueblos Originarios que desde 2005, con 16 equipos está trabajando en 54 comunidades de 11 provincias con mayor proporción de población indígena (Catamarca, Chaco, Chubut, La Pampa, Mendoza, Misiones, Salta, San Juan, Santa Fe, Río Negro y Tucumán), representadas por 10 etnias: Wichí, Guaraní, Chané, Diaguita-Calchaquí, Toba, Huarpe, Mocoví, Ranquel, Mapuche, Tehuelche⁶. También mediante el programa *Remediar* se está intentando distribuir los medicamentos básicos en todo el país a través de los Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS).

Por lo que se espera que la situación arriba descrita vaya mejorando, ya que, en líneas generales, está progresando la situación de salud del país.

En todos estos programas se habla permanentemente de la estrategia de Atención Primaria de la Salud. Veamos en qué consiste.

Atención Primaria de la Salud

En 1978 la Asamblea Mundial de la Salud (Alma Ata, URSS) propuso esta estrategia como la herramienta más eficaz para lograr llegar equitativamente a todos con acciones de salud (pensándola en términos integrales). Atención Primaria de la



"Ta rico" de Alberto Caro de Padova, Antofagasta de la Sierra, Puna Caramarqueña.

Memorias de Infancia



"Abuelita qué hora es". Niñas rodean a una compañera, apoyando sus manos sobre la cabeza de ella. Año 1902. Serie "Juegos infantiles". Foto: Sociedad Argentina de Fotografos Aficionados. Archivo General de la Nación.

Salud (APS) es "asistencia básica y oportuna, con base científica y acorde con las necesidades culturales de cada población, económicamente sostenible y con activa participación de la comunidad, con responsabilidad y autodeterminación...".

Tiene algunas características distintivas: la prestación es universal y respeta las culturas; plantea la participación, responsabilidad y autodeterminación comunitaria. La comunidad no es simple receptora, sino que debe tomar parte en las decisiones, tanto en lo personal como en lo colectivo, haciendo valer lo que es sentido como necesidad para sí misma, y por lo tanto defendiendo su cumplimiento. Ejerciendo activamente el autocuidado, lo que requiere un nivel de concientización que a la larga se ampliará a todas las esferas del ser humano.

Otro aspecto importante de esta estrategia es por definición que el equipo de salud no debe permanecer, como es tradicional, puertas adentro del hospital esperando que acudan los pacientes (cuando ya están enfermos, obviamente) sino que debe ir hacia la comunidad de la que forma parte, entendiendo las necesidades y actuando fuertemente en prevención.

Final con nuevos desafíos

No es necesario ser un experto para darse cuenta de que detrás de las diferencias geográficas o culturales, las razones básicas para que exista tanta inequidad son la escasez de medios económicos y fundamentalmente el mal manejo de los recursos.

Tenemos la herramienta: la estrategia de Atención Primaria de la Salud, que, con las adaptaciones que requiere en nuestro tiempo y medio, es el modo eficaz y efectivo de llegar a todos en forma equitativa. Tenemos quiénes la pueden llevar a cabo. El sistema público de salud argentino posee una larga y honorable tradición, aun con la precariedad de medios en que muchas veces se ha desenvuelto. Su diversidad de prestaciones es muy grande, y en la peor época de la crisis 2001/2003 soportó el peso de la atención de la salud en todo el país cuando la población la necesitó y las empresas prestadoras del ámbito privado se vieron paralizadas.

La decisión política, pero por sobre todo un fuerte sentido ético por parte de los gobernantes como administradores, así como el compromiso y participación de la comunidad para el sostenimiento de estas políticas, son los ingredientes que se requieren para poder revertir esta situación crónica que afecta a muchos, pero por sobre todo a los más chicos, en el momento en que más apoyo necesitan.

Comprometerles el futuro es la mayor de las injusticias que la sociedad les puede causar.

Referencias

¹Citados por el Dr. Julio Monsalvo en "Medicina y salud de los pueblos originarios desde mis vivencias". Sociedad Argentina de Medicina Antropológica. Sesión científica 10 de mayo de 2004.



"Sobre la cruz del olvido"
de Laura Susana Barbero,
Catedral de San Miguel,
Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Un niño posa para la cámara durante el desfile de Culpido, con motivo de la celebración de los carnavales del año 1920. Foto: Archivo privado.

² Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPPI) 2004-2005 - Hogares y Viviendas 2001. Complementaria del Censo Nacional de Población.

³ Fuente: Estadísticas vitales. Información básica 2005. Dirección de estadísticas e información en salud. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, diciembre 2006.

⁴ Situación de la Tuberculosis en la República Argentina, Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias Dr. Emilio Coni, Santa Fe, 2001.

⁵ Departamento de Investigación Institucional de la Universidad Católica Argentina. Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2002.

⁶ Ministerio de Salud. Información sobre actividades. www.msal.gov.ar

*Dr. Hugo Rubén Sverdloff
Médico Pediatra
Diplomado en Salud Pública
Miembro del Comité de Pediatría Social de la Sociedad Argentina de Pediatría y miembro del Comité Nacional de Pediatría Social.



"La espera" de Amalia Dominelli, Escuela Rural N° 29, Villa Ángela, Chaco.

Escolaridad y diversidades

Una relación conflictiva

por María Paula Montesinos *

La referencia a la diversidad recorre múltiples campos del saber, disciplinas y formas de actuación profesional. En Educación, se ha convertido en un tópico infaltable. ¿Hasta qué punto se trata de una alusión meramente retórica y cuándo presupone el ejercicio de una perspectiva crítica?



Memorias de Infancia



Los niños ricos que acuden en ayuda de los niños pobres en la Fiesta del Teatro Colón, octubre de 1924. Foto: Archivo General de la Nación.

Señala Dolores Juliano (1994) “Desgraciadamente, ni el universalismo que señala ‘todos somos iguales’ ni el relativismo que proclama ‘todos tenemos derecho a ser diferentes’ evitan la realidad de la existencia de un mundo fuertemente jerarquizado, en que algunas sociedades dominan política y económicamente a otras. Encontrar las palabras exactas no cambia esta realidad, pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla”.

Así, encontramos esta categoría estructurando o estando presente en diseños curriculares de los diferentes ciclos del sistema educativo, en programas de intervención en el interior de las estructuras de gobierno educativo, en propuestas de capacitación docente, en libros de texto, en programas de seminarios, de carreras de especialización de posgrado y maestrías en las universidades, en técnicas de educación popular, de gestión cultural, etcétera.

En este artículo presento una serie de reflexiones en torno a esta categoría y discuto algunos de los sentidos que se hacen presentes en ciertos “usos” de la misma, poniendo especial atención a los documentados en el campo educativo.

La “diversidad cultural”, en tanto categoría que alude a *experiencias históricas diferentes* (Juliano, 1994), es tematizada desde diferentes perspectivas. Para corremos de los abordajes acríficos, es necesario comenzar por dar cuenta de algunos de ellos. Para esto, nos apoyamos en Renato Ortiz (1999) quien realiza un paneo sobre los diferentes sentidos

en uso del concepto de diversidad cultural. Por un lado, las posturas que la emplean para aludir a “formaciones sociales radicalmente distintas”, se trate de tribus indígenas, etnias, civilizaciones pasadas, naciones, etcétera. El autor alerta que, en estos casos, las formaciones sociales significadas como “radicalmente diferentes” son miradas como “vestigios del pasado” y no como “formaciones sociales que están plenamente insertadas en la actualidad (...). Al considerarlas como vestigios, se desconoce que la Historia es también el fenómeno presente de entrelazamiento de tiempos no contemporáneos” (Ortiz, 1999).

Por otro lado, menciona los abordajes de la diversidad entendida tan solo como una “diferencia”, “como algo que se define en relación con otra cosa, (que) nos remite a alguna otra cosa”. Estas perspectivas, suelen estar atravesadas por el sesgo relativista que toma a las culturas como irreductibles y aisladas entre sí, sin inscribirlas dentro de un contexto más amplio. En estos casos, se relega el hecho de que “toda diferencia es producida socialmente, es portadora de sentido simbólico y de sentido histórico (...). Afirmar el sentido histórico de la diversidad cultural es sumergirla en la materialidad de los intereses y de los conflictos sociales (capitalismo, socialismo, colonialismo, globalización)” (Ortiz, 1999).

Otro de los sentidos que Ortiz plantea es el que establece una sinonimia entre “diversidad cultural” y “pluralismo”. Al respecto, sostiene que en estas posiciones “la cuestión del poder se borra. No habría jerarquías ni dominio”, en tanto la idea de



"Primer Grado" de Silvina Di Caudo, Escuela N° 4344, San Isidro, Iruya, Salta.

Memorias de Infancia



Otra pose de los niños que acuden en ayuda de los niños pobres en la Fiesta del Teatro Colón, octubre de 1924. Foto: Archivo General de la Nación.

pluralismo ubica a las diferentes formaciones como portadoras de igual validez social.

Por último, menciona las perspectivas que asocian la “diversidad cultural” con el par “homogeneidad/heterogeneidad”. En estos casos, se trata de marcar la relación entre un presente caracterizado por la explosión de las diferencias, de la multiplicidad de identidades, de “pequeños relatos” (Ortiz, 1999), etcétera, y un pasado representado como “uniforme y unívoco”¹.

Estas perspectivas abonan retóricas que sostienen que “el mundo sería multicultural y estaría constituido por un conjunto de voces”. En estos casos, las referencias a la diversidad ocultan la problemática de la desigualdad, en tanto presentan una visión idílica de las sociedades y de la convivencia multicultural.

Los presentes señalamientos nos remiten directamente a recuperar una serie de cuestiones a tener en cuenta en un abordaje crítico de la diversidad cultural².

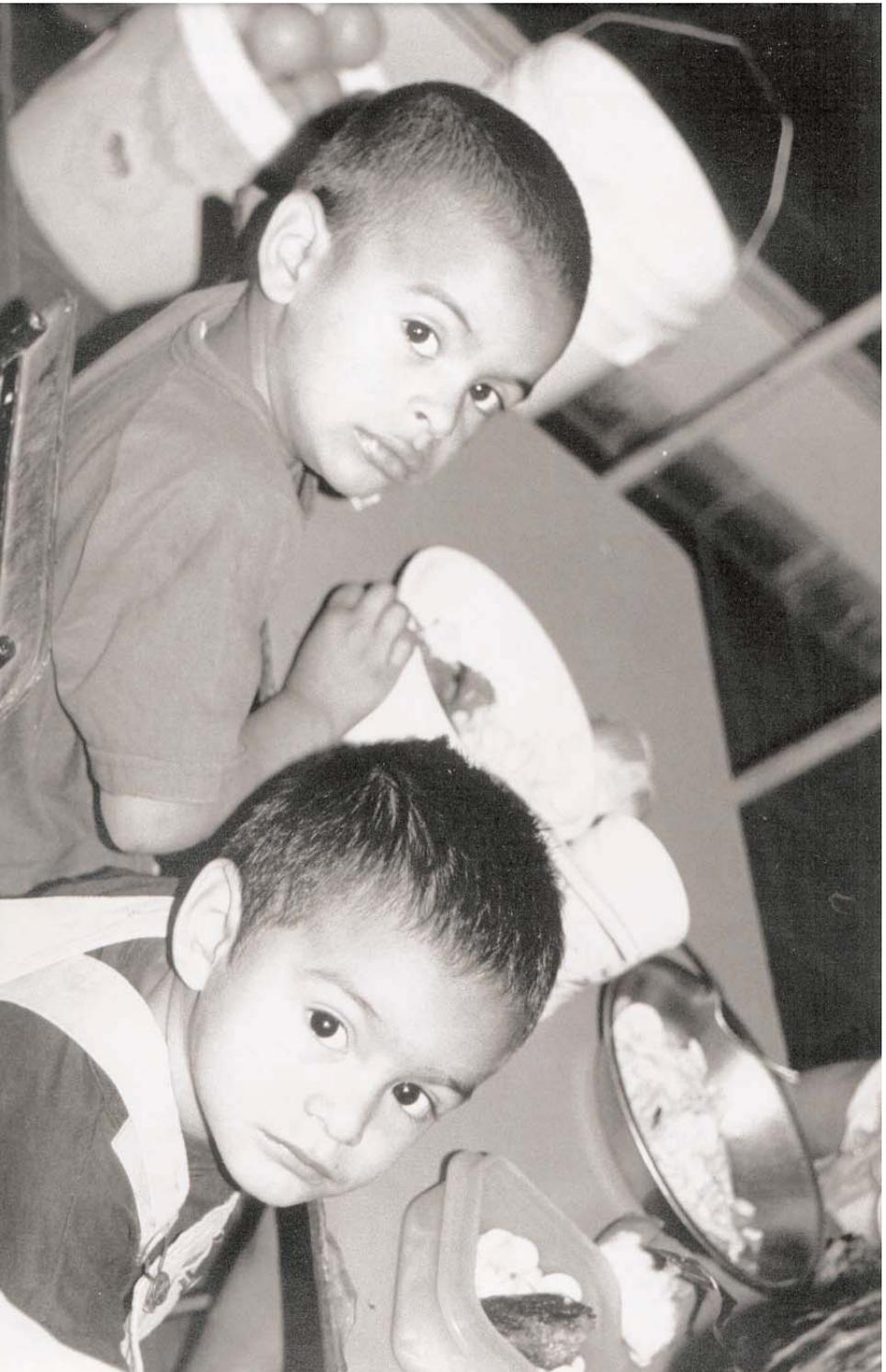
La diversidad cultural no existe en abstracto, sino situada social e históricamente. Esto quiere decir que las representaciones, sentidos y prácticas que se despliegan en torno a la diversidad, en realidad, son el producto de una construcción social que se realiza a través de procesos históricos dinámicos y complejos, en los que participan sujetos ubicados desigualmente en la estructura social, de manera tal que la diversidad queda asociada a la jerarquización.

Desde esta perspectiva, todo abordaje acerca de la

“diversidad cultural” es inescindible de una mirada que recupere cómo dicha “diversidad” es significada, construida y reconstruida en cada coyuntura sociohistórica, en las que los diferentes grupos sociales luchan por imponer los sentidos “legítimos” en torno a la alteridad a partir de recursos y poder distribuidos de manera desigual. De esta manera, la diversidad debe considerarse en relación con la estructura de desigualdad de cada sociedad y, por lo tanto en el marco de las relaciones de hegemonía/subalternidad que la caracterizan (Neufeld y Thisted, 1999).

La construcción de lo representado como diverso supone procesos sociales por medio de los cuales se define la relación “nosotros-otros” que asume su sentido en el marco de los procesos más generales de constitución de una sociedad, que son en sí mismos conflictivos. Las características de cada formación social dibujan las fronteras (materiales y simbólicas) dentro de las que se inscriben las relaciones “nosotros-otros”, delimitando, por tanto, el conjunto de sentidos socialmente disponibles y hegemónicos respecto de la alteridad. Estos sentidos son continuamente disputados y confrontados por los diferentes grupos sociales, por lo tanto son -en sí mismos- transitorios y contingentes (Juliano, 1994; Montesinos, 2002).

En esta misma línea, Dolores Juliano (s/f) plantea que cada coyuntura define su “otro” fundamental y lo hace a partir de la definición de un *modelo étnico social privilegiado*, estableciéndose así una adscripción social hegemónica y fundante, que subordina



"Comedor-escuela de verano" de Silvia Cristina Collar, Jardín de Infantes del Barrio Las Acacias, José C. Paz, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Tres hermanas posan frente a la cámara, con disfraces típicos para los festejos del carnaval. Ciudad de Buenos Aires. Año 1926. Archivo privado.

otras más particulares. La atribución de sentidos a la alteridad, su relación con un modelo étnico determinado y hegemónico para cada momento histórico, son elementos de procesos mayores de constitución de cada formación social que responden a necesidades específicas de orden político-cultural y que contribuyen a delinear cada tipo de sociedad en particular³.

En esta línea, es posible pensar la cuestión de la diversidad cultural como un analizador que permite dar cuenta de cómo cada sociedad se piensa a sí misma, a sus miembros y a las relaciones sociales que los constituyen en tanto tales.

Diversidad y educación

En nuestro país, y con especial énfasis desde el inicio de la década de los años 90, se observa una tendencia también presente en otros contextos nacionales: la concepción de la educación como “lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural” (Diez, 2004).

La coyuntura sociohistórica en que esta tendencia ocupa un lugar destacado en nuestro país está marcada por los procesos de desestructuración social impulsados por las políticas neoliberales. Al tiempo que se “exalta la diversidad”, se la reconoce retóricamente y se promueve su abordaje en el ámbito educativo, los representados como “otros” -esto es los pobres nativos y migrantes internos o de países latinoamericanos y miembros de pueblos aboríge-

nes- son sometidos a procesos de mayor subalternidad. Momento en el que los sentidos y prácticas en torno a la diversidad asumen su cariz de mayor virulencia como consecuencia -pero también for- mando parte- de la agudización de los procesos de empobrecimiento y desigualdad social⁴: viejas y nuevas construcciones de sentido y prácticas se despliegan en torno a la alteridad cargadas de este-reotipos negativos y prejuicios⁵.

En el contexto de estas transformaciones y de una reactualización conflictiva de la relación “nosotros -otros”, en el campo educativo también se producen mutaciones que trastocaron las bases constitutivas de nuestro sistema educativo hacia una fragmentación y desarticulación inéditas⁶. Sin embargo, en este escenario, la diversidad cultural pasa a integrar los objetivos de políticas educativas y comienza a tener una presencia destacada en los diseños curriculares⁷, en los libros de texto, en las propuestas de capacitación docente y en programas educativos focalizados.

A partir de este momento, se configura una “retórica de la diversidad” que apela al reconocimiento de la “pluralidad de voces y culturas” y rescate de las mismas y -también- que se presenta como un problema de valores que imperativamente deben ser respetados (Novaro, 2002). Se trata de transmitir que en nuestro país hay “diversas culturas” que deben ser incluidas en las escuelas, que discriminar está mal y se procura reafirmar la “cultura de la tolerancia”, olvidando que la tolerancia -en realidad alude a una relación asimétrica entre el que tolera y el que es tolerado.



„Jugando solo. Siglo XX” de Ariel González

Memorias de Infancia



Dos niños posan de luto (muerte de un familiar) para la cámara. Año 1927. Foto: Archivo privado.

En las prácticas cotidianas escolares esto suele observarse en el tratamiento folclorista que suele hacerse de las culturas diversas presentes en las escuelas a través del origen nacional, étnico o cultural de los/as alumnos/as y sus familias. En estos casos, por ejemplo, en el día fijado en el calendario escolar, el tratamiento de la diversidad se asemeja más a una feria de colectividades donde se muestran comidas, bailes, bebidas, tejidos, artesanías de los “otros exotizados”: sean migrantes limítrofes o procedentes de alguno de los pueblos originarios. Así, se tiende a esencializar sus particularidades, a cosificarlas, fijando a sus portadores en lugares estáticos, en tanto tales productos culturales se presentan desenganchados de las tramas en que se construyen y recrean cotidianamente.

