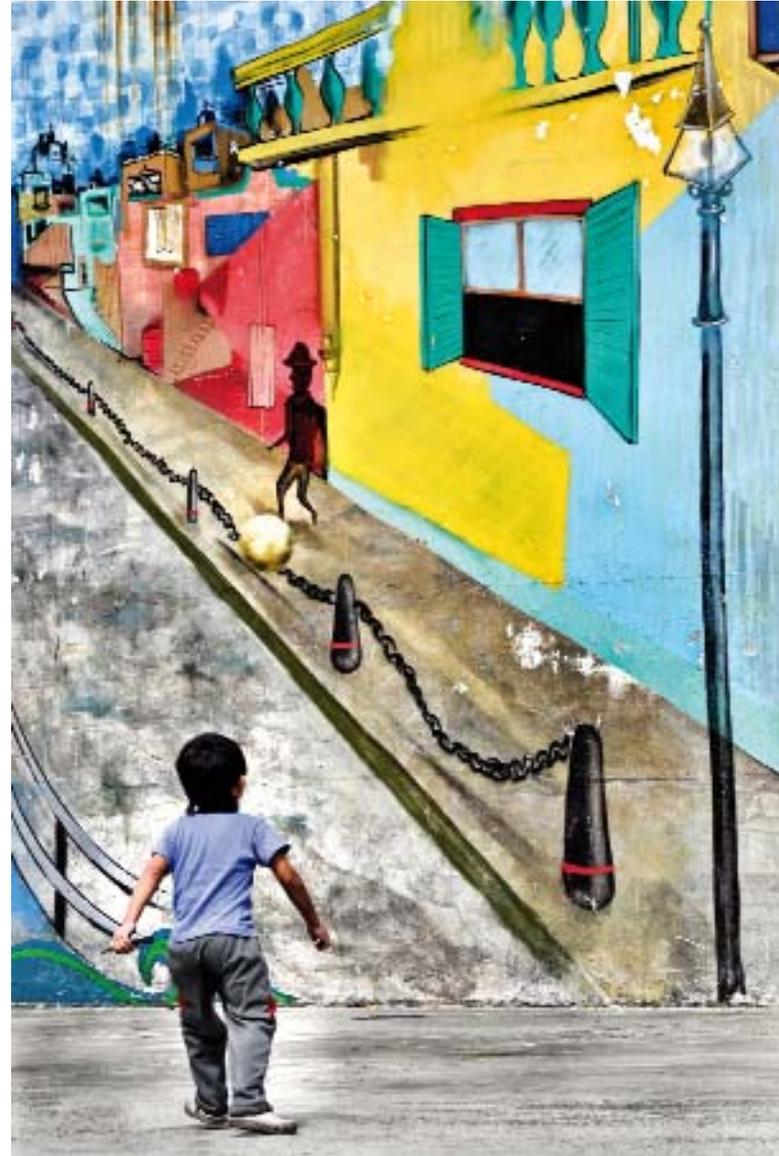


INFANCIAS: VARIOS MUNDOS
Infancias de Latinoamérica
Un cuadro de situación



“Fantasías de un niño” de
Ezequiel Martín Nasello,
La Boca, Buenos Aires,
Argentina. Segundo premio.

Una infancia para todas las infancias

Cómo imaginamos que viven los niños en Venezuela, México o Chile? ¿Qué imágenes afloran en nuestro pensamiento cada vez que pensamos en los chicos y chicas de Brasil, Argentina, Colombia o Haití? ¿Cuáles son sus semejanzas o similitudes? ¿Cuáles son las representaciones que cada una de las sociedades, a lo largo y ancho de nuestra región Latinoamericana, tienen de sus infancias? Quizás las respuestas sean tan múltiples y tan diversas como las distintas miradas que sobre la niñez pueda haber en cada uno de los países latinoamericanos, impregnados de su propia historia, recorridos y cultura.

Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación, busca aportar miradas sobre las distintas poblaciones de la región y las vivencias de las infancias en este marco.

Por medio de fotografías y de artículos de distintos especialistas, intenta abordar una temática con múltiples facetas, pero con eje en común: los niños y niñas, reflejado por la mirada de fotógrafos profesionales y aficionados de diversas latitudes desde sus contextos y paradigmas.

La niñez representa más de un tercio del total de la población mundial, y casi la mitad de la población en los países menos desarrollados, incluida Latinoamérica. En la región, una parte significativa de los chicos y chicas enfrenta adversidades que los perjudican en esta etapa clave de vida, viéndose vulnerada la posibilidad de acceder a sus derechos básicos y fundamentales. Desde Fundación Arcor, nos sentimos orgullosos de coeditar junto a Fundación Walter Benjamin esta nueva publicación de *Infancias: Varios Mundos*, por séptimo año consecutivo. Esta publicación tiene la potencialidad de plantear y poner en evidencia las contradicciones a veces explícitas y otras tantas veces no, de la inequidad en la que se encuentran las infancias de nuestro país, y en este caso, la Región. La presente producción se suma a *Infancias: Varios Mundos Acerca de la inequidad en la infancia en la Argentina* - 2005; *Infancias: Varios Mundos II: Los más chiquitos* -2006 ;*Infancias: Varios Mundos III. Culturas diversas equidad para todos* - 2007; *Infancias Varios Mundos IV, La infancia y el Arte* - 2008; *Infancias Varios Mundos V ¿Dónde viven los niños?* -2009 e “*Infancias: Varios Mundos VI, Imágenes y miradas de la Patria* - 2010 ,todas estas publicaciones desde las cuales hemos intentado cruzar e integrar distintas ópticas para abordar esta temática que nos une.

En las páginas que siguen, los lectores podrán encontrar lo que esperamos sea otro aporte a la discusión y acción para que los niños y niñas de Latinoamérica tengan algo en común: una infancia plena de derechos para todas las infancias.

Lic. Santos Lio
Gerente
Fundación Arcor

“Rumbo a casa” de
Ezequiel Martín Nasello,
Puente del Inca, Mendoza,
Argentina. Cuarta mención.



América Latina: el lugar de las infancias

La región latinoamericana está experimentando cambios interesantes: ha dejado de ser el callado reservorio de agua, mar, oxígeno, proteínas, metales y petróleo para extender la intención de renacer en el mundo con plenos derechos para sus pobladores. En este horizonte, nos preguntamos cuál ha sido y es el lugar de las infancias, qué beneficios obtienen de tanta riqueza escondida. Y, mirando ese mapa, nos preguntamos y preguntamos por el cuadro de situación que aún revela niveles importantes de inequidad.

Por eso quisimos, en esta oportunidad, concretar, en el marco del proyecto *Infancias: Varios Mundos*, el libro *Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación*. Se trata ya del séptimo libro que venimos realizando conjuntamente con la Fundación Arcor a cuyo equipo agradecemos y valoramos especialmente.

El libro contiene material fotográfico producto del Concurso *Infancias de Latinoamérica* llevado a cabo durante el presente año 2011 donde hemos recibido aportes en imágenes de hermanos latinoamericanos, así también incorporamos artículos de especialistas, materiales bibliográficos y hasta poesía de escritores y escritoras que, pintando infancias, han contribuido a la identidad de la Región: palabras e imágenes que pintan, testimonian y promueven – al menos es la intención- mostrar la diversidad, la policromía. Pero desandando también el tono turístico, desean advertir que aún falta bastante para concretar la equidad en las infancias del Continente.

Lo que sí, en la pintura del panorama, vale destacar que, como hacía mucho tiempo no ocurría, se promueve cada vez más la llamita de unidad y labor conjunta de los países, al menos en el Sur, y frutos interesantes de la integración ya están a la vista. Tal vez porque también está presente la memoria de las amenazas comunes. Por eso, valorando especialmente los intercambios y aprendizajes que proveen diferentes experiencias, vale reafirmar que desde los niños y niñas que juegan y honran al Árbol de la Vida hasta los que conviven con el cobrizo arrayán, todos en este presente merecen contar con las condiciones para una vida plena y feliz, para que se concreten y expandan sus derechos.

Aún falta, y de ahí la necesidad de hacer visibles los problemas, las dificultades y de reunir los aportes especializados así como difundirlos. Pareciera que, como Latinoamérica, estamos en el camino. Que así sea.