En algunos casos, esto se produce bajo la influencia del relativismo cultural; en otros, son tratadas como si fueran “vestigios del pasado” como nos alertaba Ortiz y -como común denominador- una perspectiva acrítica que no enlaza la diversidad cultural con las relaciones conflictivas y asimétricas que entran a los diferentes grupos sociales.

En esta misma perspectiva, Novaro (2003) analizó el tratamiento de los contenidos escolares vinculados a los “pueblos originarios” en las propuestas curriculares, en los libros de texto y en las prácticas docentes y concluye que “la enseñanza de la diversidad aparece ligada en los discursos escolares al desarrollo de actitudes de respeto. Sin embargo, el análisis del tratamiento de ‘los aborígenes’, da cuenta de que las referencias a la diversidad tienen sentidos distintos a aquellos que sostienen las pro-

puestas oficiales en sus planteos generales. La diversidad aparece más bien ‘usada’ para encubrir situaciones de conflicto y para estereotipar y fijar las identidades. La prédica del respeto puede transformarse en un mecanismo de encubrimiento de la intolerancia y de reforzamiento del aislamiento en situaciones donde es innegable la profundidad y desigualdad de las relaciones interculturales”⁸, en el marco de la persistente vigencia de la modalidad homogeneizadora y la correlativa dimensión monolingüe de la enseñanza⁹.

De esta manera, la apelación a la tolerancia y la no discriminación presente en las retóricas oficiales convive complejamente con las representaciones prejuiciosas respecto de los representados como “otros”, al tiempo que no contribuye a desnaturalizarlas cuando lo que prima es una visión acrítica sobre la diversidad cultural. Los sentidos estigmatizantes aparecen en las valoraciones negativas respecto de las configuraciones familiares de los “diversos” -alejadas del modelo biparental nuclear y residencial- argumentando la influencia negativa que ejercen en la construcción de las identidades de las nuevas generaciones; de su lugar de habitación, señalando la precariedad de sus hábitos como elemento que integra el “modo de vida propio de su cultura”; y también se hacen presentes en las consideraciones sobre el “desempeño escolar” de los/as niños/as en tanto se lo piensa íntimamente relacionado con su procedencia sociocultural de manera tal que los “problemas de aprendizaje” son significados como fruto de una familia y/o cultura que no estimula los procesos de escolariza-



"¿Me convidás..?" de Emiliano
Quirós, Barrio San Vicente,
Campo Gallo, Santiago del Estero.

Memorias de Infancia



Foto retocada, donde se ve a una niña de tres años posando en un estudio fotográfico del barrio de Caballito, Buenos Aires. Año 1930. Archivo privado.

ción, etcétera.

De igual manera, la queja recurrente de muchos actores escolares por la ausencia de “buenos hábitos y costumbres” forma parte de la siempre conflictiva relación familias-escuelas, queja que asume particulares sentidos en aquellas instituciones que reciben a niños/as que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural, más asociados/as a la imagen de “bárbaro” que a fines del siglo XIX la escuela debía integrar. Para el caso de muchas intervenciones educativas hacia la primera infancia, dicha queja a veces se convierte en mandato civilizatorio autoimpuesto en el que subyace una fuerte desvalorización de los modos de crianza locales y se ofrece -como contrapartida- una intervención de “rescate” de las influencias negativas del hábitat/cultura/familia.

Por otra parte, y de manera complementaria, también la “retórica de la diversidad cultural” toma visibilidad de la mano de las políticas focalizadas orientadas por el principio de la equidad. La equidad se sustenta en los diferentes puntos de partida de los distintos grupos sociales y habilita al armado de propuestas también diferentes en función de las características de cada grupo social, traducidas -por lo general- en términos de carencias. Así, la delimitación de universos focalizados sobre la base del establecimiento de carencias fijadas a priori que orientan programas de intervención específicos, influye en la construcción de una categoría: niños/as pobres y pertenecientes a culturas diversas. En el campo educativo, tales orientaciones se articulan con una determinada concepción de la

diversidad cultural ya que las intervenciones que en ellas se sustentan al tiempo que promueven el reconocimiento de la diversidad, la construyen en la operación de otorgarle visibilidad con supuestos explícitos pero también implícitos: el “otro” representado como diferente tiende a ser construido como un sujeto que requiere atención pedagógica particular¹⁰.

Estas orientaciones políticas sumadas al imperativo de incorporar la otredad en las escuelas también influye en una reactualización de viejas conceptualizaciones en torno a las “posibilidades de aprendizaje escolar” de los/as niños/as que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural y que toman al concepto de cultura como variable explicativa de los desempeños escolares. Aquí hacemos referencia a las argumentaciones basadas en el “déficit cultural”, en la “cultura de la pobreza” o -más cerca en el tiempo- en particulares usos de la categoría de “capital cultural”: en este caso, las “diferencias en el aprendizaje” se explican por la presencia de “capitales culturales diferentes”. En estos casos, aunque la diversidad se presente retóricamente como sinónimo de la riqueza cultural del país, aparece significada como desventaja para lograr procesos de escolarización exitosos (Bordegaray y Novarro, 2004). Aun a contramano de las intenciones de muchos agentes educativos, en variadas ocasiones la cuestión de la diversidad cultural aparece ligada, en una misma cadena discursiva, con la pobreza y los “problemas de aprendizaje”.

Como podemos apreciar, los usos del concepto de cultura que subyacen a los sentidos en acto sobre la



"Recuerdos de ayer y de siempre" de Adriana Osorio, Barrio Ramón Carrillo, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Un niño posa para la cámara en el momento de su primera comunión. Roque Pérez, provincia de Buenos Aires. Año 1930. Foto: Archivo privado.

diversidad cultural y documentados en las prácticas educativas, muchas veces asumen características biológicas en tanto la cultura es representada como algo estático, inmodificable y que se transmite de generación en generación (Neufeld, 1994). En estas perspectivas, la cultura deja de ser un espacio de lucha por la hegemonía donde se enfrentan los diferentes grupos y clases sociales, para transformarse en una entelequia “descriptiva” y “esencialista” de la diversidad cultural (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1999).

Perspectiva crítica

Un abordaje crítico de la diversidad cultural en el campo educativo supone tener en cuenta los atra-vesamientos sociohistóricos que la construyen en cada momento, que los sentidos en torno a la misma son contingentes y disputados, que no puede separarse de las relaciones de poder y de las modalidades que, en cada momento, asumen los procesos de desigualdad y que determinados usos de los conceptos habilitan determinadas prácticas con eventuales efectos de discriminación. Los ámbitos escolares son espacios centrales en la configuración de las identidades sociales y expresan y promueven o no determinadas políticas de reconocimiento. En la cotidianidad escolar se producen y circulan determinadas representaciones acerca de los considerados “otros” que organizan buena parte de las prácticas pedagógicas e influyen fuertemente en las experiencias formativas de los niños y niñas. Como plantean Levinson y Holland (1996),

la experiencia escolar “puede producir un sentido del yo como ‘entendido’, como ‘alguien’, pero también puede alentar un sentido del yo como fracasado. Las experiencias de educación formal pueden llevar a autorresponsabilizarse por la modestia de la propia posición social”.

Son varios los desafíos que atraviesan a los sistemas escolares respecto de la diversidad cultural. En primer lugar, asumir que, en la compleja relación nosotros-otros, además de la definición escolar de “persona educada”, hay otras definiciones socialmente producidas y localmente situadas de “persona educada” (Levinson y Holland, 1996). En segundo término, tal como plantean Bordegaray y Novaro (2004), deslegitimar ciertos “usos” de la diversidad cultural orientados a avalar la implementación de ofertas educativas designales. Por último, siguiendo a las mismas autoras, el reto de hacer lugar “en las políticas de Estado a la diversidad de intereses y de referencias identitarias” que no implique un refuerzo de la subalternidad ni una invocación a una visión idílica de la sociedad.

Bibliografía

Bordegaray, D. y Novaro, G. “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”, Buenos Aires, *Cuadernos de Antropología Social*. Nº 19. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. julio/2004.

Díez, M. L. “Reflexiones en torno a la intercultural-



"Mojarritas de cená" de María Virginia Bianco, La Saladita, Avellaneda, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Niños acompañados por una de las damas de la comisión del Patronato de la Infancia; se encargan de visitar los comercios de la zona para recolectar fondos, con motivo del festejo (sic) del Día del Niño Pobre. 2 de Octubre de 1934. Foto: Archivo General de la Nación.

- lidad”, Buenos Aires, *Cuadernos de Antropología Social*. Nº 19. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. julio/2004.
- Juliano, D. “ Migración extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano”; en Contreras, J. (comp.) *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. España. Talasa Ediciones. 1994.
- Juliano D. (s/f) “Educación e Inmigración. El caso de Argentina (1880-1980)”; en García Jordán, P., Izard, M. y Laviña, J. (comps.) *Memoria, creación e historia: Luchar contra el olvido*. Universitat de Barcelona.
- Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, 1996. Traducción de Laura Cerletti.
- Montesinos, M. P. *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. 2002.
- Montesinos, M. P. “Aproximaciones a ciertos conceptos en uso sobre el fracaso escolar”, en *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- Montesinos, M. P. “En torno a la diversidad socio-cultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina”, en Domenech, E. (comp.) *Migraciones, identidad y política en Argentina*, Córdoba. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. 2004.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. “La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación”, *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Año VII Nº VIII. Buenos Aires. Colegio de Graduados en Antropología. 1999.
- Neufeld, M.R y Thisted, J. *De eso no se habla... Los “usos” de la diversidad cultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- Novaro, G. “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”, en Neufeld y Thisted, *Op. Cit*.
- Novaro, G. “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos Originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Volumen 1 Nº1. Diciembre 2003.
- Ortiz, R. “Diversidad cultural y cosmopolitismo”, en Barbero, J. (Comp.) *Cultura y globalización*. Santa Fe de Bogotá. Ccs/Universidad Nacional de Colombia. 1999.
- Sinisi, L. “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en Neufeld y Thisted, *Op. Cit*.
- Zizek, S. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*.



"Un alto en el piquete" de
Juan Carlos Amadeo,
Puente Pueyrredón,
Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Patronato de la Infancia. Mientras un futuro hombre hace sus palotes en la pizarra, dos compañeros lo admiran. Agosto de 1934. Foto: Archivo General de la Nación.

Buenos Aires: Paidós. 1998.

Notas

- ¹ Al respecto, Ortiz agrega que “desde el punto de vista civilizatorio, la diversidad cultural existente antes del siglo XV era ciertamente más amplia que la que hoy conocemos”.
- ² Lo que sigue retoma aspectos desarrollados en Montesinos (2002; 2005) citados en la bibliografía final.
- ³ Oteiza y Aruji (1995) señalan que en los momentos de constitución del Estado Nación en nuestro país se forja una identidad nacional que gira en torno a la noción idealizada de “país de inmigrantes, de origen europeo y no país con inmigrantes”. Respecto de esto, en un trabajo anterior señalamos que “esta percepción de la propia identidad nacional va a determinar fuertemente las distintas valoraciones que en adelante se fueron produciendo frente a los orígenes de otros contingentes migratorios, ocultando/negando nuestra historia forjada de discriminaciones y diferencias muchas veces antagónicas respecto de los nativos -gauchos y aborígenes- y la mayoría de los extranjeros europeos que en aquellas épocas llegaron a nuestro país” (Montesinos, 2002; 2005).
- ⁴ En el contexto internacional también, y desde antes, la cuestión de la diversidad comienza a ser tematizada de manera íntimamente relacionada con procesos conectados entre sí: la denominada crisis de la sociedad salarial, el aumento del desempleo estructural, las modalidades que asumen los actuales procesos de globalización y los cambios en el modelo de acumulación capitalista, la presencia de importantes corrientes migratorias oriundas de países del Tercer Mundo en los países centrales, el resurgimiento al tiempo que una mayor visibilización de los conflictos étnicos, etcétera.
- ⁵ Para un abordaje de los procesos de estigmatización y racialización en torno al “otro”, ver Simisi (1999). Son momentos en los que se culpa a los migrantes por el desempleo de los nativos, las insuficiencias en los servicios de salud, la escasez de vacantes en escuelas de algunas zonas de la Ciudad de Buenos Aires. Se argumenta que los bolivianos -por su supuesta falta de hábitos de aseo- son la causa del cólera a principios de los años 90, los peruanos instalan “locutorios truchos” y vecinos de barrios populares se movilizan para impedir la mudanza de familias provenientes de villas de emergencia. A modo de ejemplo, son -entre otras- construcciones de sentido y prácticas que tuvieron fuerte visibilidad en esos años, en los que el otro es representado como una figura amenazante e invasora y que persisten en la actualidad.
- ⁶ Nos referimos a los procesos desencadenados en el marco de lo que se dio en llamar Reforma Educativa a partir de la sanción de la ex Ley Federal de Educación en 1993.
- ⁷ En el marco de los procesos de Reforma Educativa se elaboran los llamados CBC -contenidos básicos comunes- y se agrega como un contenido transversal, la “Educación para la tolerancia, la



"En la vía" de Carina María Borgogno , galpones recuperados ex Ferrocarril Gral. Belgrano. Barrio "El Chingo", San Salvador de Jujuy.

Memorias de Infancia



Patronato de la Infancia. Niñas asiladas aprenden a tejer. Agosto de 1934. Foto: Archivo General de la Nación.

integración y la no-discriminación”. Un análisis más detallado sobre estas propuestas curriculares se encuentra en Montesinos, Pallma y Simisi (1995; 1999).

⁸ Al respecto, Zizek plantea que “en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales (...). El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: respeta la identidad del Otro, concebido éste como una comunidad ‘auténtica’, cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada” (1998).

⁹ A pesar de las variadas y heterogéneas experiencias de educación intercultural bilingüe en diversas provincias de nuestro país. Al respecto ver

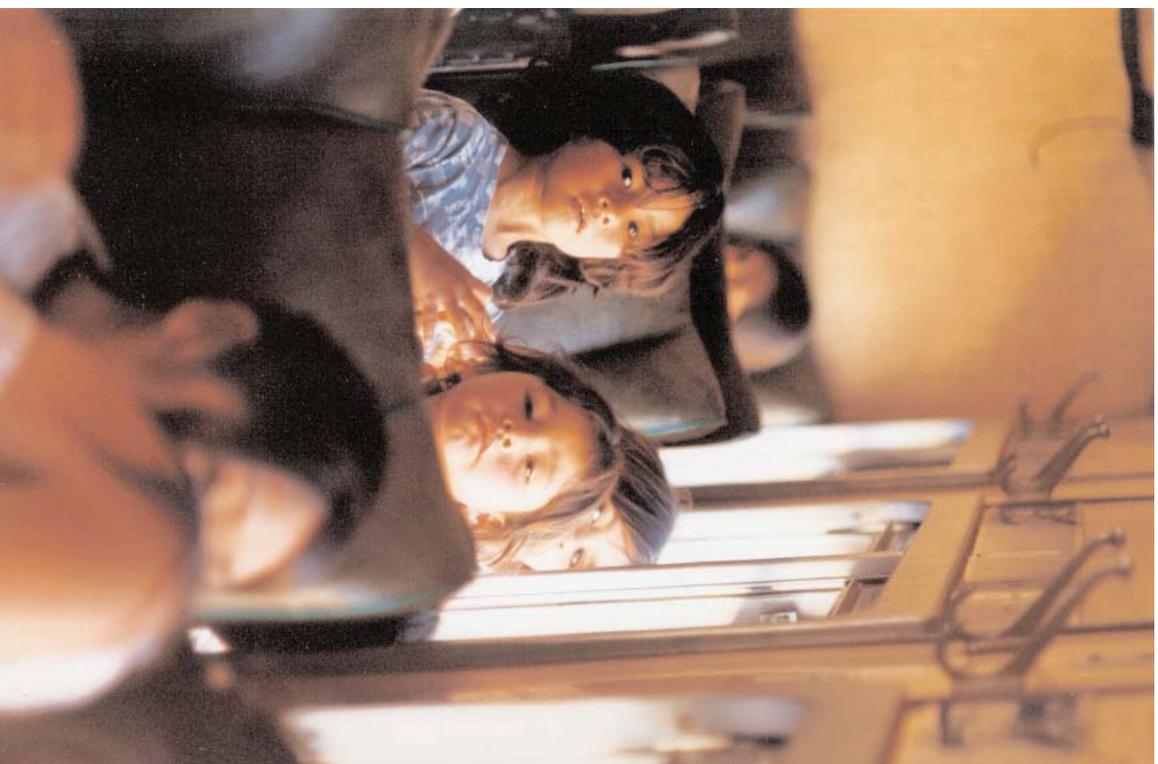
Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.

Sistematización de experiencias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2004.

¹⁰ Podemos citar como ejemplo el ex Plan Social, dependiente del Ministerio de Educación de Nación, dentro del cual en 1997 se organizó el proyecto “Atención a las necesidades educativas de la población aborígen”. En el año 2000 el Plan Social se transformó en el Programa Escuelas Prioritarias dentro del cual funcionaba el proyecto “Mejoramiento de la calidad educativa de las poblaciones aborígenes”, que luego siguió bajo la órbita del Programa de Acciones Compensatorias, en reemplazo del Programa Escuelas Prioritarias.

En la actualidad, bajo la órbita de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios funciona el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Bordegaray y Novaro, 2004). Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, en 1997 se crea el Programa Zonas de Acción Prioritarias que continúa implementándose en la actualidad. Uno de los ejes centrales de su trabajo con las poblaciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa, era la diversidad cultural (Montesinos, 2002).

* Lic en Ciencias de la Educación y Mgr. en Políticas Sociales. Integrante del Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.



"Ojos en el tren" de
Oscar Alberto Caram,
Tren a las Nubes, Salta.
Cuarta mención.

“Se bueno”

Ideales de infancia en los libros de lectura

por Alicia Entel

Como huellas imborrables, las primeras lecturas y sus modelos quedan en alguna parte de nuestro ser. Dejan su impronta tanto las referencias al respeto y la solidaridad como las imágenes y palabras que expresan formas variadas y sutiles de discriminación



Memorias de Infancia



"Asociación de colonias permanentes de niños débiles de escuelas y patronatos, reunidos en la sede central de la entidad, calle Arenales 2064". Habían concurrido acompañados por maestros y celadores para intervenir en la colecta que, para contribuir a su sostenimiento, realizaba anualmente desde el año 1916 la referida institución. Agosto de 1935. Foto: Archivo General de la Nación.

Cada cultura tiene sus ideales de infancia que expresa en diferentes representaciones, en los modelos cotidianos, en los medios, en los principios educativos, en la literatura escolar. Hace un tiempo realicé una investigación sobre textos escolares¹ que me permitió advertir cómo dichos textos reflejan visiones de mundo que suelen desbordar la coyuntura. Se trata de ideales que han sedimentado profundamente, algunos de los cuales frenaron tanto propuestas progresistas de cambios en el sistema educativo como las dictatoriales. Si bien en la investigación trabajamos especialmente los libros desde 1930 a 1982 para la indagación que presentamos en este artículo hemos tomado también décadas anteriores y posteriores. El amplio recorrido nos permitió "leer" en textos y en imágenes qué modelos de infancias fueron los preferidos en diferentes etapas, cuáles perduraron, qué interdicciones sufrieron los intentos de cambio, principalmente qué imagen de sí y de los otros intentaban forjar. En los libros, en los discursos de docentes, en la cultura escolar en general se manifestaba cuál era para el sistema el mejor modo de ser niño o niña. Le pusimos nombre entonces a diferentes momentos de la historia de los textos escolares:

- Dóciles ciudadanos
- Sé bueno
- A jugar y a trabajar
- Déjalo ser
- Pequeños solidarios
- Modelos para amarrar

Dóciles ciudadanos

En libros, manuales, en discursos de docentes, los herederos del proyecto Moderno forjado a fines del siglo XIX imaginaron que la alfabetización ayudaría a igualar a criollos, a hijos de inmigrantes, a migrantes campesinos hacia la ciudad, a todos. Limpios, con zapatos, peinados a la gomina o con trenzas las niñas, duros, prolijos. Así era la infancia de comienzos del siglo XX, una infancia que había sido "fajada" para que las piernas supuestamente no se deformen y que, desde los adultos, alentaba la idea de que el niño, en verdad, sería algo así como un adulto en pequeño. De ahí el ideal de adaptación lo más rápido posible a la sociedad existente. Pero por otro lado, la creencia en que saber leer y escribir ayudaría a ser mejores personas, en especial a los niños de sectores populares. Aunque creencia, finalmente dio sus resultados positivos. En este sentido, curioso, esforzado, estu-dioso y con capacidad de memorización, el niño ilustrado fue durante años el modelo a seguir. Asimismo, la preocupación por la escolarización se tornó importante y la escuela se afirmó como el lugar de difusión de saberes valiosos y de movilidad social. Fotografías de familias numerosas de inmigrantes con cantidades de niños marcaron la época donde la adaptación idiomática y de hábitat resultaban moneda corriente. También se consolidaban las res-tricciones, se institucionalizaba cada vez más lo que



"Dibujando en el Taller" de Sebastián Alejandro Gómez, Barrio Toba, Rosario.

Memorias de Infancia



Con motivo del festejo del Día del Niño Pobre, se inicia la colecta anual del Patronato de la Infancia.

Un niño asilado del patronato acompañaba a cada comisión en el recorrido por los comercios, en búsqueda de la ayuda pública para las obras benéficas que el patronato sostenía. Primero de octubre de 1938. Foto: Archivo General de la Nación.

sí podían o no podían varones y nenas, cuáles eran los juegos permitidos y las acciones ejemplares. Claro que, no era nada fácil guardar todos los “cuidados” y aprendizajes cuando la vida transcurría en el hacinamiento de un conventillo. Muchos vecinos, diferentes costumbres, un baño, una canilla, una ducha y, a lo sumo, piletones en el patio. Ahora bien, en el marco de estricta y honesta pobreza la voz del docente era casi palabra santa. Lo que dijera sería respetado y hasta bien venido. En una suerte de concepción iluminista que veía al niño como “tabla rasa”, a lo que se agregaba el discurso higienista sostenido tanto por anarquistas como por educadores tradicionales, la apuesta al conocimiento estaba clarísima. Saber lectura, escritura, cálculo, historia y geografía patrias, tener idea del respeto a los símbolos y rituales de la Nación eran lo básico a partir de lo cual se desarrolló el imaginario del conocimiento como puntal para ser una buena persona. Son sugerentes los títulos de los libros de lectura. Una serie de “Libros del Escolar” aprobada en 1901 por los Consejos de Educación de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, Tucumán, Salta, llegó a contar con cinco libros con las siguientes denominaciones: *Pininis*, *Progreso*, *Prosigue*, *Persevera*, *Perfecciónate*. Su autor era el profesor Pablo Pizurno. En el prólogo de *Prosigue*, dirigido a padres y maestros dice: “el niño ingresa a la escuela después de los seis años. Lleva ya en el alma el sello que la herencia, el hogar, el ambiente, todo, han impreso en ella, y ese sello será difícil borrarlo, si fuese malo. Atenuar las influencias nocivas,

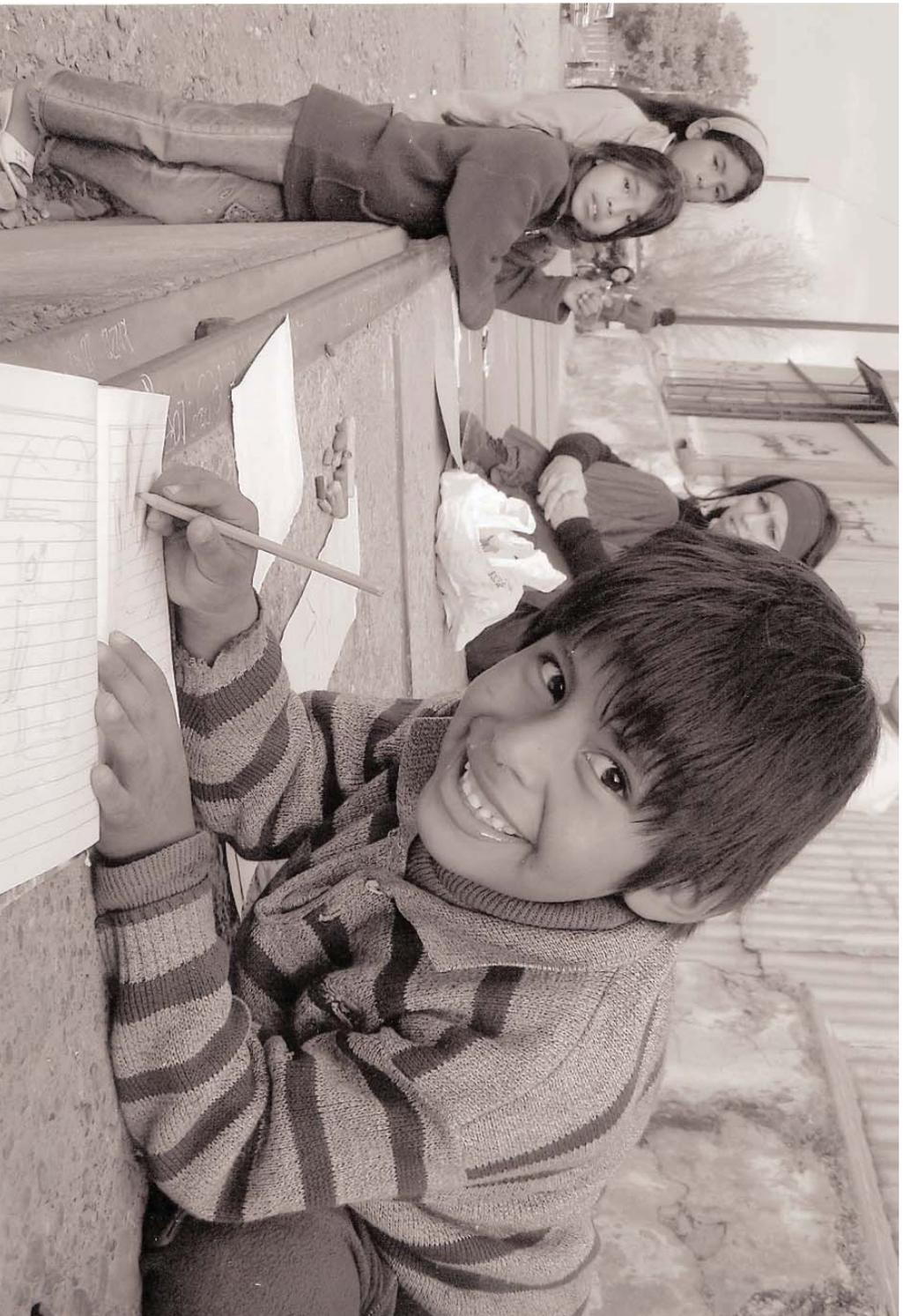
aumentar las benéficas, debe ser la preocupación continua del educador”. Pero el autor no sólo advierte sino que incluye algunos ejercicios respiratorios para enseñar al niño a leer correctamente, a los tímidos a desinhibirse y a los maestros a tornar su discurso sugestivo. La primera lectura del mismo libro se llama “El niño aseado” y aparece la tradicional figura infantil en una tina. Formar en hábitos higiénicos básicos estuvo presente por décadas en la literatura escolar ya que limpieza se constituía en sinónimo de bondad. A principios del siglo XX, como decíamos, el imaginario iluminista tenía como preocupación central ordenar y casi se diría purificar a una población recién bajada de los barcos o venida de zonas rurales.

A su vez, desde las familias humildes la educación aparecía claramente como requisito para la movilidad social o bien, aunque más no fuera porque “el saber no ocupa lugar” se aceptaba gustosamente la escolarización.

Para los más chiquitos también había modos educativos informales y asistenciales, en especial para los niños sin familia. En general, en estos casos especialmente, se concebía al niño como aquel a domesticar con la promoción de hábitos de orden y socialización respetuosa de jerarquías.

Sé bueno

Pasado poco tiempo de los festejos del Centenario, en 1910, corrientes nacionalistas conservadoras proyectaron un país y una educación donde en vez de formar ciudadanos -tal vez dóciles, pero ciudada-



"Dos montones de letras" de Carina María Borgogno, galpones recuperados ex Ferrocarril Gral. Belgrano. Barrio "El Chingo", San Salvador de Jujuy. Segunda mención.

Memorias de Infancia



Niños del Patronato de la Infancia con sus alcancías listos para realizar la colecta anual. Año 1938. Foto: Archivo General de la Nación.

nos al fin- apostaron más bien a la formación del “hombre espiritual” lo cual, en verdad, se tradujo la más de las veces en el estímulo a valores ligados muy fuertemente a la subalteridad. Esta perspectiva, iniciada por grupos que incluso en su momento habían tenido su fuerza de choque contra los inmigrantes² cobró fuerza con el golpe militar de Urburu de 1930. Se intensificó un modo peculiar de nacionalismo³ excluyente con ideales de cierta homogeneización escolar, y la referencia a valores abstractos como la bondad, el bien sin contextualizaciones y pensando en una suerte de niño en singular como modelo. Tal perspectiva parecía resultar una respuesta clara a las consecuencias que había generado el hecho de privilegiar la divulgación democrática de determinados conocimientos a través de la escuela, la existencia del voto universal y la expansión de las capas medias. El golpe había puesto freno a tal perspectiva. Se intentaba que el acceso al saber pasara a segundo plano con el pretexto de considerar más importante inculcar al niño valores como el bien, la caridad, la prudencia. Esta orientación ha constituido un componente tan importante de la cultura escolar como lo fue el positivismo de fines del siglo XIX. El ideal de niño se fue forjando al calor de “ser bueno”, comportarse con “afán y fe”, así se llamaron dos libros de lectura, el primero, *Sé bueno* de Juan Francisco Jáuregui de 1932 y el segundo *-Añán y fe-* del poeta Gaspar Benavento de 1957. Veamos la lectura “Pequeña bondad” del primero: “Es triste contemplar a los niños cuando se entre-

tienen en sus juegos, ya sea en las plazas, en las aceras o en plena calle. Gritan desafiadamente, corren atropellándose, se llevan por delante a los transeúntes, no disculpan ni reconocen nada, al contrario, porque se quiere triunfar a toda costa. La falta más leve motiva agrias discusiones, y las palabras inconvenientes brotan de sus labios... Y, sin embargo, bastaría un poco de reflexión y de bondad para que todos se ubicaran cediendo el primer lugar o turno correspondiente a las mujeres y a los niños. Estos actos, delicados, amables y buenos forman lo que se llama buena educación, la urbanidad, y son parte de las buenas costumbres de los pueblos...” . Independientemente de la buena voluntad educativa, se trasluce un ideal de niño que se logra si el real es apaciguado. A su vez, de alguna manera, se borra aquel otro ideal del saber capaz de transformar a las personas, de la incorporación de información para la mejor convivencia ciudadana. Por otra parte, corresponde destacar que las corrientes educativas más conservadoras del período alentaban la xenofobia y formas evidentes de discriminación. Resulta muy llamativa, en este sentido, la lectura “Perro rabioso” del mismo libro *Sé bueno*. En el texto se cuenta una anécdota del susto sufrido por una familia cuando “la fámula” (sic) a los gritos anunció que había entrado al zaguán un perro rabioso. Después de varios intentos por eliminarlo, asestarle un golpe o echarlo, el niño de la casa lo llama y el perro se acerca dócilmente con lo cual se desecha la idea de que esté rabioso. Y se dice: “El pobre cachorro, que buscaba un asilo por



"Marcando territorio" de Matías Quinzio, Comodoro Rivadavia, Chubut. Novena mención.

Memorias de Infancia



Un niño toba, jugando con un hilo entre sus manos. Foto: Archivo fotográfico y documental del Museo Emigráfico "Juan. B. Ambrosetti", FFyL, UBA.

haberse extraviado, está ya tranquilo gracias a la buena acción del jovencito, que no creyó, como creyeron todos, en la exclamación inconsciente de una *fámula atolondrada*" (sic, :123).

A pesar de lo que tradicionalmente se suele decir, el discurso sobre la Argentina como "crisol de razas" y su aceptación consciente tuvieron vida efímera ya que, a partir de estas corrientes se expandió la idea de crecimiento con matices de exclusión⁴. Sólo quien se atuviera a los cánones de la obediencia podría ser incorporado. Tales ideales alentaron también el golpe de 1943 y se mantuvieron con mayor o menor evidencia y en puja con otros a los largo de los años. El libro de lectura *El Heraldo*, editado durante la última dictadura militar posee, en cierta medida, estos ideales.

En este sentido, cabe reflexionar acerca de los que se llamaron "procesos de espiritualización" o ideal de hombre espiritual, que, en algunos casos obraron sinceramente en pro de una mejora de la convivencia y solidaridad infantil, y, en otros, como los que acabamos de reseñar, fueron el pretexto para no tolerar la diversidad.

A jugar y a trabajar

Una amplia literatura se ha producido en torno a los textos escolares del primer peronismo (1945-1955). Se expresaba en términos críticos en relación con la propaganda de gobierno puesta en los textos educativos. Y efectivamente los textos esco-

lares contenían referencias positivas al Líder y a Eva Perón. Ello requiere -más allá de comentarios según las diferentes ideas- enmarcar estos fenómenos dentro de las peculiaridades de los populismos latinoamericanos y la relación líder-masas precisamente como contrapunto a formas de poder excluyente muy extendidas en los países latinoamericanos.

En este sentido, en la misma literatura escolar de los años 40-50 se va dibujando un ideal de niño, que, si bien, incluye similares atributos que en épocas anteriores con respecto a la bondad, ésta se trasladada a la solidaridad, a la ayuda mutua, y resulta particularmente propiciado el valor de lo comunitario. No se describe ya al niño en abstracto sino a niños en plural y con derechos. Niños dibujados desde cierto realismo con sus diferentes fisonomías. Y con respecto a los derechos, por ejemplo, si bien el tema del juego aparece a lo largo de la historia de los textos escolares, algunas lecturas de los 50 preanuncian el juego como derecho, claro que mediado por la vigilancia y protección del Líder. En *Ya sé leer*, la lectura "Plazas y juegos" dice :

"Un grupo de chicos juega en la plaza, han ido con permiso de la madre. Cada uno está en su juego preferido. Carmen también se divierte con Teresita y con Zully que aún no tiene seis años. De pronto la pequeña pregunta:

-¿Qué dice ese cartel?

-'En la Nueva Argentina los únicos privilegiados con los niños...' " (:27).

En el libro *Cartas en Flor* de la misma época varias

"Futuro director técnico" de
Roberto Ángel Hernández,
Balneario Pehuén, Punta
Alta, Buenos Aires.



Memorias de Infancia



Cuatro niños jugando y recogiendo agua en sus vasijas. Pertenecen al grupo étnico toba. Foto: Archivo fotográfico y documental del Museo Etnográfico "Juan. B. Ambrosetti", FFyL, UBA.

lecturas se esfuerzan por presentar actividades infantiles en equipo: (Dice el maestro) "Deseo, niños amigos, contar con vuestra colaboración para hacer de nuestro grado una verdadera colmena. Por eso he pensado distribuir las tareas entre varios grupos de alumnos, encargando a cada uno de ellos la realización de proyectos o ideas que redundarán en beneficio de todos.... Yo os guiaré, trabajaré a vuestro lado."

En el ejemplo se puede destacar una modalidad que se reiterará en los libros de lectura de otros períodos: ya no la apelación al niño abstracto o individual sino el estímulo a la actividad escolar en grupos alentando redes de microsolidaridad que no se ciñan solamente al ámbito escolar.

Claro que, la literatura de los años 45-55 pone énfasis en la socialización feliz del niño gracias a la presencia casi demiórgica del Líder. Versiones similares se reproducen al mencionar los derechos del trabajador y la situación de la mujer.

Haremos sólo una comparación:

En *Sé bueno* se decía "El trabajo es el gran ordenador... Fuera del trabajo no hay nada más que ociosidad".

En *Alfabeto* (1942) se dice: "¡Trabaja y canta! Imita al hornero, al pájaro simpático de nuestra tierra, que construye su casa cantando. Si eres pobre, trabaja para que nada te falte, si eres rico, trabaja para endurecer tus músculos y ganar la salud y la fuerza que te reclamará la vida. El trabajo ennoblece al hombre; el canto lo embellece".

En *Mensaje de luz* (1954), además de vincular al tra-

bajo a la idea de esfuerzo y voluntad se hace hincapié en que el trabajo "engrandece la Patria" "El trabajo es condición distintiva de esta hora de nuestra nacionalidad. Su acción hace de la Nueva Argentina un taller de rumorosa actividad. Sus obreros han sido dignificados por obra de la justicia social, hecha realidad en la Declaración de los Derechos del Trabajador y garantizada por la Constitución actual...."