Alicia Entel
Directora
Fundación Walter Benjamin

Idea y coordinación general: Alicia Entel

Diseño: Diego Pablo Choclin

Foto de Tapa : Ana María Castañeda Cano

Fotografías: Ana María Castañeda Cano, Alejandra Irene Sanguinetti, Mónica Beatriz Sandes, Ezequiel Martín Nasello, Luciana Beker, Adriana Patricia Pérez Contreras, Leonor Broide, Ezequiel Martín Nasello, Mónica Hasenberg, Natalia Rebecchi, Gervasio Arroyo, Rocio Salazar, Alejandra Irene Sanguinetti, Fernanda de la Fuente, Wanda Balbé, Bernardo Carbajal Fal, Laura Menéndez Nóbile Villa, Silvina Paula Bornic, Pablo F. Gregorio, Alejandra Romero Luzza, Carmen Leonor Michelena Molina, Gabriela Haydeé Bayala, Silvia Matilde Macari, María Cecilia Zabala, Patricia Ackerman, Ricardo Giavedoni, Luciana Beker, Laura Marraco, Mariela Sánchez, María Florencia Pieroni, Mariel Tamara von der Wettern, Guillermo Palmieri, Paula Botta, Matías Izaguirre, Patricia Negreira, Alejandra Romero Luzza, Laura Alejandra Levaggi, Rubén Mario Antonin, Laura Marraco, Matías Guido Knoblauch, Hernán Pablo Guibert, Patricia Feldman.

Corrección: Mariel Andrada

Especial agradecimiento: a Lorena Riposati, Jimena Toledo y Vanina Triverio por su calidad como jurados del concurso "Infancias: Varios Mundos. Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación", Celeste Choclin, Carla Batistá, a la Casa del Bicentenario (Secretaría de Cultura -Presidencia de la Nación), a los estudiantes de la carrera en Comunicación e Imagen (FWB) por su entusiasta colaboración en el proyecto.

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

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

Las imágenes son independientes de lo expresado en los artículos.

Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación.
- 1a. ed. - Buenos Aires : Fundación Walter Benjamin,
Fundación Arcor, 2011. 104 p. ; 26x21 cm.
ISBN 978-987-22254-6-9
CDD 301

© Entel, Alicia (coedit. Fundación Arcor)
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina

Capítulos

Imágenes de Infancias en América Latina

Por Alicia Entel



página 9

Equidad en la inversión educativa

Por Alejandro Morduchowicz



página 33

Infancias de fronteras

Por Elena Maidana



página 53

Infancias globales, Infancias locales

Por Carolina Duek



página 73

Para pensar:

- La pobreza
- La pobreza y las Infancias de Pueblos Originarios
- Las infancias del campo y de la ciudad
- Políticas sociales para la infancia



● página 30 ● página 50 ● página 71 ● página 94

Imágenes de Infancias en América Latina

Por Alicia Entel*

Mientras se constituían los Estados Modernos en Latinoamérica a fines del siglo XIX y comienzos del XX, mientras los procesos políticos y sociales comenzaban a delinear identidades nacionales, se concretaba y ampliaba el espacio de las imágenes de infancias en fotografías y pinturas. La cámara curiosa -a veces con intento de “ciencia”- registraba cotidianidades de los pueblos originarios. Así se cristalizaron también modelos de comportamiento e ideales con respecto a los niños y niñas del Continente



Niñez y poesía

Los poetas latinoamericanos presentan las infancias en muy diversos estilos: desde las canciones patrióticas hasta las “nanas” populares. En este rincón del libro, y a lo largo de todo su trayecto, trozos de poesías con niños y niñas como protagonistas

Canción patriótica

*Sudamericanos,
Mirad ya lucir
De la dulce patria
La aurora feliz*

.....
*La patria en cadenas
No vuelva a gemir,
En su auxilio todos
La espada ceñid;
El padre a sus hijos
Pueda ya decir:
“Gozad de derechos
Que no conocí.”*

*De Esteban de Luca publicada en
La Lira Argentina, 1824, La
Lira Argentina (selección) CEAL,
Buenos Aires, 1967.*

Probablemente hayan sido las reflexiones de Sara Corona Berkin las inspiradoras de este artículo. En su labor de investigadora se dedicó a observar cómo las comunidades huicholes de México perciben su figura. Estudió cómo conciben reproducir su cuerpo en fotografías y cómo lo hacen los otros, el mundo blanco, al observar a las comunidades de pueblos originarios. Utilizando cámaras sencillas que proveyó a la comunidad, pudo advertir cuánto se sintetiza en una imagen, qué concepciones acerca del mundo, de la vida, de la condición humana están presentes a la hora de capturar una imagen. Descubrió preguntas interesantísimas: ¿Por qué los huicholes no se sentían representados cuando las fotografías los testimoniaban en fragmentos, de manos, rostros etc.? ¿Por qué siempre preferían el cuerpo entero? ¿Por qué el mundo de los blancos fotografiaba a la comunidad sólo cuando reflejaban la tristeza o situaciones de indigencia? En cambio cuando lo hacían ellos a sí mismos la imagen era otra, más alegre? Los unos y los otros, expresaban el mismo acontecimiento con imágenes no sólo diferentes entre sí, sino con concepciones diferentes a veces negadas en el juego de las hegemonías. Hay toda una trayectoria de representaciones sobre la infancia en América Latina, por parte de artistas plásticos, científicos naturalistas, fotógrafos que han contribuido a construir modelos e imaginarios sobre la vida de la niñez latinoamericana. Nos proponemos abrir sólo algunas de esas representaciones, quizás las iniciales, para pensarlas; a veces son lo que quedó de toda una época, otras, se suman a muchos otros testimonios. Pero en todas las ocasiones manifiestan una sensibilidad: la de poner en evidencia a quienes durante muchos años parecían no existir, los niños y niñas de nuestra región.

El retrato posado y la hidalguía

En un lugar de Guanajuato vivió en el siglo XIX un fotógrafo que casi sin advertirlo llegó a ser retratista emblemático. Se llamaba Romualdo García. Nacido en 1852, comenzó su actividad como fotógrafo profesional en 1887, cuando abrió un estudio. Mujeres, hombres, niños pasaron por su lente. Se recuerdan muy especialmente algunas fotografías como la del padre posando con su hija enfundada en un sombrero de adulto y con la seriedad de una persona grande aunque era una niña de menos de dos años:





“Andahuaylas” de Ana María Castañeda Cano, Andahuaylas, Perú. Primer premio.

Príncipe enano

*Para un príncipe enano
Se hace esta fiesta.
Tiene guedejas rubias,
Blandas guedejas;
Por sobre el hombro blanco
Luengas le cuelgan.
Sus dos ojos parecen
Estrellas negras:
¡Vuelan, brillan, palpitan,
Relampaguean!
Él para mí es corona,
Almohada, espuela,
Mi mano, que así embrida
Potros y hienas,
Va, mansa y obediente,
Donde él la lleva.*

*De José Martí, Ismaelillo, en
Poesía, ed. Raigal, Buenos Aires,
1952.*

También retrató niñas con el ceño adusto de sus madres. Y hasta bebés fallecidos como era costumbre de la época no sólo en México. En varios países latinoamericanos el “velorio del angelito” con el ritual de la última foto eran algo común. Lo testimonian las fotografías y pinturas. Sin embargo, los retratos de Romualdo García tuvieron una penetración especial, contribuyeron a construir imaginarios sobre las infancias, las familias, las cotidianidades mexicanas. Sus fotos se presentaron y obtuvieron premios en la Exposición Universal de París en 1889 cuando se cumplía el Centenario de la Revolución Francesa, a pesar de que los niñitos fotografiados parecían estar muy distantes de los derechos esgrimidos por dicha revolución. Se los ve tiesos, con mirada en la lejanía, adultos en pequeño:



Y la clásica fotografía del “angelito” fallecido en brazos de su madre, quien no debe llorar, y junto a su hermanito vestido ya de hombre:





“Molulo. Nacido y Criado” de Alejandra Irene Sanguinetti, localidad de Molulo, Jujuy, Argentina. Tercer premio.

Niñez y poesía

Versos sencillos

*Temblé una vez, en la reja
a la entrada de la viña,
cuando la bárbara abeja
picó en la frente a mi niña.*

....

*Oigo un suspiro, a través
De las tierras y la mar,
Y no es un suspiro, es
Que mi hijo va a despertar.*

*De José Martí, en Poesía, ed.
Raigal, Buenos Aires, 1952.*

Las obras y negativos de Romualdo García durante muchos años parecía que estaban perdidos. Fueron recuperados en la década del 70. Nada más y nada menos que casi un siglo después. Tienen un tratamiento peculiar de la luz y una magia muy especial en los rostros. No son los primeros testimonios de infancias mexicanas en imágenes, pero sí constituyen un núcleo testimonial importante de cómo niños y niñas eran imaginados como adultos en pequeño y qué roles indefectiblemente debían cumplir.