Una vez más aparece la idea de que primero estaba el ciudadano solo -igualmente si era un niño- luego apareció la mediación del Líder que culminó con la socialización feliz. La intención del discurso consiste en incorporar la idea de que los niños, provenientes de donde provengan, serán trabajadores con derechos. Más allá de las presencias políticas, se advierte de aquí en más la preocupación por el niño real. Resulta en este sentido sugerente el libro de lectura *Aula cordial* de Elena Martínez de Abal (1957). El protagonista en su aula de tercer grado relata su primer día de clase. "En el recreo, ya me he hecho amigo de tres: Aldo, Esteban y Ernesto.

Aldo es morocho, delgado, de cabellos negros y ojos vivaces. Ha nacido en Corrientes. Esteban es triguëño. Ha venido de Tandil, una ciudad en la provincia de Buenos Aires. Ernesto es rubio, delgado y tiene un mechón de cabello que le cae siempre sobre la frente. Es mendocino. Yo he nacido en la ciudad de Buenos Aires. Seremos buenos amigos y tendremos muchas cosas que contarnos, pues cada lugar de la República tiene sus bellezas, sus producciones y sus detalles interesantes para referir



"Karen" de Silvia Herbosa, General La Madrid, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Mujer toba con su bebé en brazos.
Foto: Archivo fotográfico y documental del Museo Etnográfico "Juan B. Ambrosetti", FFyL, UBA.

y admirar.” (3).

En ese mismo libro resultan claras y didácticas las explicaciones que las lecturas dan acerca de las “encuendadas” de indígenas durante la conquista y su carácter explotador, acerca de lo que significa ser ciudadano, y una lectura se detiene en narrar explícitamente cómo llegaron inmigrantes europeos al país. En el relato de los diferentes temas hay una preocupación muy fuerte, a través de ejemplos cotidianos, por que los niños comprendan lo narrado y puedan volcarlo con sus palabras.

Déjalo ser

A fines de los años 50, y en parte con la intención de borrar toda huella del discurso peronista, los textos escolares fueron motivo de revisión. Se quitaron efectivamente las alusiones al Líder, a Eva Perón y al 17 de Octubre, y se trató de recentrar los contenidos según la caracterización del desarrollo evolutivo del niño tal como lo propiciaban las investigaciones de la psicogénesis, así como también problematizar la especificidad de la lectura. El texto *Aula cordial*, antes mencionado refleja en parte estas inquietudes. Contemporáneamente, desde el desarrollismo en la figura del presidente Arturo Frondizi, hubo un fuerte impulso al debate sobre el futuro de la Educación. La cuestión de quiénes la sostendrían llevó a las históricas diatribas sobre si la responsabilidad total de la educación le cabía al Estado o podían intervenir los privados,

Lo cual se sintetizó en la consigna “¡aica o libre!”. Al mismo tiempo, la apuesta a la formación técnica y el clima de trasnacionalización de la economía, marcaron un modo de ser los imaginarios sobre la educación y el desarrollo. Se advertía, de alguna manera e indirectamente, el interés por reducir la responsabilidad del Estado en materia de Educación e ir trasladando ese rol a otras instituciones: confesionales, privadas.

Por otra parte, la idea de promover la lectura y la escritura como valores en sí mismos estaba ligada -como dijimos- a “depurar” los textos escolares de discurso propagandístico, y, por ese camino también se intentó una aproximación más vívida al mundo de los niños. Corresponde señalar que a comienzos de los años 60 se reeditaron libros no siempre con actualización sino simplemente sin las lecturas de corte político. Pero también se confeccionaron otros con nuevas propuestas que apuntaban esencialmente al desarrollo y estímulo de la imaginación infantil y a la valoración de la palabra y la lectura independientemente de su contexto. La divulgación de los descubrimientos de la psicología evolutiva influyó notablemente en la comprensión de que debía existir una graduación en los aprendizajes y que la motivación constituía un núcleo duro fundamental. Claro que esta actitud se manifestó en los libros de diversas maneras. En *Viaje de babel* de María H. Lacau (1957) y en *Marcavilla* de Odilia Jacob abundan las animizaciones de objetos y fenómenos de la naturaleza: el Río de la Plata se escribe cartas con la cordillera de los



"Aprendiendo" de Roberto Ángel Hernández, Punta Alta, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Niños tobos de Chaco, en fila, de cara hacia un rancho. Años 40.

Foto: Archivo fotográfico y documental del Museo Etnográfico "Juan. B. Ambrosetti", FFyL, UBA.

Andes, una casa y hasta una provincia toman la palabra.

Un texto cuya autora ha sido célebre fue *Reloj de sol* de Martha Salotti (1957). Las narraciones allí ponen énfasis en relatar como milagro y misterio cada fenómeno de la naturaleza presente en la vida cotidiana de los niños, desde el crecimiento de una chaucha hasta la siembra de una semilla: “Dice la maestra que sembrar una semilla y ver brotar una planta, es lo mismo que ver un misterio”. Pero en el mismo texto se agrega irónicamente cómo el hermanito menor -que va al jardín- entiende la frase:

“Dice la maestra de Ezequiel que si plantamos un misterio sale una planta!”, con lo cual la apuesta a cierto animismo también es contrarrestada por el distanciamiento de cierta ironía o al menos humor. El libro se extiende más en el relato sobre fenómenos de la naturaleza, sobre los juegos infantiles y hay algunas referencias a la situación de los aborígenes y a la historia patria.

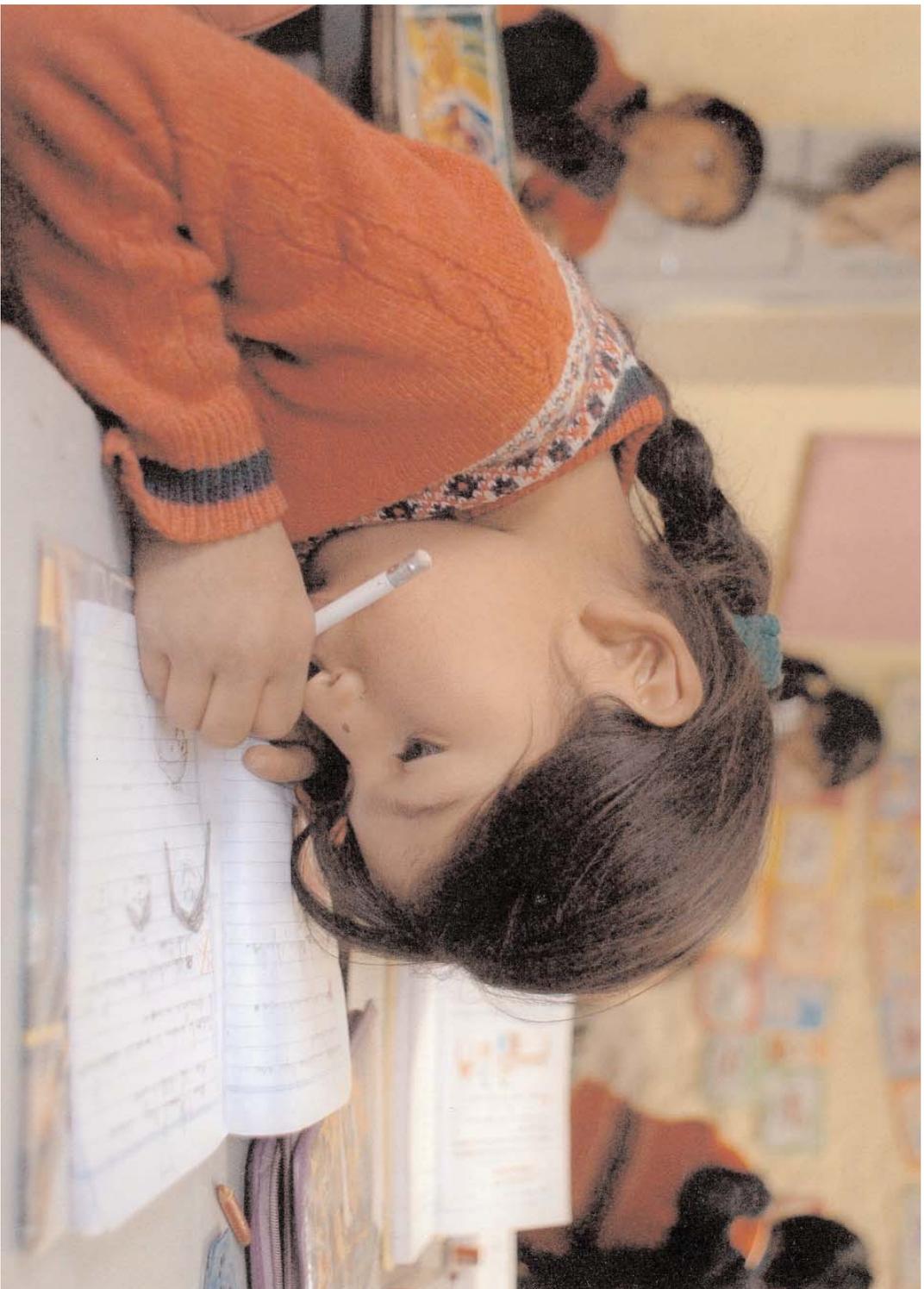
Si bien los textos que se produjeron a fines de los años 50 y en los 60 resultaron ejemplo de importantes cambios en cuanto a la comprensión del mundo infantil, iniciaron, a su vez, un camino valioso, pero con un riesgo. Algunas de estas prácticas de lectura, con el tiempo, redundarían en una suerte de “añañamiento” de la infancia, incluso por poner en segundo plano a la historización y a la información sobre los contextos reales.

Debemos aclarar que esta modalidad ocupó sólo una parte del espectro de los libros de los años 60.

La tendencia de décadas anteriores hacia la espiritualidad prosiguió -recordemos que *Aján y fe* es de 1957. En algunos textos, se advierte también el deseo de incluir aspectos de la historia patria pero, en velada réplica a los años del peronismo, se hace hincapié en los ideales civilizatorios sarmientinos e incluso aparecen reiteradas apelaciones a la libertad. En el libro *Ayer y hoy* (1957) al hablar del Himno Nacional se dice que es “el gran salmo de la Patria... es la voz única de todos los argentinos unidos ahora en un solo esfuerzo de confraternidad, de progreso gigantesco y de libertad efectiva”. La puntuación del “ahorá” lleva a pensar en un “antes” donde tales logros no existían. Y, por otra parte, la mención de libertad no lleva a lecturas efectivas donde el centro fuera la diversidad o el respeto al otro cultural, sino más bien una visión emotiva y abstracta de la libertad.

En un conjunto menor de libros continúa la imagen del trabajador instalada por el peronismo, pero más volcada a la eficiencia y la capacitación que a la mención de los entornos sociopolíticos, como si se estuvieran gestando los imaginarios del modelo del técnico competitivo y con capacidad de superación personal. En *Nuevo amigo* (1957) se dice:

“Un herrero golpea el hierro enrojado sobre el yunque. Brotan las chispas y se va estrinando el metal hasta que toma la forma de una viga. El trabajador concluye su ruda faena, pero, de pronto observa un defecto. Quizás otros ojos menos expertos que los suyos no lo notarán. Pero él es un hombre de conciencia y aunque esté ansioso de descansar



"Tarea" de Silvina Di Cauda, Escuela N° 4344, San Isidro, Iruya, Salta. Décima mención.

Memorias de Infancia



Niñas recibiendo juguetes entregados por la Fundación Eva Perón. Años 50. Foto: Archivo General de la Nación. Serie "Peronismo".

so, vuelve a arrojar el hierro en la fragua y prepara el pasado martillo para recomenzar la labor" (:33). En estos textos aparece nuevamente el trabajo asociado al esfuerzo de modo abstracto, y se borra la asociación con los derechos del trabajador. Sin tensión entonces los libros de los años 60 alentarán tanto la fantasía y la expansión de la interioridad infantil como la apuesta hacia el valor de la técnica a veces de modo descontextualizado. La alusión a los vínculos entre culturas pasa a segundo plano así como los contextos sociopolíticos en general.

Pequeños solidarios

La línea de textos escolares que intentaba asociar las lecturas con el momento evolutivo de niños y niñas así como expandir su imaginación continuó y se amplió en los años 70.

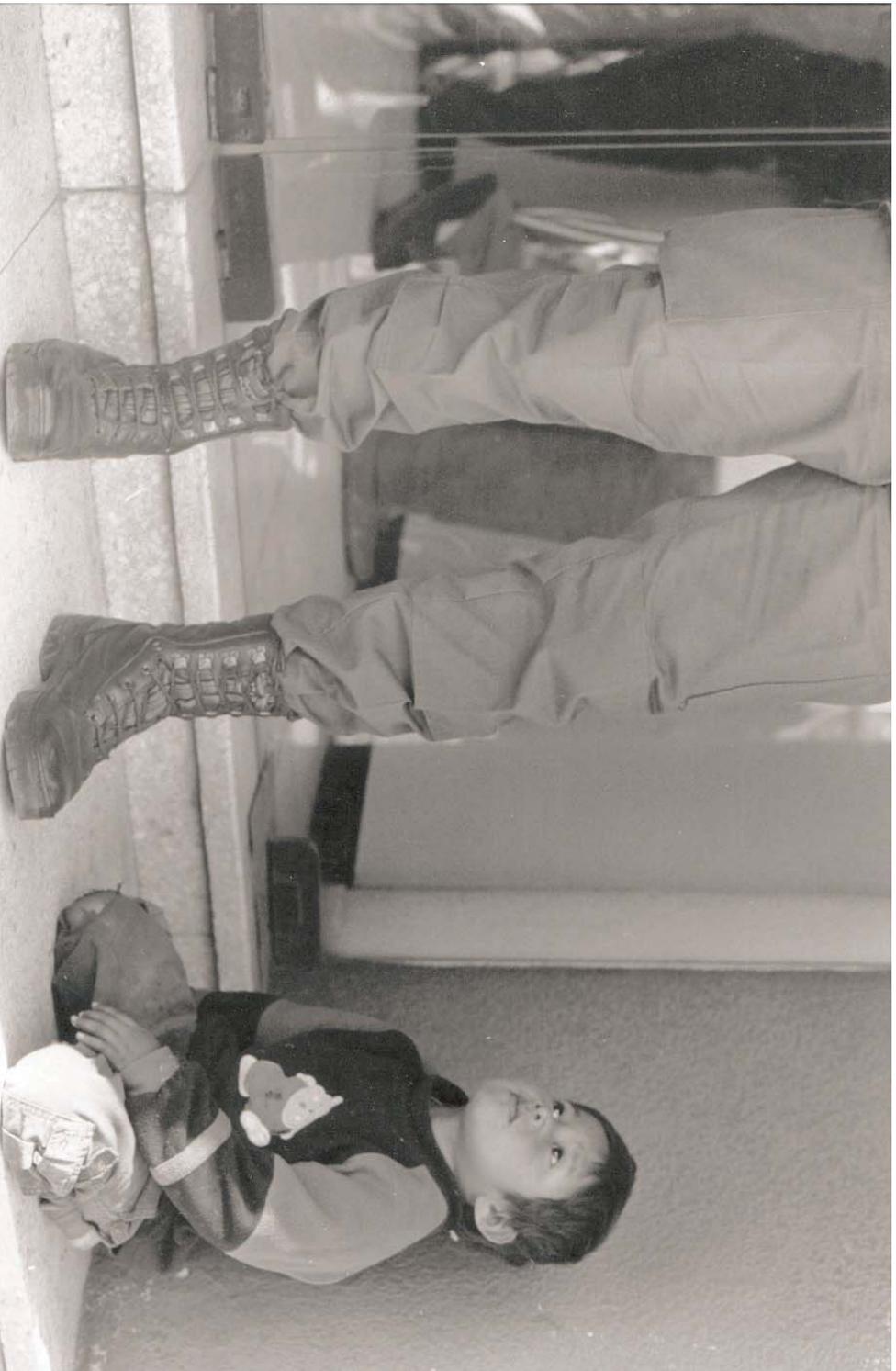
A ello se agregó el renacer de la dimensión normativa. La idea de que es posible realizar acciones sociales "entre todos" fue la predominante.

Algunos textos resultan casi paradigmáticos: *Dulce de leche* de C. J. Durán y N. B. Tornadú que vendió más de 40.000 ejemplares en 1973 (con una segunda edición modificada-censurada en 1975), *Un libro juntos* de Beatriz Ferro que fue realizado en 1974 y *Grupo 5* de Alberto Pescetto y Elsa Riba de 1975.⁵ Estos textos acompañaban un clima de época donde, desde diferentes actores, la solidaridad social se reinstalaba como un valor importante y, en el orden pedagógico innovador, se intentaba la

dialogicidad a inspiración de Paulo Freire y la participación no directivista. Dicha participación era expresada hasta con metáforas sencillas pero elocuentes como "cabildo familiar" en vez de diálogo entre parientes y la permanente alusión al "entre todos".

Nos detendremos en *Un libro juntos* (1974). Desde el mismo título se convoca a que la realización del libro sea una obra conjunta. Las imágenes de una mano dibujada por el propio lector y luego la de tender lazos y trabajar conjuntamente con los maestros ilustran la intención que se explicita. Los autores desean promover la confianza y la solidaridad. Inmediatamente un dibujo a doble página con niños y niñas de diversas culturas y situación social pone en evidencia la proclama de acción conjunta. Se sugiere permanentemente el trabajo en equipo y hasta se alude a ciertas formas nativas como las "mingas" "reunión, convite de vecinos y amigos que se prestan a ayudar al dueño de casa a terminar felizmente una tarea difícil". El respeto por la diversidad es una constante en el texto cuyas ilustraciones también lo demuestran ya que aparecen dibujados niños de diferentes etnias y hasta angelitos negros junto con rubios y modernos para ilustrar el famoso poema "Píntame angelitos negros".

El libro menciona también la capacidad de la acción de lo vecinos y las juntas vecinales así como aparecen otras reuniones de adultos incluidas las asambleas obreras sin tono demagógico. Con tales ejemplos no es extraño que también aparezca fuer-



"Los riesgos" de Andrés Santamarina, asentamiento de comunidades aborígenes durante el reclamo por sus derechos. Plaza San Martín, Resistencia, Chaco. Tercera mención.

Memorias de Infancia



Dos niñas en una pequeña tienda de la Ciudad Infantil "Amanda Allen"; inaugurada el 14 de Julio de 1949. Dicha ciudad estaba construida en medio de amplios jardines. Contaba con aulas y dormitorios alegres y espaciosos; una enfermería, un comedor decorado con personajes y animales de cuentos infantiles y una serie de edificios que configuraban una ciudad en miniatura donde corrían unos 300 niños, de edad preescolar inclusive. Foto: Archivo General de la Nación. Serie

temente en el libro la reflexión sobre la discriminación y la apelación a la integración y la labor conjunta. Así se dice:
¿Qué cosas nos unen?

Un mismo trabajo que hacemos todos, con la maestra o el maestro. Aprender a descubrir nuestra tierra, a deletrear la Argentina, no letra por letra sino río por río, pueblo por pueblo, mineral por mineral, cultivo por cultivo. Aprender a servirnos de estos signos que son letras y números. Aprender a ser compañeros y amigos desde esta pequeña habitación llamada aula, en esta gran casa llamada Argentina, de este inmenso barrio que es Latinoamérica...”

En *Dulce de leche* también se apela a la acción conjunta ligada más bien al mundo del trabajo, pero que incluye deliberación conjunta, aceptación de discrepancias, respeto por las ideas de cada participante. Parece subrayar a estos discursos la idea de que las formas de socialización que promueven la participación grupal, facilitan la posibilidad de recuperar la palabra propia.

Como ya se ha señalado algunos textos de los años 70 han tenido dos versiones, una escrita durante los años 1973-74 y otra en las inmediaciones de la dictadura. No obstante, durante el proceso dictatorial iniciado en 1976, los textos escolares no siempre reprodujeron linealmente los mandatos autoritarios sino que hasta quedaron como zonas de refugio de una idea de solidaridad reprimida en el espacio público grande y que pasaba a otros menores casi inadvertidamente. Así sucedió con los libros

Páginas para mí 4 y 5 (1977-78) de Zulema Cukier, Rosa M. Rey y Beatriz Tornadú, entre otros. En el último especialmente un grupo de niños colabora de *motu proprio* con su comunidad, como si copiaran en un escenario “menor” las actividades grupales comunitarias propias de la vida democrática en el mundo adulto entonces prohibidas por la dictadura. En este sentido llaman la atención las referencias a la historia en sus tramas secundarias, allí donde los desconocidos del discurso histórico tradicional podrían exponer ideas de libertad y solidaridad sin ser cuestionados. Pero, por cierto, el modelo dictatorial coincidía más con los ideales de niño descritos por *El Heraldo* (1977) un libro de lectura que elogía al soldado y destaca, como en los años 30, las virtudes del niño obediente supuestamente espiritual.

Modelos para armar

La recuperación democrática de los años 80 permitió la continuidad y expansión de libros de lectura que habían existido con dificultades y como refugio en tiempos dictatoriales, así como volvió a estimular la producción de textos más abiertos y con menos mandatos normativos. Cobró cada vez más fuerza la idea del aprender lengua jugando con las palabras, de desarrollar relatos a partir de consignas donde la experiencia del componer era importante. Juego y trabajo interactuaban en el desarrollo de habilidades y experiencia facilitadora de la comprensión. Así fueron las intenciones de *El lectu-*



"Hermanitos cañeros" de Martha Moscatelli, Tigre, Buenos Aires. Quinta mención.

Memorias de Infancia



Niños sentados a la mesa del comedor de la Ciudad Infantil "Amanda Allen"

Foto: Archivo General de la Nación. Serie "Peronismo".

rón: *gimnasia para despabilar lectores* de Maite Alvarado con ilustraciones de Gustavo Roldán a fines de la década.

Sin embargo, la reforma educativa de los años 90, que objetivamente profundizó la segmentación del sistema, y, por otra parte, la expansión del mundo informático, hirieron de muerte al libro de lectura. Con el argumento del estímulo a la lectura, muchos libros disminuyeron en contenidos a leer y aumentaron en ejercicios de análisis y hasta de desmenuzamiento de los textos. Crearon cientos de “actividades”, “ensaladas de letras”, poemas a partir de recitar versos de otros. Todo esto en detrimento de la mención de buena literatura y el placer de leer así sin más. La buena literatura posee una dosis de encantamiento que precisamente estimula el llegar al final y hasta el repetir para atravesar nuevamente esa experiencia seductora. La excesiva analítica o fragmentación, hiere ese encanto, legitima algunas hipótesis con respecto a los textos, e impide, de últimas, el estímulo a la capacidad de comprensión global. Los textos creados a partir de la reforma educativa y que se desarrollan para diferentes áreas, parecen ser más representativos de la ejercitación que desean realizar que del disfrute de la lectura. En muchos casos, se imita el guionado televisivo o la nota periodística por considerarlo tal vez que de ese modo los textos serán más del agrado de los niños. Las páginas incluyen ilustraciones importantes, columnas, gacetas, apelaciones a la realización de ejercicios, juegos de palabras, figuras retóricas (“Leemos de todo un poco”,

dice el título de una página de *Libromanía 4*). En esa fragmentación -muy diferente de la posibilidad de que el niño tenga una pluralidad de estímulos- resulta difícil encontrar lecturas donde se expliciten o al menos se sugiera el respeto por la diversidad en sus contextos específicos. El ideal de niño que forjan resulta un modelo para armar, adonde la escuela tiene un lugar importante, pero no protagonista, los medios influyen, la situación socioeconómica obviamente también y, el propio niño lector se dispersa entre un haz de sugestivas y a veces confusas o redundantes tensiones.

Referencias

- Alvarado, M. *El lectorón: gimnasia para despabilar lectores*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990.
- Braslavsky, B. *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz, 1983.
- Entel, A. *La sociedad y nuestra historia en los libros de lectura*, Buenos Aires, FLACSO, 1986.
- Libros de lectura**
- Benavento, G. *Aján y fe*, Buenos Aires, Codex, 1957.
- Cegarra, C. *Ayer y hoy*, Buenos Aires, Luis Lasserre y Cía, 1957.



"Una para vos" de María
Laura Miglarino,
Humahuaca, Jujuy.

Memorias de Infancia



Una clase en el jardín de infantes de la escuela de la Ciudad Infantil "Amanda Allen". Gobierno de Perón periodo 1945-55.

Foto: Archivo General de la Nación. Serie "Peronismo".

- Cukier, Z. y Rey, R. M. *Páginas para mí 4*, Buenos Aires, Aique, 1977.
- Cukier, Z., Rey, R.M. y Tornadú, B. *Páginas para mí 5*, Buenos Aires, Aique, 1982.
- Della Valle, O. *Entre amigos*, Buenos Aires, L.Lasserre y Cía, 1957.
- Durán, C. J. y Tornadú N. B. *Dulce de leche*, Buenos Aires, Estrada, 1974 (y edición de 1981)
- Falcone, L. y Benedetto, O. *Cardos en flor*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1951.
- Ferro, B. *Un libro juntos*, Buenos Aires, Estrada, 1976.
- Forgione, J. *Voces cordiales*, Buenos Aires, Kapelusz, 1942.
- Idem *Alfabeto*, Buenos Aires, Kapelusz, 1942.
- Graziano, E. y Crozman, M. *Nuevo amigo*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1957.
- H.M.E. *Abriendo horizontes*, Buenos Aires, editor H.M.E., 1953.
- Husson, L. *Sé leer*, La Plata, editor Julio Husson, 1924.
- Ianantuoni de Orlando, E. *El Heraldito*, Buenos Aires, Estrada, 1980.
- Jacobs, O. *Maravilla*, Buenos Aires, Codex, 1964.
- Jáuregui, J. *Sé bueno*, Buenos Aires, Kapelusz, 1932.
- Lacau, H. *Viaje de babel*, Buenos Aires, Kapelusz, 1957.
- Martínez de Abal, E. *Aula cordial* Buenos Aires, Troquel, 1957.
- Pérez Aguilar, G. y Schujer S. *Libromanía 4*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Pescetto, A. y Riba, E. *Grupo 5*, Buenos Aires, Estrada, 1974.
- Pizzurno, P. *Prosigue*, Buenos Aires, Cabault-Librería del Colegio, 1901.
- Pogliano, A. *Amunecer*, Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
- Idem *Entre todos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1980.
- Salotti, M. *Reloj de sol*, Buenos Aires, Kapelusz, 1957 (4ta ed. 1967).
- VVAA *Todo lectura 3*, Libro de edición argentina impreso en Colombia, Tesis-Norma, 1992.

Notas

- ¹ Fue tesis de Maestría de FLACSO. Se llamaba *La sociedad y nuestra historia en los libros de lectura 1930-1882* y circuló sin ser oficialmente publicada hasta el presente.
- ² Recordemos las huestes nacionalistas reunidas por la Liga Patriótica y lideradas por Manuel Carlés a comienzos del siglo XX.
- ³ En Argentina no se puede hablar del nacionalismo como un término unívoco. Es posible diferenciar, cuanto menos, el nacionalismo católico conservador, el nacionalismo católico popular, el nacionalismo en sus variantes laicas.
- ⁴ Lo que en algún momento sólo alentaba a la llamada Liga Patriótica, se extendió en muchos casos como una suerte de naturalización o saber vulgar que ante la eclosión de alguna crisis endilga al



"Me viste" de Alberto Caro de Padova, Antofagasta de la Sierra, Puna Catamarqueña.

Recuerdos de una peditra

por Amelia Niveyro*

Instantáneas del día a día en el Hospital de Niños más importante de Entre Ríos, algo así como el revés de la trama de la atención médica a las enfermedades pediátricas específicas. ¿Cómo pensar al mismo tiempo ciencia, equidad, compromiso y afecto?



Memorias de Infancia



Un grupo de niños, provenientes de la provincia de Santiago del Estero, junto a Eva Perón en una visita a la Quinta Presidencial de Olivos. Gobierno de Perón periodo 1945-55. Foto: Archivo General de la Nación. Serie "Peronismo".

Nuestro hospital se llama Materno infantil San Roque, en Paraná, y es cabecera de provincia. Todo el interior de Entre Ríos, deriva a este hospital por su mayor complejidad. A su vez, lo que no se puede resolver aquí se deriva a Buenos Aires. La institución atiende más de cien mil consultas ambulatorias de consultorios externos. Tiene aproximadamente diez mil internaciones anuales, de las cuales un tercio (unos tres mil) son partos institucionales en el área de maternidad. Con respecto a la Atención Primaria de Salud en nuestra ciudad, capital de provincia, existen 23 centros de salud. Las patologías que prevalecen son, como en todos los rincones de Latinoamérica, las infecciones respiratorias en primer lugar, le siguen las enfermedades diarreicas en segundo lugar y la desnutrición crónica. También registran cifras altas las enfermedades parasitarias y las enfermedades de piel como escabiosis, pediculosis y piodermitis muy relacionadas con el pobre saneamiento ambiental, la falta de agua potable y el escaso control de excretas. Tal es el panorama que se trasladada al día a día donde más allá de las generalizaciones cada caso revela un mundo y tiene sus peculiaridades.

La inequidad

La desigualdad es un hecho observable de asimetría, la inequidad es otorgarle valores a esta asimetría y comprender en base a estos valores, que esta

desigualdad es innecesaria, evitable y por sobre todo injusta.

Como pediatra en este rincón del mundo, en un hospital pobre, el universo del que participo es eso... un universo de pobres. Pero aun así, la diversidad se manifiesta en una infinita gama de tonos, para los ojos que están dispuestos a ver. Esa mirada la que me posiciona frente al mundo en el que vivo y trabajo y me permite operar en la realidad cotidiana de un hospital de niños, ubicado en una capital de provincia.

Es a través de esta mirada que capturo no sólo el cuerpo del niño sufriente y su entorno sino, los significados y significantes de la trama vincular de su propia historia de vida.

Intentamos de esta forma mejorar la perspectiva y la atención, y por ende proponemos una actitud que supere la exclusiva respuesta biológica, y la reemplace por una modalidad más eficiente y abarcativa que incluye y prioriza la autonomía del paciente y su familia.

Hace ya mucho, nos dimos cuenta de que, el modelo médico hegemónico es ineffecto para bajar en los ámbitos donde abunda la pobreza.

Aprendimos a respetar el principio de autonomía del paciente y su familia, aun siendo muy pobres, no sólo de recursos materiales. También tenemos en cuenta que debemos compartir nuestro saber con el saber de otras disciplinas y aun con el propio saber del niño y su familia, erigiéndolos como los verdaderos protagonistas de la recuperación,



"Juegos I" de César Leonardo Del Guercio, Villa la Esmeralda, Florencio Varela, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Dos niñas, provenientes de la provincia de Santiago del Estero, observan a Eva Perón en una visita a la Quinta Presidencial de Olivos. Foto: Archivo General de la Nación. Serie "Peronismo".

Luego de la enfermedad experimentada.

Por otra parte, hemos aprendido en la práctica que trabajar en equipo incluye incorporar también al propio paciente y su familia, habilitando su palabra, devolviéndole el poder, que durante mucho tiempo estuvo cautivo del saber médico.

De la evocación del día a día han surgido algunos relatos de casos que transmitimos a continuación como pequeños frisos de nuestro hacer médico cotidiano.

Hice una cuna

*Hice una cuna
entre mis brazos
te acuné en ellos...
navegamos juntos
a la deriva...
tibio planeta
enternecido...*

(Alfredo Veiravé poeta entrerriano)

Las vi durmiendo juntas, durante muchas noches, en la misma cama. Adriana acurrucada al lado de su madre, lo hacía plácidamente.

Ahora ya recuperada, sentadita en esa misma cama, esperaba el momento de volver a su casa... Había ingresado un tiempo antes en grave estado. La justicia había intervenido alertada por el personal médico por sospecha de maltrato en la forma de negligencia y había dictaminado, no externar a

la paciente hasta que se encontrara un adulto responsable para cuidarla

Durante los días que duró la prolongada internación de Adriana, pude valorar cómo el padre, un hombre de cortas palabras, se esforzaba por ir a visitarla a ella y a su madre. El era el único encargado de la familia compuesta por ocho niños y su mujer, que presentaba un cuadro psiquiátrico leve en tratamiento.

Vi la alegría de Adriana en esas visitas. Carlos me repetía siempre lo mismo:

"No sé lo que pasó... pero sé que no doy abasto... Si alguien me ayudara... yo podría... pero por favor no nos quiten la nena."

Fueron muchas idas y vueltas, una larga espera para convencer y convencernos que la mejor opción era que Adriana permaneciera en su hogar junto a su familia y con una cuidadora domiciliaria del Consejo del menor. Y eso fue lo que se sugirió desde el hospital.

Fuimos escuchados, y el fax del juzgado llegó con la orden de permitir la externación de Adriana a su hogar junto a sus padres y hermanos. Iba a ser asistida por una cuidadora que velaría por sus cuidados y su seguridad dentro del hogar.

Cuando se le avisó a Carlos, éste llegó traspirado y emocionado, había recorrido varios kilómetros para venir a buscarla. La madre, como siempre, daba la idea de no darse cuenta, sin embargo vi peinarla amorosamente y arreglarle el vestido.

En la puerta de salida, el grupo se alejaba, era un



"La gorda" de Darío Ricciardi, La Plata, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Una clase en el jardín de infantes de la ciudad infantil "Amanda Allen".
Septiembre de 1950.
Gobierno de Perón periodo 1945-55.
Foto: Archivo General de la Nación.
Serie "Peronismo".

grupo numeroso compuesto de Adriana, sus padres, la cuidadora, la trabajadora social del barrio, el agente sanitario... y pensé que bien valía ese esfuerzo para cumplir con un derecho... recordé las palabras de Françoise Dolto ... *"para criar a un niño se necesita de todo un pueblo..."*.

Al despedirlos Adriana me dijo gracias, con una tenue voz. Hasta ahora no sé si lo sentí o lo soné. Adriana dijo algo parecido a "gracias", como dándose cuenta, con sus escasos dos añitos, de lo que estaba pasando.

Un día de mucho trabajo

Era uno de esos días de mucho trabajo en el hospital y tenía que ir a controlar la evolución clínica de Alejandro.

Cuando entré a su habitación, lo encontré postrado en la cama junto a su madre como siempre, desde que una parálisis cerebral lo había dejado con secuelas irreversibles. No hablaba, no caminaba, no controlaba esfínteres, daba la impresión de no poder comunicarse.

Pregunté cómo había pasado la noche y me contaron los dos, su padre y su madre, que bien. Ahí observé que con mi intrusión había roto una armonía que se percibía en el ambiente.

Una armonía difícil de conseguir, lejos del hogar y con una situación atípica de enfermedad aguda sobre un cuerpo ya enfermo. Recordé las palabras de Carlos Gianantonio, ese maestro de la pediatría

argentina: *"la calidad de vida de un niño a veces sólo depende de que le cambien frecuentemente los pañales..."*

Noté muy cansada a la madre y abatida, le dije entonces: "tal vez Mónica ahora que ya ha pasado el susto te sentís así", y la madre comenzó a llorar descargando su tristeza. Al unísono como en una extraña sintonía, observé que Alejandro hacía lo mismo: también empezaba a llorar, haciendo pucheros y se lo notaba triste y abatido.

Alejé a la madre de la habitación, para que descargara su congoja e intenté darle palabras de aliento. Cuando se tranquilizó le pregunté: "¿Alejandro percibe cuando estás mal?". "Sí y cuando estoy bien también", respondió. La comunicación entre nosotros es hermosa.

Ni bien terminamos de hablar, la madre entró nuevamente a la habitación más calmada y fue directo a hablar con su hijo. Escuché que le decía "ya estoy bien mijo... un poco de flojera... pero usted no me afloje que juntos vamos a salir". Noté que el pequeño sonreía y que un cierto bienestar atravesaba su humanidad humilde de niño enfermo, feliz porque a través del afecto, de sencillas palabras, tonos y caricias tenía casi todo lo que necesitaba para seguir con vida, su vida: en medio de la situación difícil de la internación tenía el afecto, la atención de su madre.

Para recordar



"La indignación de Octavio" de Mercedes Pérez, Mar del Plata, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Foto típica de bebé posando para el álbum familiar. Buenos Aires. Año 1949. Archivo privado.

Eloísa Paniagua, de trece años de edad, fue muerta el 20 de diciembre de 2001. Aquella mañana había ido con su familia a intentar tomar mercadería de un supermercado en las proximidades de Villa Maecaronne, Entre Ríos donde vivía con cinco hermanos menores y su padre. La madre había muerto de cáncer dos años antes. Allí fue alcanzada por una bala, posiblemente de 9 mm, que ingresó por la parte superior de su cabeza y salió por su boca. Pasadas las 21.30 murió en el Hospital San Roque. Julián Paniagua, padre de Eloísa, relató a los medios que el comisario de la Comisaría 8va conversó ese día con los empleados del supermercado para que aceptaran entregar bolsones de comida. Ante la respuesta positiva de los empleados se corrió la voz. Los vecinos se fueron acercando cuando se avisó que los bolsones estaban listos. Desde entonces se han sucedido los homenajes y recordatorios aunque el caso no logró aclararse. Su nombre resuena en la plaza... ¡Eloísa Paniagua! ¡Presente! El pueblo de Paraná la recuerda, la lleva en su memoria colectiva. Se habían reunido frente a la Casa de Gobierno, muchos... esa mañana... docentes, alumnos, trabajadores, vecinos para repudiar el vil asesinato del maestro neuquino... y recordaron el nombre de Eloísa como la víctima más pequeña de ese fatídico 20 de diciembre de 2001. Yo atendí a Eloísa, la vi llegar con su rostro ensangrentado a nuestro hospital. Ocho horas duró su agonía. Estuvimos frente al dolor de ese padre que trataba

de explicar lo que se le preguntaba para completar la historia clínica y enterarnos así que Eloísa tenía 13 años, que era su hija mayor, que su mamá había muerto un tiempo antes y que ella hacía las tareas del hogar cuidaba a sus hermanos menores e iba a la escuela.