Una estampa similar, aunque con un matiz más subjetivo se encuentra en las obras del argentino Fernando Paillet (1880-1967), fotógrafo “provinciano” como se decía a sí mismo, que retrató a familias de la colonia suizo-alemana Esperanza en la provincia de Santa Fe. Como sostiene el investigador Luis Príamo “Uno de los más altos momentos de su fotografía de estudio lo constituyen sus retratos de niños y adolescentes. La pose del niño remedando al adulto- como ya vimos- formaba parte de las convenciones de la fotografía infantil. Apoyado por este espacio cedido a la fantasía y a la recreación, Paillet desplegó una extraordinaria sensibilidad para exaltar los datos potenciales, por así decir, del carácter moral del rostro de sus modelos: niñas “angélicas”, “maternales”, “varoniles” o “perversas” retratos ambiguos donde no alcanzamos a distinguir los límites entre la inocencia y la ironía, que –según Príamo- recuerdan a las fotografías de Lewis Carrol, un maestro a quién él no conoció¹.



Paillet dedicó gran parte de su iconografía a la colonia Esperanza de donde había sido pionera la familia de su madre y que aparecía en los imaginarios como el lugar del esfuerzo y la labor inmigrante de la Argentina agraria. Entre muchos otros, se conserva el retrato de una típica familia patriarcal donde es interesante observar quiénes están sentados y quiénes de pie: en asientos, el padre y el hijito varón. Veamos:





“Aprendiendo a dar” de Mónica Beatriz Sandes, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Romance de la niña negra

*Toda vestida de blanco,
almidonada y compuesta,
en la puerta de su casa
estaba la niña negra.
Un erguido moño blanco
decoraba su cabeza;
collares de cuentas rojas
en su garganta dan vueltas.
Las otras niñas del barrio
juegan en la vereda;
las otras niñas del barrio
no quieren jugar con ella.
Toda vestida de blanco,
almidonada y compuesta,
en un silencio sin lágrimas,
lloraba la niña negra.*

.....

*De Luis Cané, en Antología
– 250 poesías para niños, Nueva
Biblioteca Billiken, Atlántida,
Buenos Aires, 2008.*

Infancias originarias

Entre los primeros documentos fotográficos sobre infancias también corresponde recordar las miradas de los científicos naturalistas que en nombre de la ciencia realizaban descripciones antropométricas de las personas de comunidades originarias, muchas veces de modo descontextualizado y como si fueran rebaño o curiosidad, objeto de estudio aunque no siempre sujetos. Recordemos que el Perito Moreno había llevado al Museo de Ciencias Naturales de La Plata a una familia de araucanos para su estudio. En otros casos, la curiosidad y la necesidad interior de testimoniar superaba o desconocía la visión científica. Unas fueron, por ejemplo, las fotografías de Guido Boggiani en el Chaco paraguayo y otra la ambición antropométrica que alentaba los estudios del director del departamento de Antropología del Museo de Ciencias Naturales de La Plata Lehmann Nitsche².

Guido Boggiani (1861-1901), de familia italiana, fue el precursor en la utilización de la fotografía con fines etnográficos. Su obra llamada “Compendio de Etnografía Paraguaya Moderna” de 1900 se convirtió en un clásico de la antropología regional. Como señala Mariana Giordano, (2000), hizo “las fotografías de personajes de las tribus *angaites, lenguas, sanapanás, caduveos, tobas*, amplio conjunto de etnias del Gran Chaco y Matto Grosso, lo que convierte a Guido Boggiani en el pionero de la fotografía etnográfica de la región”. Las tomas de Boggiani no fueron realizadas con la intención de una clasificación de tipo antropométrico, y por eso no aisló al indígena de su entorno

habitual; asimismo les quitó solemnidad, prefirió mantener a los fotografiados en su ambiente natural aunque no se trataba de instantáneas imposibles para la época. Boggiani anotaba en su cuaderno el nombre de cada uno de los retratados y el lugar adonde había obtenido la imagen. A continuación, una fotografía muy conocida de Boggiani de niños de la selva chaqueña:



La última vez que se tuvo noticias de Boggiani fue en octubre de 1901, había sido muerto por representantes de la comunidad Tumanahá; a su cuerpo lo encontraron en octubre de 1904. Se cuenta que, recelosos de las brujerías que ese hechicero blanco podía hacer con las imágenes, temerosos del destino de sus almas, lo habían ultimado, habían separado la cabeza del cuerpo, habían enterrado la máquina fotográfica y cientos de negativos. Según Luis Príamo “Se sospecha que el asesinato de Boggiani estuvo relacionado con su actividad fotográfica. El explorador había registrado con su cámara las tribus *angaites, lenguas, sanapanás, caduveos, tobas, payaguás, bororo y chamacocos*. No olvidemos que para estos



“En busca de recuerdos” de Ezequiel Martín Nasello, Coronel Vidal, Buenos Aires, Argentina.



“Retrato”, de Gervasio Arroyo, Ecuador.

pueblos las fotos representaban un verdadero peligro, pues en ese acto se ‘robaba’ el alma o la voluntad del sujeto, que a partir de ese momento quedaba en posesión del fotógrafo”. Según otras versiones el fotógrafo italiano había sido sorprendido mientras reposaba en una hamaca cubierto por mosquitero junto a una joven de la comunidad caduvea.

Lo cierto es que las fotografías de Boggiani, de alguna manera, emprendieron pioneramente la antropología visual sin quizás la exigencia de la ciencia positivista de la época y, por ello, con más riqueza. Corresponde recordar también, en este sentido, al antropólogo suizo Alfred Mètraux quien, invitado por la Universidad nacional de Tucumán en la década del 20, realizó estudios de etnografía de los pueblos originarios en el Chaco, en el altiplano boliviano y hasta en zonas amazónicas. En una oportunidad, en respuesta a las preguntas de por qué su instalación en Latinoamérica, respondió: “En esas culturas nuevas -nuevas para mí, para nosotros- que pude estudiar y que pertenecen en su mayoría a Sudamérica, experimenté una sensación muy diferente de la que habría podido esperar: me sentí en ellas extremadamente cómodo y mucho menos desorientado que en mi propia civilización. ¿Por qué? Quizás

porque percibí a mi alrededor un ritmo más lento, porque los seres a los que abordé no sufrían los problemas que a todos nos agobian, y eso era para mí una especie de descanso. Creo también que ese contacto con las civilizaciones primitivas me hizo sentir que, en el fondo, la protesta que precisamente me había empujado hacia civilizaciones tan alejadas de la nuestra, encontraba su motivo en una especie de nostalgia, una nostalgia que nosotros, hombres de Occidente, hemos sentido - creo - en todo tiempo y que nombro con un término quizás cómico -o al menos así me parece-: la nostalgia del neolítico. Me da la impresión que la humanidad tal vez se equivocó yendo más allá del neolítico.” Con cierta ironía el investigador reconoce las limitaciones del mundo desarrollado occidental y manifiesta su empatía con los habitantes de regiones intrincadas, selváticas, inson-dables. Mètraux también testimonió su actividad en fotografías donde él mismo está presente: se lo ve documentando con su cuaderno de campo y rodeado de habitantes autóctonos, niñitos incluidos, en este caso en Santa Ana de Chipaya, Bolivia:



“Mi camino” de Luciana Beker, Tilcara, Jujuy, Argentina.