La bala asesina la ultimó certera, pero los que mandaron la orden de reprimir continuaban caminando las calles.

Eloísa representa una muestra inequívoca de la inequidad del sistema. La injusticia cometida contra Eloísa se pudo evitar desde muy arriba, pero desde los círculos del poder de turno, estaban más preocupados por evitar los saqueos a los supermercados que cuidar la vida de una niña entrerriana.

*Dra. Amelia Niveyro, desarrolla su actividad en el Hospital Materno infantil San Roque de Paraná, Entre Ríos. Además, integra la Sociedad Argentina de Pediatría Filial Entre Ríos.



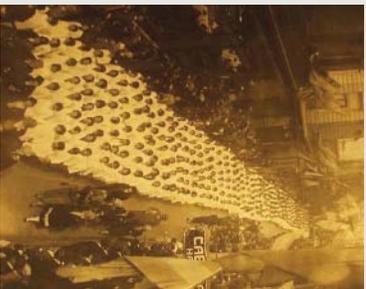
"De lunes a viernes" de José Luis Cardoso, camino hacia San Antonio de los Cobres, Salta.

Discapacidad

Una palabra que provoca controversias. Pero lo cierto es que determinados contextos, señales y actitudes, además de perjudicar a quienes poseen capacidades diferentes, explícitas y veladas de discriminación demuestre el cuerpo social



Memorias de Infancia



Desfile de escolares por la calle Florida. Vista aérea. Archivo General de la Nación.

Estamos acostumbrados a pensar la discapacidad como una condición en sí misma, obviando que se trata de una **condición relacional**, un producto en el cual una limitación funcional queda sancionada por la sociedad como una desviación de escaso valor social (González Castañón, Diego, *Déficit, diferencia y discapacidad*). Para que cierta limitación funcional sea denominada como discapacidad, deberá cumplir con dos requisitos: a) ser minoritaria y b) presentarse en un área valorada por la cultura donde el individuo vive. Puede que, en el país de los ciegos, el tuerto sea rey. Pero en ese caso, los ciegos no serían considerados discapacitados.

Esta introducción nos posibilita pensarla como proceso que depende del **imaginario social**, sostenido por **mecanismos** ejercidos por una instancia de poder dentro del marco social: la familia, la escuela, la medicina, etcétera. Por supuesto, no son los únicos agentes responsables. Pero lo verdaderamente importante a los fines de este artículo, es de-construir estos mecanismos devenidos naturales. ¿Cómo lo logro? Mediante el sostenimiento del **paradigma del déficit**, que posibilita comparar cuantitativamente a las personas con limitaciones funcionales, con un patrón o modelo sancionado como “**normal**” (como mayoría, como convención o como modelo enunciado por la autoridad). Estamos frente al paradigma del déficit, cuando escuchamos hablar de *compensar, reemplazar, dar lo que falta* y como contrapartida, las personas con

discapacidad *tolerando, agradeciendo, sometándose a lo ofrecido*. Palabras como *inválido, lisiado, tullido, mutilado, incapacitado, impedido, deforme, idiota, tarado*, han trazado épocas y denotado significaciones sociales respecto de lo que hoy llamamos “*discapacitado*”, que implica un progreso del pensamiento occidental de los últimos decenios, versus aquellas denominaciones de clara orientación negativa, de anulación, de afirmación del déficit.

La propuesta conceptual de los últimos años es animarse a pensar la discapacidad desde **la diferencia**, lo que inmediatamente nos zambulle en las diferencias de cultura, de pertenencia, nada que tenga que ver con lo que falta con respecto a lo normal.

“Diferente” reconoce raíces en el latín *diffrens*: dos caminos. Condición cualitativa de un sujeto que va por otro camino.

En la cultura malinké, por ejemplo, la **diversidades** un valor que significa interacción para el beneficio mutuo, mientras que en algunas sociedades occidentales, la diversidad aún resulta un anti-valor, temible por su impronta de heterogeneidad, inherente a cualquier sociedad que se proclama democrática y moderna.

Y de un desafío se trata. De brindar los **apoyos** que las personas con limitaciones funcionales necesitan para tener las vidas que ellos quieren tener y puedan sostener. Pensar en apoyos nos posibilita pensar la discapacidad no sólo con aquello de lo que se carece sino con lo que las personas pueden, pudieran y podrán y no intervenir para suplir faltas, sino

"El héroe de papel" de
Claudia Patricia Delgado,
Escuela Fortunata García
de García, Las Talitas,
Tucumán.



Memorias de Infancia



Una maestra repartiendo tautitas a niñas de una Escuela Primaria. Año 1951. Foto: Archivo General de la Nación.

brindando desde el entorno, la ayuda necesaria para vivir. Se trata de pensar en apoyos y **niveles de apoyo** para personas que requieran algunas ayudas durante algún tiempo en algunas áreas.

Una persona con discapacidad tiene derecho a hacerse a sí misma y a operar su propia realización, así como a desarrollar sus dinanismos fundamentales dentro de la sociedad. Desde aquí, todo aborde de la discapacidad que obvie esta dimensión relacional dentro de una determinada sociedad y que evite el nombrar apoyos sustituyéndolos por reemplazos o compensaciones, será considerado acto discriminatorio.

La educación como derecho

Es indiscutible la vital acción del **Estado** como garante del bien común y como guía de qué espera de cada uno de los miembros de la sociedad, en el marco de sociedades que creen “estar avanzando” hacia no se sabe muy bien qué tipo de mundo, rigiéndose dogmáticamente por los instrumentos del libre mercado.

Es por eso -y no por casualidad- que en el concierto mundial, surgieran los tres documentos básicos que definen los derechos de los niños y las niñas con discapacidad en la región: la **Convención sobre los Derechos del Niño**, la **Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación por Razones de Discapacidad** y las **Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades**

Para Personas con Discapacidad

Tomándolos en conjunto, describen lo que podría llamarse un “régimen de derechos” para los niños y niñas con discapacidad. Cada uno de ellos contribuye a la comprensión de estos derechos. Aunque no son de cumplimiento obligatorio, pueden convertirse en normas internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de Estados con la intención de respetar una norma de derecho internacional. Llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades. La finalidad de estas normas, es garantizar que tanto niños, jóvenes y adultos con algún tipo de discapacidad, puedan **gozar de los mismos derechos y deberes que los demás**.

Para que estos derechos puedan convertirse en derechos de **hecho**, debe darse una combinación de leyes, políticas públicas y programas. En países como el nuestro, implementarla incluye el ajuste de las necesidades a los recursos públicos disponibles (siempre insuficientes para cubrirlos y generalmente desviados -cuando los hay- hacia otros puertos). Pero el círculo se completa con los medios que la política encuentra para movilizar el apoyo de la comunidad como una manera de sobrepasar los obstáculos.

La eliminación de la discriminación en leyes y reglamentos es necesaria pero no suficiente. Estos instrumentos deberán ser producto de un profundo debate y diagnóstico social y ser traducidos finalmente en regulaciones y políticas ministeriales, planes y pro-



"Caminata" de María Emilia
Perazzo, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Educación Escuela Primaria. Niños de primer grado concentrados en la sala de lectura. Agosto 1951. Período del segundo gobierno Peronista.

Fotografía: Rexxers.

Foto: Archivo General de la Nación.

gramas.

El contrapunto de la discriminación: la inclusión-integración

La integración es un proceso. Como tal, pueden y deben diferenciarse fases con autonomía relativa y dependencia funcional. El primer y fundamental eslabón (especialmente tratándose de la discapacidad pero en sentido amplio a cualquier recién nacido) es la **integración familiar**: ¿Qué sucede en el seno de la familia cuando uno de sus miembros nace con algún tipo de alteración funcional considerada deficiente? ¿Quebra la ilusión narcisista de los padres, de concebir un hijo “ideal”, dando inicio al duelo por el hijo no nacido y exigiendo la permanente confrontación con la diferencia, confrontación cuyos resultados dependerán de la propia estructura subjetiva de quienes lo adopten o no como hijo (muchos autores contemporáneos aluden a que la verdadera especificidad humana no es la procreación de cachorros humanos, sino su adopción, aludiendo al acto de “adoptar hasta al hijo biológicamente engendrado”). La familia es la principal matriz de socialización y de vínculos primarios que el niño experimenta y de allí su vital consideración. Un segundo eslabón será la integración en conjuntos sociales más amplios: la **integración escolar** o en el ámbito educativo, que dependerá del tipo de necesidades y de discapacidad, para abordar el nivel de complejidad de integración al sistema. De la misma manera, podemos discernir la **integración social**, pro-

ducto de las relaciones con la comunidad en su conjunto y la **integración laboral**, específicamente en el área que se trata.

Incluir no es integrar. La finalidad de la inclusión debe ser la integración. Son un continuo que se complementan. La inclusión es la actitud que engloba el *escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger* las necesidades de la diversidad. La inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía y que todos podemos aprender así como todos tenemos algo que aportar. Se trata de un proceso inacabado y continuo, observable en prácticas y acciones participativas construidas en base a la libertad y elección de las personas a quien va dirigido el apoyo.

Integración escolar.

La gestión educativa no puede dejar fuera la dimensión ética y allí aparece la temática de la **inclusión social y educativa** de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Temática enmarcada en un macro escenario cada vez más estructural de carencias nutricionales iniciales; de ausencia en muchos casos de marcos familiares; de limitaciones para acceder y permanecer en la escuela; de la marginación en el mercado del trabajo y la pobreza que parecen transversalizar todo el espectro, conformando una situación de **exclusión social reproductiva**. Por dónde empezar, es la cuestión. Es por ello que



"Crecer es caminar" de Bárbara Victoria Farina, Iruya, Salta. Sexta mención.

Memorias de Infancia



Reconocimiento médico infantil. Perteneciente al área de Salud pública y Acción sanitaria. Año 1952. Foto: Archivo General de la Nación.

Las instituciones educativas en particular, se constituyen en un ámbito en el que podemos reformular las dimensiones de integración socio-educativa reconociendo la multiplicidad de representaciones en las que se desarrollan las transformaciones.

Resultaría difícil comprender la complejidad de la integración sin tener en cuenta las **características de nuestro sistema educativa**. En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que contempló dos tipos de educación: la común y los regímenes especiales -entre ellos, la **educación especial**. Dentro de la educación común la ley considera el favorecer siempre la integración en escuelas comunes.

Existen hoy en nuestro país dos movimientos educativos: el “integracionista” y el “especialista”, este último defensor de una educación especial que debe brindarse “como siempre”.

El acuerdo marco para la educación especial se firmó en 1998, enfatizando el **carácter transversal de la educación especial** en tanto conjunto de recursos y apoyos para todo el sistema educativo. En el proceso de implementación gradual de la ley federal, la totalidad de las provincias suscribió el acuerdo marco. Pese a ello, pueden resaltarse **debilidades de la educación especial**: subsiste como sistema paralelo; carecen ofertas para discapacitados severos y múltiples; hay una evidente segmentación de la escuela por patología o tipología; falta cobertura de servicios de atención temprana en zonas de alto riesgo; dispersión de servicios en sectores más postergados. A partir de esta ley federal, se comenzó a operar un cambio en el imaginario social de la inclusión

social y comenzaron nuevas modalidades en la integración escolar, con especial consenso en el nivel inicial. En la educación general básica la integración de alumnos con retardo mental sigue presentando dificultades.

La etapa del proceso de integración en el área educativa, tiene que ver con la **transformación de las instituciones** que se trate -inicial, escolar o terciaria- en instituciones que vayan abandonando el sesgo tan marcado de “**exclusividad**”. Exclusivas para quienes cuentan con recursos no tan sólo económicos, sino afectivos, familiares, cognitivos y sociales. Se trata de instituciones cada vez más incluyentes con una fuerte presencia de planes específicos para el desarrollo de las personas con algún tipo de discapacidad. No basta con que el niño discapacitado concurre a la escuela, sino que ésta pueda dar respuesta a cada uno de los alumnos que allí concurren.

La actualidad nos plantea un escenario que excede de las diferencias en relación con la discapacidad: una **creciente diversidad de alumnos** en todos los niveles de la enseñanza formal, en cuanto a lenguas, culturas, religiones, sexo, estados socioeconómicos, marcos geográficos y muchas otras que denotan la **multiculturalidad** presente. Frente a esta realidad, a menudo encontramos que la diversidad resulta entendida como problemática más que como oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje. Y aquí se forjan las semillas de la discriminación.

La **integración** es una idea reguladora de la racionalidad práctica de la acción social, en el sentido que



"¿Qué pasa?" de Liliana
Miriam Ricciardi, Riacho
San José, Chubut.

Memorias de Infancia



Niñas de la Escuela n° 37, durante los festejos del 25 de Mayo.
Foto: Archivo General de la Nación.

nos orienta, ayuda, mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes y algunos más que otros. Específicamente para la *integración escolar*, la escuela debe ser concebida como una institución abierta a la diversidad desarrolladora, que a la vez que socializa, garantiza la atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, incluyendo las más complejas o especiales (sensoriales, motoras, verbales, intelectuales) o aquellas determinadas por carencias del entorno socio familiar.

Para llevar a la práctica la *integración en la escuela común*, deben darse ciertas *condiciones*, como por ejemplo: a) favorecerla siempre que sea posible; b) una legislación que avale y garantice los derechos y deberes de las personas con necesidades educativas especiales (que vale aclarar que los únicos que las tienen no son los discapacitados); c) el cambio de actitud de la población en lo que refiere a su voluntad integradora; d) la formación especial de maestros y profesores; e) la limitación de la masividad en las aulas; f) el fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela; g) el incremento del apoyo a la escuela y condiciones de acceso al currículo y participación activa de la familia; h) contar con adaptaciones curriculares que posibiliten una planificación educativa individual y su correspondiente sistema de evaluación; i) generar el cambio en el imaginario social ante una experiencia de integración que plantea pensar en la diferencia y la diversidad; j) conformar equipos interdisciplinarios. Luego de lo esbozado hasta aquí, podemos intrin-

tar un conteo de aspectos que harán de la escuela un institución educativa- una *institución inclusiva* que dé respuesta a la heterogeneidad, mediante:

- La prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención y seguimiento, apoyando siempre las cualidades.

- La ampliación de cobertura en educación común de alumnos con necesidades educativas especiales.
 - La investigación de los contextos de influencia para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas.
 - El establecimiento de canales de comunicación, consulta, información y apoyo a padres.
 - El relevo y coordinación de recursos comunitarios, personales e institucionales, fomentando el sentido cohesivo de la comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales.
 - El ofrecerse como centro de recursos, información y asesoramiento para toda la comunidad de influencia, fortaleciendo así su presencia en la comunidad para potenciar sus logros, y estimular las relaciones creativas y comprometidas.
- De igual manera, habrá una real *integración* en la escuela, si se observa la presencia de:
- provisión de *equipos auxiliares* de apoyo técnico o material y otro (Algunas estrategias de *apoyo* dirigidas a alumnos con discapacidad auditiva -ofrecerles anticipadamente los materiales a utilizar en clase; contar con especialistas que orienten a



"Juegos 2" de César
Leonardo Del Guercio,
Villa la Esmeralda, Florencio
Varela, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Asistencia médica escolar; niños en el consultorio odonológico. Capital Federal, año 1951. Foto: Archivo General de la Nación.

docentes; intérpretes de lengua de señas o familiares, voluntarios, compañeros, etc.; ubicación en las primeras filas hablandoles de frente con velocidad moderada y lenguaje sencillo; potenciar explicaciones visuales; apoyos acústicos en aulas y auditorios; apoyarse en materiales gráficos; verificar permanentemente su comprensión; exámenes no orales y si lo son, adecuar las preguntas sin empobrecer el nivel-; alumnos con discapacidad visual -descripciones y explicaciones más detalladas cuando la presentación sea con apoyos didácticos gráficos; exámenes, resúmenes, etc. en braille o en modalidad auditiva o electrónica; mantener constante el mobiliario áulico; preguntar siempre a los alumnos las formas más convenientes para su aprendizaje-; alumnos con discapacidad motora -mobiliario específico, tablero de comunicación, apoyos para mantener la postura, computadora adaptada, silla de ruedas, muletas, etcétera-)

- **accesibilidad** entendida como la posibilidad de ingreso desde lo arquitectónico como a la utilización de instrumentos, equipos, documentos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso. Será la accesibilidad *física*, central en el ejercicio de los derechos, adecuando y adaptando el medio ambiente libre de todas las barreras arquitectónicas como condición necesaria para poder participar en las actividades. Será de acceso a la **información** y la **comunicación**, tanto para los padres como para los niños y niñas (subtítulos, textos escolares disponibles en formas accesibles para cualquier tipo de discapacidad, etcétera).

- **educación especial e integrada**, que implica reorganizar recursos y servicios, sensibilizar y propender hacia cambios de actitud en maestros y directores de escuela, en padres de familia y en sus compañeros de aula.

- **modificaciones en la estructura curricular**, estructura que establece hacia dónde se dirige la formación. Tendrán que ser susceptibles de modificaciones los elementos que componen este currículo: asignaturas, modalidad de cursadas o sistemas. El mínimo, sería la inserción de contenidos en las asignaturas.

Los institutos terciarios o universitarios merecen un apartado. Una vía de inclusión social es la formación profesional a todo aquel que, contando con las características intelectuales requeridas y la motivación cognitiva, lo solicite y cumpla con los requisitos académicos de la institución por ellos elegida.

Las universidades e instituciones de educación superior no universitarias tienen múltiples funciones: la formación de profesionales; la generación de conocimiento científico; el desarrollo de las artes y del conocimiento social y la divulgación hacia la población de los avances de las ciencias, de las humanidades y las artes. Todo ello redundando en beneficio social por medio de sus egresados.

Asimismo, tengan o no conciencia y voluntad de ello, participan en la formación cultural e ideológica de la comunidad y con ello, en la **conformación y sostenimiento de valores, actitudes y representaciones sociales**.



"Lucas y sus amigos" de Mercedes Pérez, Chascomús, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



"La copa de leche". Un vaso de leche y un puntito para cada alumna renuevan energías. Cooperadoras escolares. Foto: Archivo General de la Nación.

Pudiendo entonces incidir en la conformación y afianzamiento de una *sociedad incluyente*, estas instituciones no deberán constituirse en contextos limitadores para el desempeño de personas con alguna discapacidad (*Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, México). Así es como deben desempeñar un rol protagónico en la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales, considerando en sus currículas actividades y cursos académicos a fin de formar con calidad a personas -con o sin discapacidad- en cualquier disciplina sensibles al respeto de la diversidad humana.

Mediante las actividades de formación, difusión y divulgación, los terciarios deberían: a) dar a conocer las acciones de inclusión en la universidad; b) actualizar la información de los avances en tecnología y difundir los resultados de investigaciones propias y programas relacionados con la discapacidad; c) promover una cultura basada en los derechos de todos los seres humanos; d) construir una sociedad cuyo derecho a la información sea accesible a toda la población y particularmente a las personas con discapacidad.

De muchas maneras puede esto lograrse. Existen experiencias en otros países del continente, en las que se observan *estrategias de apoyo de acompañamiento académico* a alumnos con algún tipo de discapacidad (de parte de un compañero sin esa discapacidad o de otros con esa discapacidad), *estrategias de apoyo para la inserción social* (alumnos con discapaci-

dad que realizan su servicio social en la comunidad, empresas y ONGs., o trabajando en la creación de ayudas técnicas para personas con discapacidad o de alumnos que realicen su servicio social en instituciones para personas con discapacidad).

Conclusiones

Aunque la posmodernidad nos acribille con su vorágine individualista y narcisista y hasta con la exacerbación de ciertos ideales, es innegable que el pluralismo, la tolerancia y la no discriminación, se constituyen en banderas que muchos de nosotros no estamos dispuestos a arriar. Sin embargo, aún estamos lejos de ser una sociedad realmente integradora. Las causas son múltiples y los planos de acción involucran a todos y cada uno de nosotros. No se trata sólo de reconocer y legislar sobre un derecho, sino de viabilizar los derechos, adoptar medidas eficaces dirigidas hacia la inclusión real, promover las transformaciones arquitectónicas y urbanísticas, curriculares, legislativas, etc., que correspondan según los ámbitos de aplicación, para posibilitar en los hechos ese derecho.

Según el psicólogo social Domingo Asún, se entiende por *discriminación* "una actitud que promueve o acepta realizar distinciones que implican un trato de inferioridad, o restringir los derechos de algunas personas sobre la base de su pertenencia a categorías sociales o naturales". La discriminación no sólo se da en grandes situaciones, sino principalmente en lo cotidiana-



"Salud y alimentación", César Leonardo Del Guercio, Villa la Esmeralda, Florencio Varela, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



Dos hermanitos 1948
Era habitual sacar fotos a los pequeños, para repartir en el seno de las familias. Caseros, Prov de Bs As, 1948. Archivo privado.

no.

Aun cuando la educación es un derecho consagrado por la Constitución Nacional y por instrumentos internacionales a los que nuestro país adhirió, es muy difícil acceder a él debido a:

- La aún escasa formación de maestros no sólo en lo específico sobre discapacidad, sino sobre todo, en lo atinente a las cuestiones de la diversidad y heterogeneidad áulica;
 - la carencia de recursos humanos y materiales;
 - el paralelismo entre educación común y régimen de educación especial;
 - la existencia de muchas instituciones donde la enseñanza se organiza en función de la discapacidad y no de acuerdo a las necesidades del alumno;
 - la falta de adecuaciones curriculares y de estrategias en el método de enseñanza-aprendizaje observando las distintas discapacidades. Aquí ubicamos las férreas costumbres de: la **oralidad** padecida por el sordo, el sordomudo o el hipocacúsico; del **formato escrito** padecido por el ciego o el disminuido visual; la **falta de accesos** a las sedes mismas que impiden no sólo el ingreso sino la libre circulación dentro del mismo, padecido por quienes tienen problemas motores, etcétera.
- La **discriminación** es hija del estigma y éste es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. La mejor forma de entender los efectos excluyentes de la discriminación por las razones que quieran esgrimirse, será apropiarse del estigma ajeno, por lo menos en un nivel imaginario y esto

dará paso a la necesidad de saber más sobre la discapacidad; y no hallaremos mejor manera de evaluarla, que acercándonos al próximo, al otro, al diferente.

Referencia bibliográfica

González Castañón, D., “Déficit, diferencia y discapacidad”, *Topía en la Clínica* N° 5, marzo de 2001.

*Paula Marcolino es Licenciada en Psicología y Profesora de Educación Especial, y se desempeña desde hace más de diez años como Asesora Legislativa en la Cámara de Senadores de la Nación Argentina, dedicada a temas de salud y discapacidad.

*El presente artículo fue publicado en una primera versión en la revista **Persona**, N° XVIII, junio 2003.*



"Concentración y técnica" de Matías Quinzio, Cachi, Salta.

El porvenir de la infancia

Venturas y desventuras de la infancia a lo largo de la historia

por Juan Carlos Volnovich*

Dar alerta, provocar, seguramente con la intención de que no naturalicemos acciones que han hostigado históricamente a la infancia, parecen constituir el hilo que trama las siguientes reflexiones. Podemos estar de acuerdo o no, pero casi como el latiguillo sarmientino no admiten adormecimientos, nos mantienen en vigilia a favor de las infancias



Memorias de Infancia



Niña posando para la cámara del estudio "Arte moderno", ubicada en la calle Buenos Aires 731, Loboos, provincia de Buenos Aires. Año 1963.

El porvenir. Me desvela el futuro. Soy de los que piensan en el porvenir que le espera a la infancia; y de los que suponen que ese porvenir está determinado por la historia. Por eso es a la minúscula historia de la infancia inscripta en la historia mayúscula de la civilización a la que dedicaré las siguientes reflexiones. Entonces, para comenzar quiero dejar bien en claro que cuando aludo al futuro de la infancia no me remito al porvenir de las niñas y de los niños que, casi seguro, si no mueren en el intento de serlo, si no caen víctimas del proyecto de exclusión y de exterminio que se ha ensañado con ellas y con ellos, algún día crecerán y se harán grandes. Cuando aludo al porvenir de la infancia estoy dirigiendo el foco al imaginario social. Son las figuras de infancia que transitan por el imaginario social como efecto de sentido, como atribución de significados producto del discurso que decide sobre el lazo social y ordena la relación con lo real, las que reclaman mi interés. Porque el caso es que niñas y niños han existido siempre, pero **no siempre existió la infancia como representación de conjunto** y, desde ya, esa representación, la manera de inscribirse en el imaginario social, no sólo ha ido variando a lo largo de la historia y de las diferentes culturas sino que ha tenido una responsabilidad definitiva a la hora de explicar las maneras en que los niños y las niñas viven y mueren.

Así, para saber algo de la infancia que está por llegar, vayamos para atrás. Y ahí, nomás, sin ir muy lejos en la historia de humanidad, nos encontramos

en el siglo IV con la figura hegemónica del niño pecador ocupándolo todo.

Es en San Agustín¹ (354-430) donde se visualiza con mayor transparencia esa imagen de la infancia que transgrede los límites de la inocencia. Para San Agustín, en cuanto nace, el niño, representante del vicio, se convierte en símbolo de la fuerza del mal: ser imperfecto que lleva en su seno todo el peso del pecado original. En *La Ciudad de Dios*, San Agustín explica, extensamente, lo que entiendo por "pecado de infancia". Describe a las criaturas como seres ignorantes, apasionadas, caprichosas. Dice: "si los dejáramos hacer lo que les gusta, no hay crimen que no cometerían". Así, los niños son, para San Agustín, el testimonio más demoledor de la maligna "naturalaleza de lo humano"; son un condensado de intenciones y acciones condenables que se ponen en evidencia a través de una conducta que irremediablemente los precipita hacia el mal.

Agustín, como varios siglos después hizo Freud, describieron (descubrieron) al "perverso polimorfo" que cada uno de nosotros fue y es. Solo que la carga valorativa marca la diferencia entre ambas afirmaciones. Si en San Agustín la sexualidad infantil es sinónimo de un repudiable pecado, en Freud es condición insalvable e ineludible de su "ser" desecante, de su "ser" humano. De ahí que la sexualidad infantil concebida por San Agustín avallara que los niños fueran juzgados de acuerdo a las normas morales -pero también jurídicas- previstas para los adultos pecadores. ¿De qué otra manera se entienda, si no, la sanción que se les imponía?:



"Calles de cartón" de Alejandro César Dominici, Buenos Aires. Primera mención.

Memorias de Infancia



Niños juegan en la vereda; la mini-falda se hace presente en la infancia. Provincia de Buenos Aires. Abril de 1967. Archivo privado.

“...es pecado codiciar el seno llorando. Descartar el pecho de la madre es una avidez maligna. Tanto es así que podemos, al crecer, arrancarla y rechazarla”².

Y San Agustín va más allá: al oponer la imperfección infantil a la perfección que el adulto puede lograr a partir de una vida piadosa y penitente, posula a la infancia como destinataria de todo lo repudiable.

La influencia de San Agustín, claro está, no cesó con su muerte ni se redujo a su época. Antes bien, se prolongó durante siglos en la cultura occidental. El pensamiento de San Agustín fue permanentemente retomado hasta fines del siglo XVII y sigue vigente aun en nuestros días.

Si para San Agustín, como para Freud, el niño no era inocente, para Descartes (1596-1650), ese filósofo francés que tanto influyó en la historia del pensamiento occidental, antes que pecador, fue concebido como sede del error. Descartes “descubrió” que la lógica infantil no era la misma lógica que emplean los adultos; que la de unos y otros, no era la misma razón. Pero el avance que significó reconocer la diferencia quedó acortado al condennarla como deficiencia. Como para Descartes la infancia es ante todo debilidad de espíritu -ya que la facultad del conocimiento está subordinada al cuerpo- concibe el alma infantil llena de sensaciones y opiniones falsas. Así que no por pecador, pero sí por equivocado, Descartes propuso liberarse de la infancia como quien apela a expiar un mal, a corregir un error.

“Porque todos hemos sido niños ante de ser hom-

bres... Es casi imposible que nuestros juicios fueran tan puros y sólidos como los hubieran sido si desde el momento de nuestro nacimiento hubiéramos dispuesto del uso cabal de nuestra razón”³.

Para Descartes la infancia, las falsas teorías de los niños -y lo que de la infancia perdura en el adulto- es un mal. Varios siglos después Jean Piaget dirá que es un mal necesario. O, mejor aún, que son teorías necesarias y que no precisamente están mal ya que son reestructuradas sin cesar en el presente a la manera de una reorganización que garantiza el pensamiento. Pero, a pesar de Piaget, aun hoy en día no son pocos los que insisten en evaluar el desempeño intelectual de los pibes desde la lógica adulta.

Si San Agustín contribuyó a instalar en el imaginario social la figura del “niño pecador” que Freud legitimó; si con Descartes se convalidó la figura del “niño equivocado” que Piaget desmintió, faltaba aún desarmar la imagen del “niño esclavo”⁴. Son varios los autores que coinciden en situar en el último tercio del siglo XVIII⁵, la “revolución” que promueve un cambio copernicano en cuanto a la valoración social de la infancia. La filosofía del Siglo de las Luces difundió dos grandes ideas complementarias, que en alguna medida, contribuyeron a modificar la representación social de la infancia: el concepto de igualdad y el concepto de felicidad. Aunque el concepto de igualdad estaba más referido a la igualdad de los hombres entre sí, que a la igualdad de los seres humanos, hombres, mujeres y niños, la condición del padre, de la madre y del niño se modificaron en el sentido de una mayor



"Nacer en Occidente" de
Irene Chelger, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



"El 18 de julio de 1994 una bomba explotó en la sede de la A.M.I.A. (Asociación Mutual Israelita Argentina). Como consecuencia de este feroc atentado 86 personas murieron y más de 300 resultaron heridas. El ataque estaba dirigido a la comunidad judía, pero atentaron contra toda la sociedad argentina. En la explosión murieron niños y adultos, trabajadores, vecinos y peatonales. Nuestra ciudad y nuestro país se encuentran desde entonces conmocionados por esta tragedia y entristecidos por la falta de justicia". (Declaración del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para ser

homologación. En el *Contrato Social*, uno de los textos que dan la dimensión de ese cambio, J. J.

Rousseau afirma que el padre y la madre tienen el mismo "derecho de superioridad y de corrección sobre sus hijos", pero estos derechos están limitados por las necesidades del niño y están fundados en "la incapacidad del niño para velar por su propia conservación". Esto es: la responsabilidad de atender a los hijos se limita al tiempo en que éstos no puedan arreglárselas solos. Después, los padres tendrán que darles la misma libertad que tienen ellos. Los hijos, una vez que están en condiciones de prescindir de los cuidados paternos, "ingresan todos por igual, en la independencia". Fue apoyándose en esta convicción como Rousseau se opuso a los enciclopedistas que suponían a los padres con derecho a exigir cariño y respeto de sus hijos por el mero hecho de haberlos procreado, deuda que sólo se cancelaba con la muerte. Con esta afirmación sobre la igualdad de los hijos, Rousseau se puso al frente de lo más progresista de la época ya que, al afirmar que el hombre nace libre, equiparó la naturaleza del hijo a la del padre. Siendo el hijo potencialmente libre, la función del padre se limitaba, entonces, a permitir que se actualice -que se realice- esa libertad. Así, criar a un hijo se transformó, lisa y llanamente, en llevar adelante una serie de acciones para brindar ayuda a un ser indelento y dependiente hasta que éste adquiriera su total independencia y autonomía. Pero esa innovadora lógica roussoniana reforzó, al mismo tiempo, los estereotipos patriarcales más convencionales desde

que terminó ubicando a la mujer en calidad de esposa al servicio de las necesidades del marido y de los hijos.

Pese a que surgieron críticas a la situación de dependencia en que se mantenía a la mujer con respecto a la crianza de los niños lo cierto es que lo fundamental de esta convención familiarista no se hizo evidente en el siglo XVIII y, más aún, se prolongó hasta nuestros días. El psicoanálisis vino a avalar este modelo al sostener, sin revisar, la importancia de la lactancia materna, del lugar de la madre -y no del padre- junto al niño, y toda una serie de criterios ideológicos incluidos en la narrativa edípica aportada por Freud, y en el discurso lacaniano que se sostiene en la primacía de un significante (el signifiante fálico y la ley del padre). Si -aunque de manera muy elemental- elegí mencionar a estos autores (San Agustín, Descartes) como antecedentes de Freud y de Piaget en cuanto a las figuras de infancia que contribuyeron a insartar en el imaginario social de Occidente, fue para resaltar el impacto que tuvo la producción teórica de estos autores al poner en cuestión la versión dominante de los niños (pecadora, equivocada). Otro es el caso de Rousseau. Su inclusión se justifica porque con más claridad que otros, él expresa un modelo de infancia y un sistema de valores para la crianza y la educación de niños que ha sido propio de la Modernidad y que, en la actualidad, está en plena revisión. Saltemos ahora al siglo XX como anticipo del milenio que estamos transitando. El siglo XX ha sido el siglo del niño. Esta sentencia



"Vendiendo y degustando" de Carlos Pedreira, Entre Ríos. Séptima mención.

Memorias de Infancia

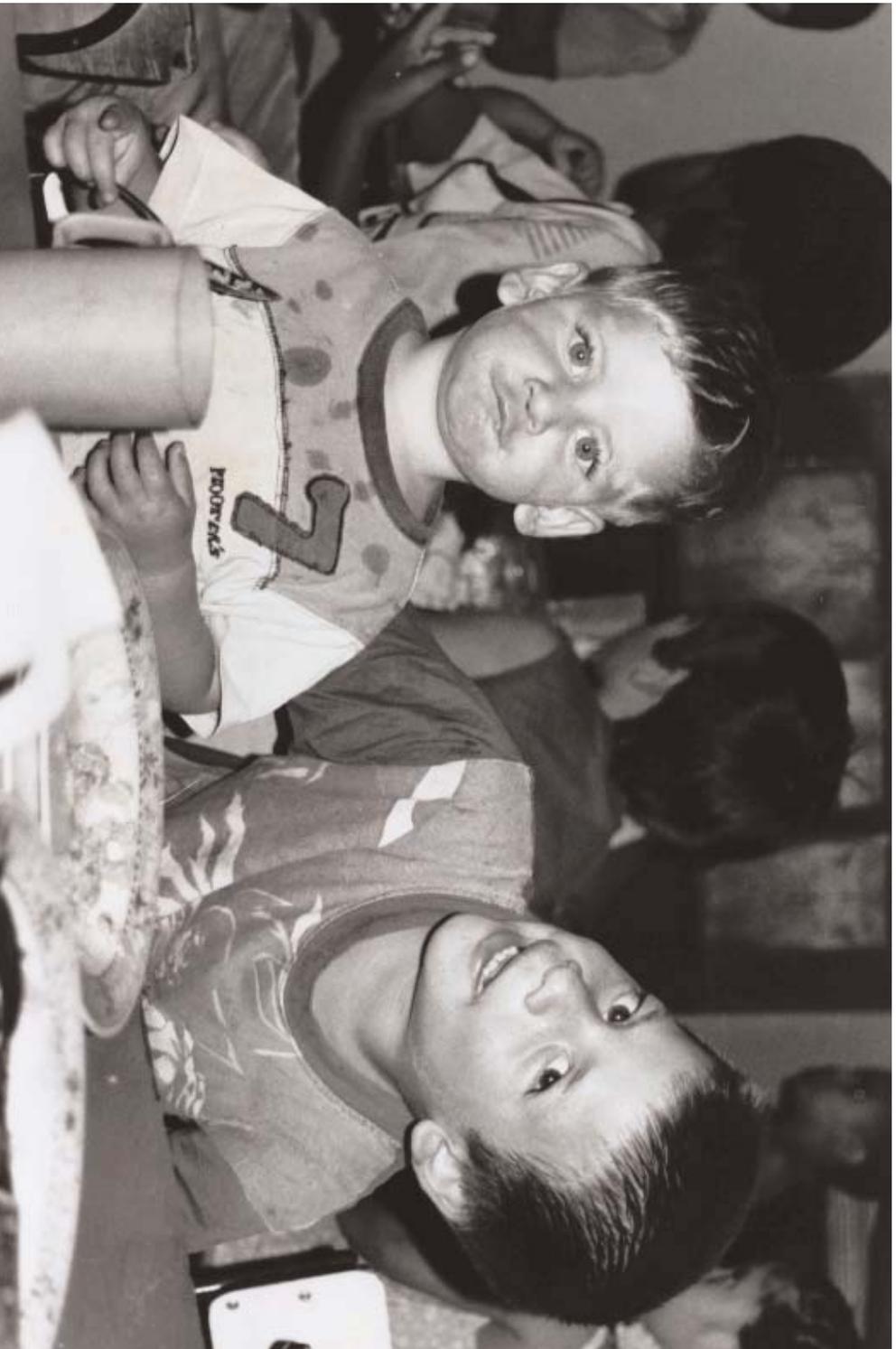


En 2004, un grupo de alumnos de una escuela del bajo Flores de la Ciudad de Buenos Aires presentó un proyecto a la legislatura porteña para que se respete el comienzo de año de diversas culturas, situados en otro momento en relación con el calendario gregoriano. La demanda fue aceptada y se convirtió en la Ley 1.550. Foto: Nicolás Paradi, "A la Escuela", Indymedia.