Mi reyecillo

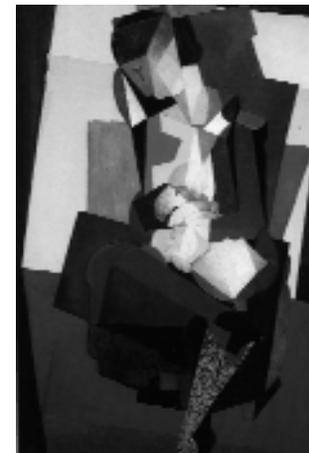
*Los persas tienen
Un rey sombrío;
Los hunos foscos
Un rey altivo;
Un rey ameno
Tienen los iberos;
Rey tiene el hombre,
Rey amarillo:
¡Mal van los hombres
Con su dominio!
Mas yo vasallo
De otro rey vivo,-
Un rey desnudo,
Blanco y rollizo:
Su cetro - ¡un beso!
Mi premio - ¡un mimo!*

*De José Martí, Ismaelillo, en
Poesía, ed. Raigal, Buenos Aires,
1952.*



Infancia y rupturas

Por más que hemos hallado muchos otros testimonios fotográficos, los ya mencionados resultan emblemáticos de una época en la que, al mismo tiempo, se consolidaban en la región los Estados Nacionales y se extendían los proyectos civilizatorios. Como contrapartida, quizás a la ambición científica de representar con ilusión de objetividad fotografiando la situación de niños y niñas en diversas comunidades, la pintura hizo también otro recorrido. A principios del siglo XX, las vanguardias estéticas jugaban y hasta renegaban de la figuración, incluidas las figuras infantiles. El mexicano Diego Rivera en su extensa, frondosa y excelente actividad de pintor y muralista también representó niños y niñas. Lo hizo de diversas maneras. Por influencia de sus estudios en París, realizó el clásico retrato de la madre y el niño, pero en este caso con influencia cubista, como vemos en la columna de al lado arriba. El retrato, de 1916, muestra a Angelina Beloff, compañera sentimental de Rivera en París, con Diego, el hijo de ambos, fallecido a los pocos meses de edad:



Como observamos, se trata de un modo estilizado del clásico motivo, la muerte del angelito, pero con el mismo sentido ritual. Por otra parte, Rivera vuelto a México, introduce, a mediados de los años 20, un nuevo género en su obra: el retrato infantil, sobre todo de niños indígenas. Tales retratos eran codiciados por los turistas:





“De vuelta a casa” de Adriana Patricia
Pérez Contreras, Quindío, Colombia.
Segunda mención.

Niñez y poesía

Primera soledad

*Hoy mi madre no me quiso.
La he rondado horas enteras
vestido de capitán, de mago,
de marinero, pero nada,
no me quiso ni me ha
pegado siquiera.
Salgo a morir al baldío
volteando todas las puertas.
Arde el sol en el silencio
amarillo de la siesta.
Ni gatos ni vigilantes.
Sólo la calle desierta.
¿Cómo me voy a morir
sin que mi madre me vea?"*

*De Armando Tejada Gómez,
del libro Profeta en su tierra,
Ediciones Silaba, Buenos Aires,
1968.*

Diego Rivera, en el mismo tono realizó otros retratos como el de *Modesta e Inesita* de 1939 que quedó como un clásico dentro del retrato tradicional mexicano.



En ambos casos se advierte la influencia de Picasso –el cubista y el más figurativo de obras como *La siesta* de 1919-. Y las infancias corresponden a personajes familiares o a gente de pueblo en coherencia con las ideas y sensibilidad del autor. Indudablemente hay un grado de estereotipia, pero lo interesante es cómo este tipo de retratos han instituido modelos que otros seguirán a la hora de pensar en la niñez. ¿Cuándo aparecen los niños en los pintores famosos? La pregunta no tiene respuesta lineal, pero podemos decir que aparecen cuando el artista evoca su propia infancia, cuando retrata a sus hijos, pero también cuando manifiesta sensibilidad social, o intenta expresar injusticia. Diego Rivera, como en Brasil Cándido Portinari (1903-1962) dedicarán parte de su vida a la preocupación social. Quisimos seleccionar no

obstante una imagen de Portinari lúdica muy interesante: *Fútbol* de 1935. A diferencia de las fotografías posadas y de las representaciones con dejos de sufrimiento de las infancias, el artista muestra a los niños jugando, cerca del cementerio, bajo la protección de la cruz, pero jugando:



Corresponde no obstante recordar que desde su reconocida y premiada obra *Café* hasta su muerte en 1962, Portinari ha sido emblema del sentido social del arte en Latinoamérica. Simplemente a modo de ejemplo, incluimos la mencionada *Café*. :





“Jugando en la Plaza de
Tilcara” de Leonor Broide,
Jujuy, Argentina.

Niño mexicano

*Estoy en donde no estoy,
en el Anáhuac plateado,
y en su luz como no hay otra
peino un niño de mis manos.*

.....

*Lo alimento con un ritmo,
y él me nutre de algún bálsamo
que es el bálsamo del maya
del que a mí me despojaron.*

*Yo juego con sus cabellos
y los abro y los repaso,
y en sus cabellos recobro
a los mayas dispersados.*

*De Gabriela Mistral, en
Antología, Alfaguara, Lima,
2010.*

Pensar como niños

La presencia de las infancias en las representaciones sociales entre 1880 y 1940 no sólo se materializó en obras donde había niños y niñas ya sea en los moldes tradicionales o con algún matiz de movimiento y autonomía, sino como reivindicación. La infancia como experiencia, como pensamiento, como visión con rasgos distintivos, comenzó a aparecer como presencia del espíritu creativo infantil en el mundo artístico adulto. El movimiento modernista, que atravesó América Latina, encontró en algunos artistas especial resonancia a niñez e ingenuidad. Tarsila do Amaral (1886-1973) no sólo ha sido una representante del modernismo en Brasil sino una eximia artista, podríamos decir que puso “infancia” en su obra. He aquí imágenes de la artista: paisajes y familia.



E incluso en las propias obras donde no hay niños y niñas, el sabor a infancia está presente, tal es la imagen realizada por Tarsila do Amaral que quedó como parte del movimiento “Antropofágico” en Brasil:



Desde otro lugar muy diferente, también la fotografía, abandonó por momentos la necesidad de ser formal y transparente y se puso a jugar con espíritu de infancia. Esto se manifestó en la estética del fotomontaje y el collage. Grete Stern, de origen alemán, llegada a Argentina huyendo del nazismo, hizo gala de esas posibilidades:





“Pensamineto de un niño” de
Ezequiel Martín Nasello,
Tilcara, Jujuy Argentina.
Sexta Mención

Niñez y poesía

Sueño despierto

*Yo sueño con los ojos
Abiertos, y de día
Y noche siempre sueño.
Y sobre las espumas
Del ancho mar revuelto,
Y por entre las crespas
Arenas del desierto,
Y del león pujante,
Monarca de mi pecho,
Montado alegremente
Sobre el sumiso cuello,
Un niño que me llama
Flotando siempre veo.*

*De José Martí, Ismaelillo, en
Poesía, ed. Raigal, Buenos Aires,
1952.*

Construcciones imaginativas, conjunciones imposibles, los fotomontajes de Grete Stern expresan sueños, deseos, melodrama.

Testimonios insoslayables

Decíamos al comienzo que una investigación había motivado estas líneas. Otra nos aproxima al final: una indagación realizada por Alejandra Reyer (2009), de la Universidad Nacional del Nordeste, estudió de modo muy interesante a representantes de la comunidad toba en Resistencia, Chaco, acerca de cómo sus antepasados habían sido fotografiados en general por documentalistas de la época y respectivamente por Grete Stern y Pedro Luis Raota. Señala la investigadora que “la elección de estos fotógrafos se basa en un criterio temporal: ambos realizaron sus registros a mediados del siglo XX, obteniendo –respecto del inmenso *corpus* fotográfico gestado desde fines del siglo XIX– imágenes más cercanas a las comunidades *tobas*. Esto interesó principalmente a la hora de evaluar a la fotografía como disparador de memoria. La elección del segundo fotógrafo (Pedro Luis Raota) se debió a que su producción contempla retratos de criollos e inmigrantes y enfatiza uno de los extremos visuales que históricamente ha servido para conformar un imaginario uniforme y generalizante de la diversidad étnica del Chaco: la imagen del “Chaco gringo”. Las respuestas fueron muy interesantes: para reconocer el valor de la memoria incluso para discutir la representación, por ejemplo, el no sentirse reconocidos en lo fotografiado. Sin embargo, se admitió, en definitiva, “está bien tener fotos de antes, porque son testigos mudos” (:6). Por otra parte, en cada práctica visual los receptores

también construían una imagen de su propio cuerpo y circunstancias, tendían a encontrar “aires de familia”, a vincular con parientes lejanos; incluso una entrevistada reconoció a su abuelo en una fotografía de Grete Stern y ese reconocimiento le despertó el recuerdo de un relato que éste le había hecho cuando era púber. En otro caso, se reconocieron en la fotografía de Grete denominada *Niños Tobas en la Escuela* tomada en Napalpí, Chaco, en 1964:



Como refiere la investigación mencionada, la fotografía despertó en los interlocutores memoria tanto de pertenencia como de discriminación por parte del mundo blanco y, también, por parte de la propia etnia por haber los descendientes ya desdibujado sus rasgos y creencias de origen. Pero lo más importante quizás haya pasado por otro lado: percibir la conjunción entre el reconocimiento corporal y la carga simbólica que la representación, a su vez, despertaba. Si bien no se pueden realizar afirmaciones contundentes con objetos de estudio tan sutiles como las imágenes, quizás debamos volver a mirarnos en la historia de las imágenes de infancias latinoamericanas, de los momentos con los que tal vez más vacío haya y probar cómo nos miran esos espejos.



“Por una patria para todas y todos” de Mónica Hasenberg, Marcha pueblos originarios, Buenos Aires, Argentina.

Duermes

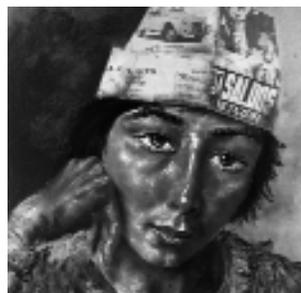
*La madre ha logrado
dormir a su hijito.*

*Una obra maestra
de pequeños suspiros,
de menudas palabras,
de amenazas, de mimos,
de dulces cancioncillas,
de voluntad, de instinto...*

*No respiremos casi.
El niño se ha dormido.*

*De Baldomero Fernández
Moreno, en Antología – 250
poesías para niños, Nueva
Biblioteca Billiken, Atlántida,
Buenos Aires, 2008.*

En el caso argentino, el no mencionado a propósito Antonio Berni con su inmortal retrato del niño *Juanito*, surgido en 1958 y expuesto en 1961, así como el de la púber ya prostituida *Ramona*, ¿qué memorias pueden despertar hoy en el vasto horizonte latinoamericano?♦



Es para seguir no sólo investigando sino actuando.

Bibliografía

Arenas, Patricia “Alfred Métraux y su visión del mundo indígena en los trabajos etnográficos en el Chaco argentino”, *Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft Bulletin* 66-67, 2002-2003, pp. 127-132.

Corona Berkin, Sarah, “La fotografía indígena en los rituales de la interacción social”, en *Nueva época*, núm. 6, julio-diciembre, 2006, México, pp. 91-104.

Giordano, Mariana, “De Boggiani y Métraux. Ciencia Antropológica y fotografía en el Gran Chaco”, en *Revista Chilena de Antropología Visual*, N° 4, Santiago de Chile, 2004.

Priamo, Luis: “La fotografía italiana en la Argentina. Siglos XVIII/XIX. Benito Panunzi”, Fundación Proa, 1998.

Reyero, Alejandra “La construcción de la corporalidad en dos comunidades indígenas *tobas* de Chaco, Argentina.”, en *Revista Chilena de Antropología Visual*, N° 14, diciembre 2009.

Notas

¹Fuente: Folleto informativo sobre la muestra organizada por la Municipalidad de Esperanza y el Centro de Residentes Esperancinos en Buenos Aires, en Casa Castagnino -Balcarce 1016- Capital Federal, desde el 22 de abril al 15 de mayo de 1983. La organización estuvo a cargo de Esteban Marco y Luis Priamo. Colaboraron: Museo de la Colonización de Esperanza, Editorial “El Fotógrafo”, Esther Glanzer, Ruben Varela. La investigación sobre la obra de Fernando Paillet fue realizada por Pablo Esteban Courtalon y Luis Priamo. (Datos obtenidos del material de Archivo del Museo de la Colonización de Esperanza, Esperanza, provincia de Santa Fe, República Argentina). (Wikipedia)

²Entre las múltiples actividades se recuerdan sus apreciaciones sobre una beba de la tribu aché apropiada durante una matanza (1896) y convertida en cobayo. La llamaron Damiana. En 1907 aduce Lehmann-Nitsche: “El desarrollo de la región frontal, sitio de la inteligencia, se ha producido pues de una manera muy halagüeña en la indiecita. Comparando ahora el índice cefálico de Damiana (81,3) con los índices cefálicos de dos mozos Guayaquíes estudiados por Ten Kate y que son 82,4 y 81,1, respectivamente, resulta la gran homogeneidad del tipo Guayaquí en cuanto a este índice que es considerado de tanta importancia”. Esta modalidad etnográfica tendía a valorar lo igual, lo indiferenciado, lo homogéneo sobre lo diverso y la raza aria en ese horizonte diferencial.

* Alicia Entel es doctora en Filosofía (Imagen y Cognición) por la Universidad .Paris VIII, investigadora en Comunicación, Conocimiento y Culturas, profesora titular UBA y UNER, periodista.



“Valen y papá” de Natalia Rebecchi, Buenos Aires, Argentina.

Para pensar con cifras

La pobreza

Las consecuencias a larga duración de la pobreza en las infancias latinoamericanas constituye un punto central para imaginar un continente con mayores niveles de equidad. En el estudio *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*, realizado conjuntamente por CEPAL y UNICEF y publicado en diciembre de 2010, se presentan tanto los resultados de la medición como propuestas metodológicas y de políticas públicas. Las cifras que siguen pertenecen a dicho estudio:

En América Latina, hacia 2007, había alrededor de 84,5 millones de niños en hogares pobres (47 por ciento de la población infantil de la región) de los cuales 33,6 millones pertenecían a hogares en situación de indigencia (18,7 por ciento). Los países donde es más evidente este problema son Honduras, Nicaragua, Paraguay, Bolivia y Guatemala con más de 60 por ciento de niños en situación de pobreza y con el 35 por ciento en indigencia. En el caso contrario se destacan: Costa Rica, Chile, Uruguay, Argentina, y Venezuela, con menos del 40 por ciento de los niños en hogares pobres.

Según el informe, los niños menores de 12 años son en proporción los más afectados por la pobreza, ya que el 49,4 por ciento de ellos se encuentra en esa situación. Al año 2011 las cifras han tenido algunas modificaciones por acciones específicas desarrolladas por los Estados

AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA INFANTIL EXTREMA Y POBREZA INFANTIL TOTAL (En porcentajes y en miles de niños)

País	Niños de 0 a 17 años			
	Pobreza infantil extrema		Pobreza infantil total	
	%	Miles	%	Miles
Argentina (zona urbana, 2006)	10,0	730,1	28,7	2097,2
Bolivia (Estado de Plurinacional) (2007)	48,6	2 040,1	77,2	3241,3
Brasil (2007)	14,6	8554,3	38,8	22 713,4
Chile (2006)	6,1	289,7	23,2	1 097,0
Colombia (2008)	15,6	2 409,7	38,5	5 952,1
Costa Rica (2007)	4,4	63,7	20,5	297,9
Ecuador (2007)	20,4	1 069,9	50,4	2 638,6
El Salvador (2004)	39,0	1 071,3	86,8	2 383,8
Guatemala (2006)	47,2	2 978,6	79,7	5 029,5
Honduras (2007)	29,2	1 032,5	67,9	2 404,7
México (2006)	11,0	4 301,3	40,4	15 843,9
Nicaragua (2005)	42,4	940,7	78,5	1 740,3
Panamá (2003)	26,9	310,5	51,1	590,1
Paraguay (2007)	13,7	345,4	56,5	1 425,8
Perú (2008)	38,0	4 104,0	73,4	7 916,0
República Dominicana (2007)	7,7	269,2	49,3	1 724,5
Uruguay (2007)	6,2	58,1	23,9	224,9
Venezuela (Rep. Bolivariana de) (2007)	16,4	1 631,8	35,7	3 557,2
América Latina (2007)	17,9	32 201,1	45,0	80 878,5

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. a/ Incluye a los niños extremadamente pobres.



“Niña Comiendo” de Gervasio Arroyo, Ecuador. Primera mención.