-"el siglo XX ha de ser el siglo del niño", más que prospectiva, profética- la pronunció Edvard Claparede en plena alborada secular y luego, la retomó Lagache. En efecto, sería poco decir que la pedagogía, la psicología, el propio concepto de "infancia", se han renovado. El siglo XX ha estado signado por las críticas a los métodos autoritarios y directivos de la educación, por el intento de respetar las necesidades y las posibilidades del *infans*. Así, el advenimiento de la psicología del niño pertenece por entero al siglo que acaba de concluir. El siglo XX ha sido el siglo del niño⁶ y ha sido, también, el siglo de las ciencias. Piaget y Freud confluyeron en un punto: protagonizaron este siglo construyendo las ciencias que les "dictaron" los niños. Efectivamente, con la afirmación de la sexualidad infantil, Freud contribuyó a desmantelar el mito de un paraíso basado en la inocencia de los niños, tanto como Piaget, al investigar sobre las explicaciones que los niños iban construyendo a lo largo de su vida para dar cuenta de los fenómenos de la naturaleza y de la cultura que atraían su interés, desmintió la imagen que los concebía ingenuos, incompletos y equivocados. Y con el correr del tiempo el niño pecado, el niño equivocado, el niño esclavo, el niño hijo, aunque no han desaparecido del todo, cedieron el lugar al niño objeto, al niño consumidor, propio del capitalismo actual. Porque en este siglo XXI que recién comienza, en el que aún subsiste el capitalismo neoliberal, parecería que sólo como mercancías se puede circular. En muchos casos ya no hablamos

más de alumnos de una escuela. Ahora, con frecuencia son clientes de una empresa educativa; consumidores de objetos, de bienes culturales y de servicios de salud. Sujetos sujetos a una cultura que los consume al tiempo que los incorpora. El "cogito ergo sum" cartesiano dejó lugar al "consumen, luego existen". Si consumen, existen. Si no consumen, no existen. La inclusión o la exclusión que, muchas veces, decide la vida o la muerte se suele jugar ahí: en el nivel de consumo. Por eso, los niños y las niñas de una residual clase media todavía existen porque consumen, pero pareciera que ya no tienen padres como los de antes. Padres que los cuidaban, los alentaban y los amaban. Ahora, esas niñas y esos niños tienen *sponsors* que, con tal de salvarlos de la exclusión que quizás les espere, invierten en ellos. Padres-*sponsors* al estilo de esos financieros que subsidiaban caballos de carrera o jugadores de fútbol exitosos.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 que vino a reemplazar a la Declaración de los Derechos del Niño, establecida por la misma ONU el 20 noviembre de 1959, fue incorporada a nuestra Constitución Nacional y convertida en Ley. El 21 de octubre del 2005 el Honorable Congreso de la Nación promulgó la Ley 26.061, la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes que, a pesar de los aspectos polémicos que despierta, constituye un avance significativo. No obstante, a pesar de la trascendencia que



"Comedor-escuela de verano 2º" de Silvia Cristina Collar, Jardín de Infantes del Barrio Las Acacias, José C. Paz, Buenos Aires.

Memorias de Infancia



La inequidad se puede advertir en la distribución territorial. Algunos chicos viven en el alto de las ciudades y otros en terrenos inundables.

Generalmente son los que cuentan con escasos recursos para la supervivencia. Las recurrentes inundaciones en Santa Fe -últimamente en 2003 y 2007- han dejado huellas también en la población infantil.

tuvo la Convención y la Ley 26.061, nada hace pensar que esos acontecimientos históricos puedan aportar soluciones a la crítica situación de la infancia en la Argentina.

Entre nosotros, cómo no recordarlo, en octubre del año 2001 el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60% de los pobres eran menores de 24 años. Pero, en mayo de 2002, 8.319.000, el 66,6% de los menores de 18 años eran pobres. En mayo de 2002 el 33,1% (4.138.000) de los menores de 18 años vivían en la indigencia; y la cifra ha ido creciendo desde entonces.

Las frías estadísticas han puesto en evidencia que la pobreza y la indigencia han constituido un flagelo que afecta por igual tanto a varones como a las mujeres; que no discrimina por género pero que sí lo hace por edad. Quiero decir: los menores de 18 años superan al promedio de pobres e indigentes de la población total. Así, mientras la tasa de pobreza para toda la población es del 40,2%, para los menores de 18 años es del 56,4%. Así, mientras la indigencia para toda la población es del 15%, para los menores de 18 años es del 23,6%. Es decir, la tasa de pobreza de los menores es un 40% superior a la de toda la población, y la tasa de indigencia es un 57% superior en los menores que en el conjunto de la población. Si bien estas cifras han bajado en 2006 y 2007 y objetivamente existe mejoría para la población, aún resta mucho por hacer.

Adicionalmente se observa, como dato a tener en cuenta, que a medida que aumentan los tramos de edad de la población, se reducen las tasas de pobre-

za e indigencia. Eso quiere decir que, de seguir así, nuestros hijos serán más pobres que nosotros, que nuestros nietos serán más pobres que nuestros hijos; y, a la vez, nosotros, generalizando, ya somos más pobres que nuestros padres.

Puede concluirse de lo hasta aquí expuesto que la Argentina es un país donde, al atravesar el milenio, prácticamente la mitad de la población era pobre y donde la mitad de los pobres eran menores de 18 años. Aún hoy vale decir que vivimos en un país donde la mayor parte de los pobres son pibes y donde la mayoría de los pibes son pobres. Y este rasgo de la pobreza generalizada en los futuros hombres y mujeres del país constituye una verdadera campaña depredadora de las capacidades simbólicas, intelectuales y culturales.

Frente a estas estadísticas -de una fría elocuencia aunque, en realidad, poco digan acerca del sufrimiento individual de cada niña, de cada niño- existe, desde los momentos más álgidos de la crisis pasada, un acuerdo tácito acerca de que “algo hay que hacer”. Si volviendo al inicio de mis reflexiones donde afirmaba que son las figuras de infancia que transitan por el imaginario social como efecto de sentido las que deciden el futuro, ese “algo hay que hacer” supone transformaciones monumentales en las representaciones compartidas.

Transformaciones que impongan una infancia respetada y no tutelada. Una infancia donde los chicos puedan ser reconocidos como sujetos deseantes, como sujetos epistémicos, como sujetos de derechos. Sujetos, y no objetos. Transformaciones



"Norte argentino" de Julia Svirlier, Jujuy.

Memorias de Infancia



En la provincia de Buenos Aires se aprobó en 2007 la nueva Ley Provincial de Educación que como la Nacional toma obligatoria la educación a partir de los cuatro años. Un paso más en los derechos para los más chiquitos. (Foto:archivo privado)

en las representaciones compartidas de modo que la responsabilidad de administrar la vida de **nuestros niños** sea asumida por la **sociedad civil en su conjunto y no sólo dependa del Estado**. Por la **sociedad civil en su conjunto**: por la cooperación de los municipios, las iglesias, las universidades, los organismos no gubernamentales, y a través de consejos barriales.

Quisiera un futuro donde los niños y las niñas tengan derecho a la **libertad, al respeto y a la dignidad** como personas humanas en proceso de desarrollo y como sujetos de derechos civiles, humanos y sociales que le haga honor a la Constitución y a las leyes.

Cuando digo **libertad** aludo a la posibilidad de:

- I.- Ir y venir, estar en los lugares públicos y espacios comunitarios, a salvo de las restricciones legales.
 - II.- Opinión y expresión.
 - III.- Creencia y culto religioso.
 - IV.- Jugar, practicar deportes y divertirse.
 - V.- Participar en la vida familiar y comunitaria, sin discriminación.
 - VI.- Participar en la vida política de acuerdo a la ley.
 - VII.- Buscar refugio, auxilio y orientación.
- Cuando digo **respeto** aludo a la inviolabilidad de la integridad física, psíquica y moral del niño tratado de preservar su imagen, su identidad, su autonomía, sus valores, ideas y creencias, sus espacios y objetos personales.
- Y cuando digo “la sociedad civil en su conjunto”,

me refiero a que que es deber de todos velar por la dignidad del niño y de la niña, poniéndolos a salvo de cualquier tratamiento inhumano, violento, atrozante, vejatorio o humillante.

“Es deber de todos”. Es necesario, entonces, denunciar muy claramente -cada vez que sea posible- que la espantosa situación por la que atraviesan la mayor parte de los chicos en la actualidad, no tiene posibilidad alguna de revertirse si no **empezamos, entre todos, a cambiar la concepción misma que tenemos de esos chicos**. Es imposible intentar revertir la situación si no acordamos, entre todos, que los chicos son seres humanos dignos de respeto, si no renunciamos a cierta vocación de “patronatos de la infancia” para dejar que ocupe su lugar la vocación política que permita revertir la ecuación antes mencionada, y podamos algún día decir que, en nuestro país, los niños no son los más pobres del conjunto y si es que hay pobres, no son niños.

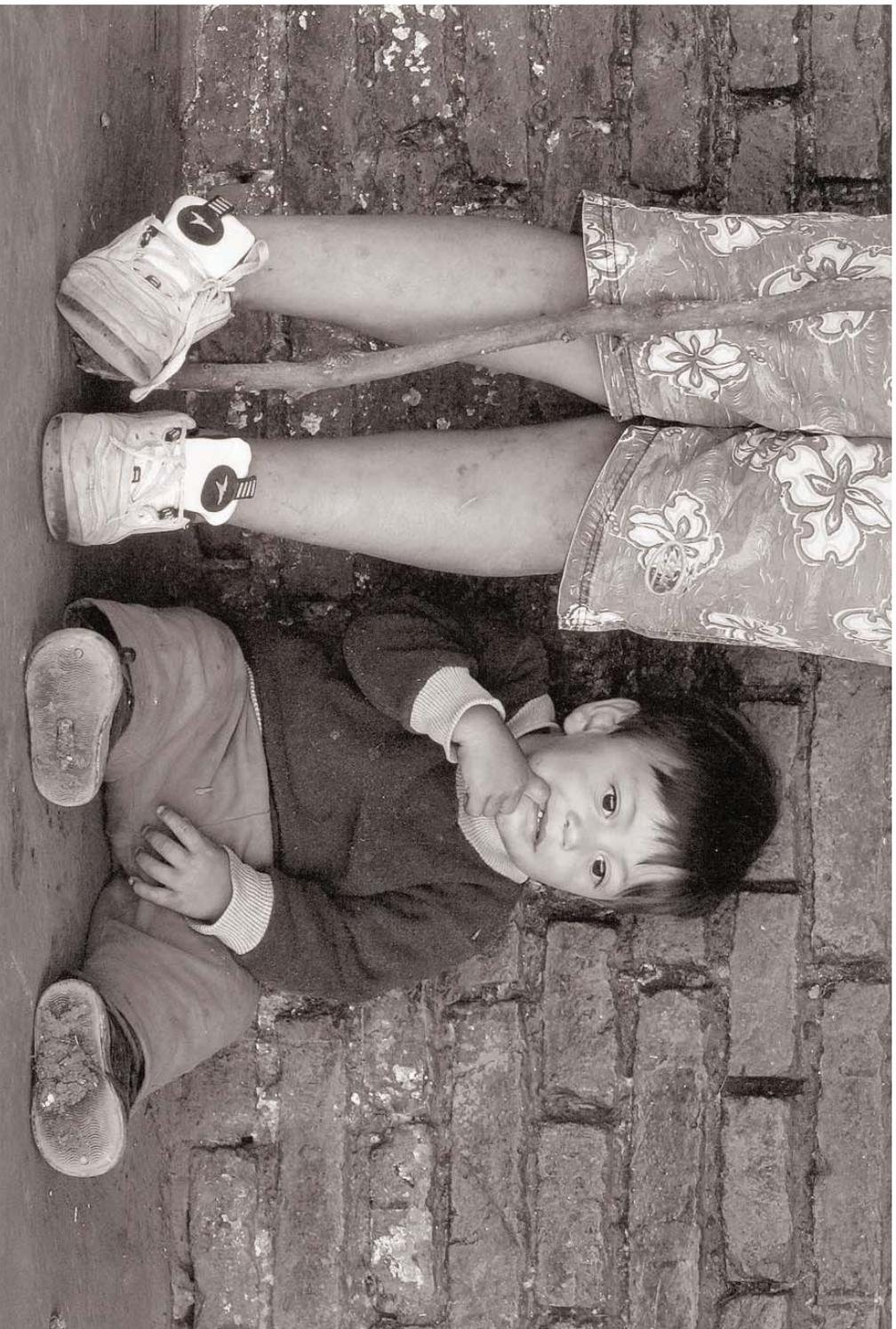
¹ Agustín, San: *La ciudad de Dios*, México. Porrúa, 1992.

² Agustín, San: *La ciudad de Dios*, México. Porrúa, 1992.

³ Descartes, R: *El Discurso del Método*, Madrid, Tecnos, 2006.

⁴ Para profundizar en la historia de la infancia remito a Aries, De Mouse y Badinter.

⁵ Tal vez no sea casual que una nueva ciencia, la demografía, tuviera su nacimiento en ese momento.



"Espora, a 100 Km" de Haydeé Reiris, Partido de San Andrés de Giles, Buenos Aires.

Goles por las infancias

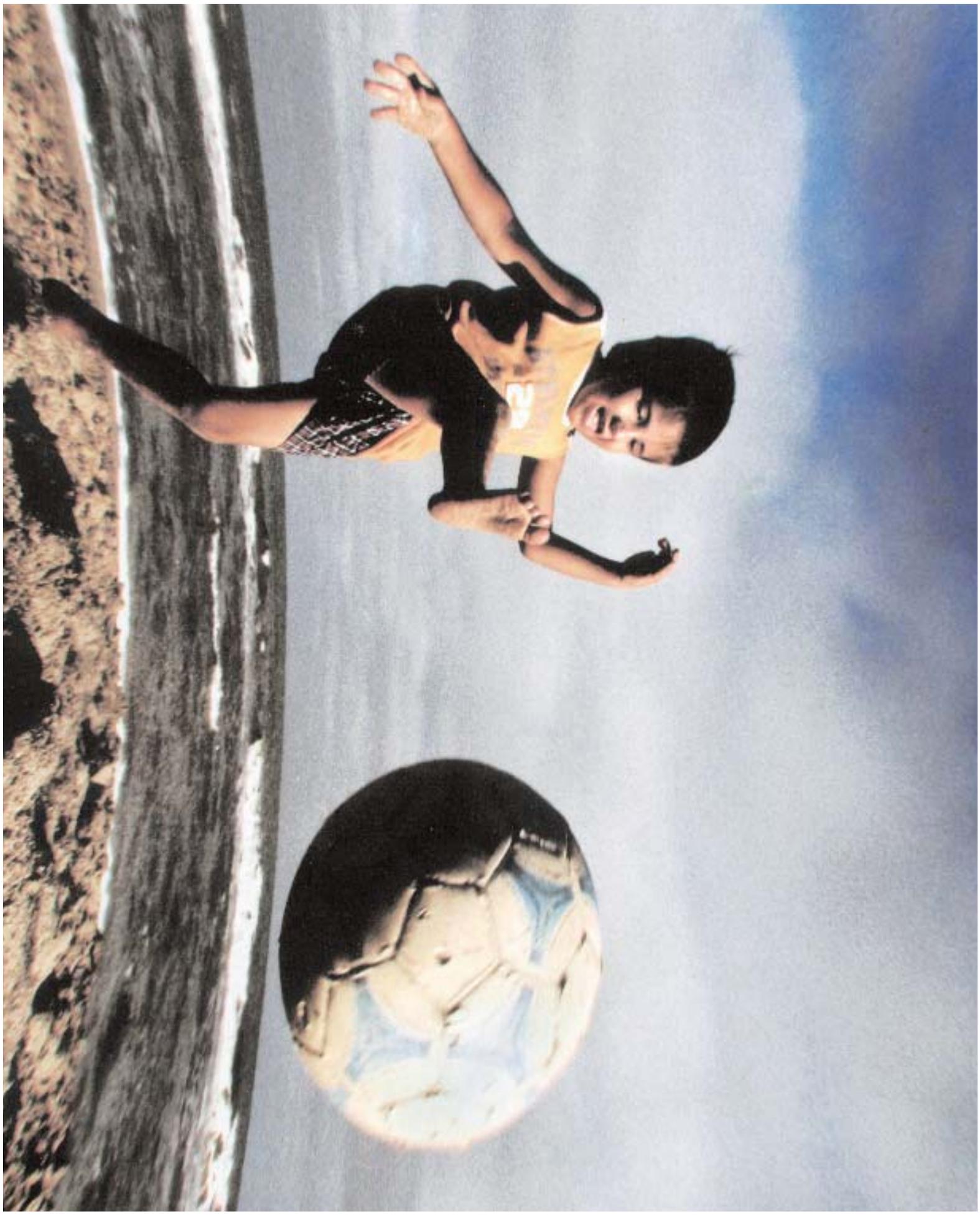
La imagen futbolera de la foto enviada por Ariel E. González nos inspiró un final en alto ¡Cuándo el mundo de la infancia tendrá su GOOOOL?

¿Cuándo podremos decir que ya se han alcanzado los mejores niveles de habitat para todas las infancias? ¿Cuándo la palabra “exclusión” quedará olvidada porque ya no será necesario nombrar realidades aún hoy insoslayables? ¿Cuándo la diversidad irá de la mano de la equidad?

¿Cuándo, por fin, tendrá prioridad la previsión? Prever alimentación, condiciones favorables a la salud, vivienda digna, educación, juego, para el conjunto florido de las infancias del país y las futuras

Muchos goles de acciones cotidianas de políticas públicas y privadas favorables a la infancia, resultarán el mejor estímulo para que no se apague la esperanza.





Se terminó de imprimir en el mes de julio de 2007
en Latíngráfica, Rocamora 4161, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.