Equidad en la inversión educativa

Por Alejandro Morduchowicz*

Las políticas educativas en y para América Latina reconocen que nuestros sistemas educativos son inequitativos, y plantean precisamente la equidad como un punto central y objetivo soñado. Desde la Economía de la Educación es posible referirse al tema y hacer sugerencias a través de una visión especializada





Niñez y poesía

Piececitos

*Piececitos de niño,
azulosos de frío,
¡cómo os ven y no os cubren,
Dios mío!*

*¡Piececitos heridos
por los guijarros todos,
ultrajados de nieves y lodos!*

*El hombre ciego ignora
que por donde pasáis,
una flor de luz viva dejáis;*

*que allí donde ponéis
la plantita sangrante,
el nardo nace más fragante.*

*Sed, puesto que marcháis
por los caminos rectos,
heroicos como sois perfectos.*

*Piececitos de niño,
dos joyitas sufrientes,
¡cómo pasan sin veros
las gentes!*

*De Gabriela Mistral, en
Antología – 250 poesías
para niños, Nueva Biblioteca
Billiken, Atlántida,
Buenos Aires, 2008.*

Una característica de la educación es la variedad de dimensiones desde las que se la puede valorar. Así, puede ser importante en sí misma y cumplir, a la vez, roles instrumentales. Dentro de estos últimos, en su faz económica, puede interesar tanto desde una perspectiva individual como de una colectiva. Entre otros atributos, la instrucción en un nivel prepara al individuo para completar el siguiente y la escolarización incrementa las posibilidades de encontrar trabajo, torna a las personas menos vulnerables frente a cambios coyunturales en el mercado laboral y les permite tomar mejores decisiones como ciudadano. Respecto de su rol social, se considera que la mayor formación de la fuerza de trabajo promueve el crecimiento económico. Pero la educación también tiene consecuencias beneficiosas no monetarias que exceden a los individuos. Los economistas reconocen una variada gama de *externalidades*: relaciones positivas entre la educación de una persona y su estado de salud y el de su familia, la escolarización recibida por sus hijos, y su influencia en las elecciones vinculadas con la fertilidad, entre otras. Además, estos beneficios no son sólo individuales sino también sociales. Entre los principales, se pueden mencionar la transmisión de valores democráticos, la reducción del crimen y la equidad. No obstante, uno de los pocos consensos de que disponemos es que nuestros sistemas escolares son inequitativos. En apoyo a esta afirmación, en los últimos lustros, es difícil encontrar una política educativa o un trabajo académico que no hubiera tenido en cuenta la premisa para mejorar la igualdad de oportunidades.

Ahora, si bien el diagnóstico es aceptado de manera general, la controversia gira en torno al modo de atender esta desigualdad ya que la elección del modo más justo de repartir cargas y beneficios –de eso se trata, en pocas palabras, el principal problema de la justicia distributiva– supone preguntarse *qué, cómo, cuánto y a quién* distribuir (Berne y Stiefel, 1984). Así, las propuestas pueden invocar, por ejemplo, desde una mayor presencia estatal en el sector hasta la introducción de mecanismos de mercado. Estas alternativas, más allá de los sustentos más o menos controvertidos en que puedan basarse, no carecen de sentido ni de lógica y comparten el objetivo explícito de atender la equidad con el fin de mejorar la igualdad de oportunidades. En paralelo, se encuentran los debates sobre acciones puntuales como los programas compensatorios en los que se cuestiona desde su propia existencia hasta su forma de ejecución y selección de destinatarios.

Este artículo presenta las implicaciones que tiene la asignación de recursos en los primeros niveles de la educación en la equidad. Para ello, se repasa, en primer lugar, la relación entre estos dos conceptos a lo largo de diferentes épocas del financiamiento educativo. Luego, se presentan las razones de las disparidades en el gasto por alumno y su (in)conveniencia al relacionarlo de manera unidireccional con la equidad. Por último, se describen las propuestas más novedosas entre la distribución de recursos y la equidad.

1. Igualdad

Entre los principios liberales más difundidos para orientar la discusión sobre la justicia en el ámbito



“Niñas de Huaycán” de Rocío Farfán Salazar. Lima. Perú. Quinta mención.

Hay un niño en la calle

*A esta hora exactamente,
Hay un niño en la calle....*

.....

*Es honra de los hombres
proteger lo que crece,
cuidar que no haya infancia
dispersa por las calles,
evitar que naufrague su
corazón de barco,
su increíble aventura de
pan y chocolate
poniéndole una estrella en
el sitio del hambre,
de otro modo es inútil,
ensayar en la tierra la
alegría y el canto,
de otro modo es absurdo
porque de nada vale si hay
un niño en la calle.*

*De Armando Tejada Gómez,
del libro Profeta en su tierra,
Ediciones Sílabas, Buenos Aires,
1968.*

educativo se encuentra el de brindar igualdad de oportunidades. De un modo general establece que la posibilidad de acceso a la riqueza, poder e instituciones sociales debe estar abierta a todos. Desde el inicio de los sistemas educativos como tales, la equidad en el financiamiento estuvo ligada a esta idea que se identificó, principalmente, con tener escuelas a las que asistir. Su puesta en práctica se basó en el postulado aristotélico de *igual tratamiento para los iguales* –también denominado principio de equidad horizontal–. Así, hasta hace unas décadas, los sistemas educativos occidentales se encargaron de proveer –con notable éxito– condiciones materiales similares, cuando no iguales, para los niños en edad escolar. Desde un punto de vista prescriptivo, varios criterios orientan cómo llevar a la práctica esa igualdad. El primero, el más consensuado y frecuentado analíticamente, es su definición por la negativa. Según este punto de vista, el lugar de residencia del niño, las circunstancias económicas de su hogar, el sexo, la salud, la religión y/o la pigmentación de su piel, no pueden condicionar la provisión de educación.

A nivel operacional este principio requiere igualdad de recursos por alumno. Esta manera de proceder tiene una ventaja práctica ya que, al enfocar la provisión del servicio desde el lado de los insumos, es más fácil de llevar a cabo. Es por eso que este criterio se conoce como de *igualdad de recursos*.

La práctica de la equidad horizontal supone que garantizar condiciones materiales mínimas y comunes (que en la realidad, como se sabe, no siempre se alcanzaron) asegura una igual contribución de la educación inicial a los resultados que se obtendrán en el futuro. Esto se corresponde con la visión de la escuela como agente de igualdad social.

Un ejemplo emblemático de este modo de distribución de recursos es la definición de las estructuras de personal de los establecimientos pre-escolares (aunque también se aplica en el resto de los niveles). Por ejemplo, en varios sistemas educativos existe una mecánica por la cual, sobre la base de criterios físicos y pedagógicos, se define con qué mínimos y máximos de niños se permite la apertura y desdoblamiento de salas; cuándo se faculta a un establecimiento a tener un secretario (y así para otros cargos), etc. Estas normas son el fundamento para aprobar el equipo docente. *En teoría*, estos estándares deben ser respetados y aplicados en forma pareja y similar. Entonces, ante similar cantidad de alumnos, los recursos humanos asignados a las escuelas no deben presentar dispersiones *significativas*. Implícitamente, estas pautas definen una tecnología de producción del servicio de educación básica.

Durante los años sesenta, en el punto más alto de la expansión educativa y del optimismo acerca de su impacto sobre la equidad, comenzó la crítica y el replanteo de la cuestión. Desde la corriente conservadora se comenzó a sostener que en los análisis no se habían tenido en cuenta las realidades socio-biológicas de los niños y que la escolarización no está para brindar igualdad sino, muy por el contrario, para crear distinciones.

Los *radicals* (Bowles y Gintis, 1976), por su parte, cuestionaron el poder del sistema educativo como mecanismo igualador y mostraron menos válido de lo que parecía el supuesto de que la igualdad de oportunidades en la educación derivaba en igualdad de oportunidades en la vida. Otros marxistas (Finkel, 1988), han sostenido que el sistema educativo en la sociedad capitalista sirve a los intereses de la clase



“Los niños de Molulo” de Alejandra Irene Sanguinetti, Molulo, Jujuy, Argentina.



Niñez y poesía

Hay un niño en la calle (II)

*Ellos han olvidado que hay un niño en la calle,
que hay millones de niños que viven en la calle y multitud de niños que crecen en la calle
A esta hora, exactamente, hay un niño creciendo.
Yo lo veo apretando su corazón pequeño, mirándonos a todos con sus ojos de fábula, viene, sube hacia el hombre acumulando cosas, un relámpago trunco le cruza la mirada, porque nadie protege esa vida que crece y el amor se ha perdido como un niño en la calle...*

De Armando Tejada Gómez, del libro Profeta en su tierra, Ediciones Silaba, Buenos Aires, 1968.

dominante y reproduce las diferencias de clases existentes. Este cambio se vio reflejado, también, en la postura de algunos organismos internacionales que alertaron que las oportunidades relativas (entre razas, sexo, regiones de residencia, etc.) no se habían visto modificadas pese a la expansión en la cobertura. Asimismo, se sostenía que las reformas educativas debían ser acompañadas por otras en las dimensiones sociales, laborales, económicas, etc.

A partir de la década del setenta, distintos estudios comenzaron a mostrar que las diferencias de nivel socioeconómico, de lenguaje y de cultura aventajaban a unos chicos por sobre otros. En el extremo de este razonamiento, el Informe Coleman de 1966 concluyó que la escuela aportaba poco y nada a mejorar las oportunidades. Así, la concepción optimista de la educación comenzó a desmoronarse en paralelo a una oleada de críticas al propio Estado Benefactor. En este contexto, se percibió la necesidad de dotar de diferente significado a la expresión “igualdad de oportunidades educativas”: a partir de entonces, para promoverla, debía propiciarse un tratamiento y ofertas diferentes, no iguales. En nuestro ámbito, procesos homogéneos pueden derivar paradójicamente en resultados heterogéneos; por eso, para alcanzar resultados homogéneos, a veces es necesario actuar heterogéneamente (Schieffelin y Tedesco, 1995). En consecuencia, se hizo evidente que se debía incorporar el principio, también aristotélico, de *desigual tratamiento a los desiguales*, es decir, el de equidad vertical. El criterio de equidad horizontal debería ser mantenerse sólo para subgrupos, donde la igualdad entre los alumnos debería ser acordada. Una aplicación de los dos principios de equidad es la

construcción de índices para distribuir recursos en función de las características de la matrícula que asiste a las escuelas. Por ejemplo, se podría fijar 1,0 para los niños cuya instrucción no requiere de esfuerzo adicional (por ejemplo los que provienen de hogares de clase media) y 1,5 para los que sí lo requiere (por ejemplo, los que provienen de hogares pobres). De ese modo, si hubiera dos establecimientos pre-escolares o del nivel primario con 100 niños, uno en el cual todos provinieran de estratos socioeconómicos bajos y otro en el cual todos fueran de clase media, y si la asignación por chico fuera de 1.000 pesos, al primero se le asignarían 100.000 y al segundo, 150.000 pesos. Este ejemplo muestra que es posible dar cumplimiento simultáneo a la equidad horizontal y vertical. A decir verdad, no pocas veces el objetivo de la definición de esos parámetros es imprimir racionalidad y, por lo tanto, eficiencia en la administración escolar. Pero el currículo y los modelos de organización escolar en los que se basan, de modo explícito o implícito, sí responden a esos ideales de igualdad.

2. Disparidad

No obstante estos avances, la percepción de lo que debería ser el gasto educativo es bastante diferente. El estudio del vínculo entre el gasto educativo y la equidad debe ser realizado con sumo cuidado. Si bien prácticamente no hay decisión de política educativa que no afecte el gasto, de allí a afirmar que el costo por alumno que se deriva de esas decisiones puede constituir un indicador de (in)equidad hay una gran distancia.

La inversión en educación tiene, al menos, dos aspectos



“¿Qué queda? Queda la lengua materna... Hanna Arendt” de Fernanda de la Fuente, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Buen viaje

*Con la mitad de un periódico
hice un buque de papel,
y en la fuente de mi casa
va navegando muy bien.*

*Mi hermana con su abanico
sopla que sopla sobre él,
¡Muy buen viaje! ¡Muy buen
viaje!, buquecito de papel.*

*De Amado Nervo, en Antología
– 250 poesías para niños, Nueva
Biblioteca Billiken, Atlántida,
Buenos Aires, 2008.*

a tener en cuenta cuando se analiza la equidad del financiamiento: el primero es el nivel de la inversión y su importancia relativa reflejada en el esfuerzo financiero que hace un país, región, localidad o el nivel de gobierno que presta o solventa el servicio; el segundo es el grado de desigualdad en la distribución de los recursos.

La primera cuestión es importante debido a la existencia de disparidades económicas regionales y, por ende, de diferentes posibilidades de financiar el servicio. Por eso, en estructuras federales o descentralizadas un nivel de gobierno superior debe intervenir para mitigar las capacidades tributarias que provocarían desigualdades materiales en la oferta. El objetivo de estos procedimientos no es igualar el gasto por alumno ya que, si los distritos, departamentos o provincias lo desean, pueden establecer alícuotas más altas o asignar más recursos de otras fuentes. Su contribución es fijar un mínimo de recursos fiscales por alumno.

La evidencia relacionada con la distribución de recursos señala un gasto por alumno desparejo en el interior de los países. Como es sabido, los recursos del sector se destinan, principalmente, a atender las remuneraciones docentes; por lo tanto esas disparidades sólo son inequitativas si: a) la *calidad* del trabajo docente (más allá de cómo se mida) no se ve afectada por ese hecho, b) las poblaciones escolares son *homogéneas* y/o, c) se deben a la restricción de recursos (y no a decisiones deliberadas de diferenciar los salarios).

Si las disparidades respondieran, por ejemplo, a una intención de atraer y compensar a los docentes cuyo esfuerzo y capacidad son necesarios para atender a una matrícula heterogénea, entonces las brechas responderían al principio de equidad vertical. No obstante, por

lo general, no se incentiva este comportamiento. Es más, en los hechos, los establecimientos a los que concurren alumnos en situación de pobreza o marginales con déficit en capital sociocultural constituyen la tradicional vía de acceso a la carrera de los docentes recién graduados que continúa, a medida que se adquiere antigüedad en el sistema, en escuelas menos conflictivas. En los últimos años se comenzó a intuir que este circuito se habría modificado (y agravado) ya que quienes trabajan en estos establecimientos provienen de esos mismos bajos estratos de ingresos y capital cultural.

Otro componente del gasto que se relaciona con la equidad es el de las acciones para grupos con derechos vulnerados, agrupadas bajo el nombre de programas compensatorios, y sustentadas, en buena medida, en la concepción de que el acceso a bienes y servicios o *satisfactores materiales* podría contribuir a un mejor aprovechamiento de la oferta educativa. De este modo se atienden los insumos, pero se relegan los procesos. Además, más que compensar un déficit de la población que concurre a determinadas escuelas, atenúan una falla de la propia (in)acción estatal. Por último, la estandarización de la provisión del servicio influye para que los programas compensatorios se universalicen y se pierda la focalización y particularidad que estas ayudas estatales deberían presentar. Incluso la provisión igualitaria, embanderada con el costo por alumno uniforme, indicaría que tampoco el Estado asumiría los mayores costos de la escolarización de los niños más desfavorecidos. Si el gasto fuera suficiente para proveer de educación adecuada a estos grupos, entonces, la oferta estatal de educación pre-escolar sería inequitativa por motivos diferentes a



“En el Barrio La Quinta, yo te miro” de Wanda Balbé, Comedor comunitario, Buenos Aires, Argentina.



Niñez y poesía

Orientalito

*Orientalito que naces
en tu jornada sin horas
y que todo lo deshaces
y que todo lo devoras*

*orientalito que llegas
con preguntas y estupores
y lloras porque te niegas
a meterte en tus dolores*

*es cierto que no te ríes
pero nacer no es tan triste
lo mejor es que te fíes
del país en que naciste...*

*De Mario Benedetti, del libro
Inventario Uno, Planeta/ Seix
Barral, Montevideo, 2009.*

los que se suele creer: en la medida que el gasto por alumno es el mismo para todos, habría una sobreinversión en los que menos recursos necesitan.

3. Igualdad (otra vez)

Desde hace poco más de cuarenta años, distintos estudios muestran que, entre otras variables, las diferencias de ingresos, lenguaje y cultura dan ventajas a unos y desventajas a otros y que la igualdad de oportunidades en el acceso no elimina las disparidades de origen.

En tal sentido, Roemer (1995) propone “nivelar el campo de juego” para que ninguna situación externa o no controlable por los niños influya de manera negativa en la igualdad de oportunidades. Una de las formas de aplicar este criterio es mediante el principio de adecuación. Requiere de la prestación de un servicio que permita alcanzar elevados niveles mínimos de resultados para los niños más desfavorecidos para emparejar las oportunidades (Clune, 1994). La idea es comprometer el financiamiento y los recursos para promover el buen desempeño en función de los objetivos y necesidades de las instituciones escolares y sus alumnos.

Si la definición de recursos debe considerar los efectos del contexto y de aquellos factores que están fuera del control de la escuela, con más razón debe garantizarse que todas las acciones que están dentro de su alcance tengan su financiamiento correspondiente. En este caso se trata de determinar, además de los recursos para impartir la enseñanza del currículo, los recursos para llevar adelante las acciones pedagógicas adicionales que permitan nivelar el punto de partida para que

todos los niños puedan tener igualdad de oportunidades y así alcanzar un punto de llegada similar. Esto no significa que todos deban aprender lo mismo ni que tengan que saber las mismas cosas sino que todos –sin importar su lugar de nacimiento, contexto, posición en la sociedad, etc.– tienen que tener la misma probabilidad y posibilidad de aprender esas mismas cosas (Bolívar, 2005).

Estas nuevas propuestas incluyen, entre otros aspectos, estándares académicos más rigurosos, nuevos marcos curriculares, estrategias de financiamiento vinculadas a la calidad y adecuación de los insumos para alcanzar determinados niveles de resultados en el aprendizaje, y sistemas de responsabilidad centrada en el desempeño escolar (Clune ed., 1994). Estos esquemas se diferencian de las modalidades tradicionales de asignación de recursos en la elección de grupos-objetivo y en la estructura de la fórmula de financiamiento. En cuanto al primer punto, la elección de los establecimientos se vincularía a sus rendimientos y no a la pobreza de la zona en que se encuentran o a los alumnos que atienden. Respecto del segundo, la importancia relativa del gasto educativo en los establecimientos beneficiarios se modificaría a favor de la parte compensatoria. Programar la adecuación complejiza la implementación de las políticas en varios aspectos. Primero, modifica los valores subyacentes que animan la política educativa ya que se altera la concepción convencional de equidad: los recursos disponibles cambian según los resultados alcanzados. Segundo, dado que la asignación se define en función de los resultados de aprendizaje, se requiere el logro de resultados de manera efectiva. Esto también difiere de las concepciones tradicionales en que los programas son independientes del logro de



“Regreso a casa” de Bernardo Carbajal Fal, Pisac, Perú. Tercera Mención.

A un caballo de calesitas

*¡ Pobre caballito
de las calesitas!
Tapados los ojos,
entre claras risas,
al son de una música,
¡qué cansado giras!*

*...
En seco detente,
de rabia relincha,
no hagas caso al látigo
que en tu grupa silba,
ni a la frase dura,
ni a la musiquilla
a que por costumbre
lentamente giras...*

*Díle al empresario
te licencie un día
y una buena máquina
tome tus fatigas.
¡Díle que los niños
no se enojarían!*

*De Baldomero Fernández
Moreno, en Antología – 250
poemas para niños, Nueva
Biblioteca Billiken, Atlántida,
Buenos Aires, 2008.*

objetivos específicos (Adams, 1994).

En relación con el diseño de políticas todo parecería indicar que el estado del arte nos relega a asegurar sólo condiciones necesarias para lograr la equidad. Las suficientes constituyen aún hoy una de las piedras filosofales de la educación.

En cuanto a la medición de los resultados, el abanico de posibilidades incluye pruebas estandarizadas, competencias en diferentes áreas y niveles, etc. No obstante, debería procederse con cautela al discutir y diseñar programas de esta naturaleza ya que siempre está latente la solución simplista de fijar como criterios de éxito los de la escuela, sin modificar los procesos para atender a estas poblaciones heterogéneas con configuraciones culturales diferentes (Tenti Fanfani, 1992). En la medida que el principio de igualdad de resultados no logre modificar prácticas de enseñanza y atención a los grupos desfavorecidos, podrían devenir no sólo en los usuales programas compensatorios sino que, al entender el desempeño escolar conforme el modelo pedagógico tradicional, las posibilidades de mejorar los resultados en el aprendizaje continuarán siendo limitadas sin haber modificado los problemas de equidad que se pretenden resolver.

Otro punto a determinar es el límite de la redistribución. Una perspectiva igualitarista extrema indicaría que se debería proveer un servicio diferente que permita a cada niño alcanzar su máximo potencial. Pero, en la práctica, se presentan dificultades: una propuesta de esta naturaleza implicaría el incremento permanente e indefinido de recursos. Por otra parte, no está claro si un criterio semejante no excedería el compromiso social de igualar oportunidades.

La literatura sobre la incidencia de los denominados

factores exógenos en el aprendizaje y sobre economía de la educación son profusas, pero los estudios empíricos sobre el entorno y las condiciones necesarias para que no se neutralice el esfuerzo de la inversión son escasos. Se desea que la educación incida de manera positiva sobre la distribución del ingreso cuando parecería que la influencia entre ambas dimensiones sería, como mínimo, recíproca. En relación con el financiamiento, interesa comprender las condiciones que deberían estar presentes para que la *esfera* educativa no se vea afectada por las desigualdades generadas por las dimensiones externas a aquélla (Walzer, 1983). Las nuevas tendencias intentan entonces adecuar la prestación del servicio a los resultados acordados para aquellos niños que no pudieran alcanzarlos por circunstancias ajenas a ellos. Así, se pasó de actuar sobre la oferta a considerar que la demanda, según el grupo de pertenencia, difiere en cantidad y calidad. A su vez, estas políticas impulsarían y determinarían la modificación y magnitud de la oferta.

En el sector, es clásico el conflicto existente entre las dimensiones de eficiencia y equidad: una política que persigue la primera puede impactar negativamente en la segunda (y viceversa) (Levin, 2000). Por lo tanto, es válido preguntarse si esta mayor inversión estatal en busca de la equidad implicaría mejorar este aspecto en desmedro de la eficiencia. Sin embargo, en los últimos lustros, los analistas encontraron que este conflicto entre ambas categorías podía no ser tal, en particular, si nos encontramos en un punto, como parece ser el caso, en el que nuestros sistemas educativos contradicen todas esas combinaciones: son tanto ineficientes como inequitativos.

De hecho, siendo la educación de calidad un derecho



“También para nosotros!” de Laura Menéndez Nóbile, Centro de Enseñanza y Acceso Informático en la Villa de Emergencia nº 31, Retiro, Buenos Aires, Argentina



“Caminantes” de Silvana Paula Bornic, Isla del Sol, Bolivia

humano, es muy probable que la inclusión de toda la población en la educación de calidad sea eficiente desde un punto de vista social. El punto no es menor ya que no se trata sólo de los juicios y compromisos morales de una sociedad respecto de los más desfavorecidos –que, en definitiva, son los que nos acercan y animan a la discusión del tema– sino que dé la posibilidad de orientar el análisis con el propio instrumental y racionalidad económica de aquellos que aún hoy podrían postular la pérdida de eficiencia que significa la mayor equidad.

Esto tampoco es nuevo: a pesar de sus detractores, la teoría del capital humano hace tiempo que indagó sobre estas hipótesis. Lo interesante –y paradójico– es que aun cuando es necesaria la intervención en otros ámbitos sociales y mejorar la distribución del ingreso para que surtan efectos duraderos de las acciones educativas, políticas actuales para mejorar la equidad podrían contribuir, en el largo plazo, a disminuir esa intervención. Mientras, para tener una idea de la magnitud de recursos necesarios para ampliar la cobertura en el nivel inicial en la región, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) estimó el costo de lograr las “Metas 2021” establecidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Para este nivel establecieron dos objetivos. El

primero corresponde al incremento de la cobertura para los niños de 0 a 3 años entre un 30 por ciento y un 50 por ciento, según los países. Sin embargo, para aquellos que aun así tuvieran un déficit excesivo en 2021 (Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua) la meta es triplicar la tasa de 2010. Para cumplir este objetivo, el gasto debería pasar de un 0,12 por ciento del PIB regional en 2010 para este nivel a un 0,57 por ciento del PIB regional estimado para 2021. La segunda meta de este nivel corresponde a alcanzar entre un 60 por ciento y un 100 por ciento en la escolarización de niños de entre 3 y 6 años, según los países. Para cumplirla, la región debería pasar de destinar el 0,40 por ciento del PIB regional en 2010 a invertir el 0,83 por ciento del PIB regional estimado para 2021.

Como se puede advertir, el esfuerzo adicional estimado que se requiere para mejorar la cobertura en el nivel no es significativo. Además, en un lapso de diez años, se puede prever un aumento escalonado de manera que el impacto no sea sorpresivo que, junto con el crecimiento esperado para toda la región, contribuiría a solventar las brechas existentes. Dadas esas cifras, de no encararse políticas orientadas a esos fines, el problema debería contextualizarse dentro de una discusión más general que excede a la de la propia viabilidad del financiamiento educativo.♦

“Rayuela” de Silvana
Paula Bornic, Parque
Centenario, Buenos Aires,
Argentina.



Canción de pescadoras

Niñita de pescadores
que con viento y olas puedes,
duerme pintada de conchas,
garabateada de redes.

Duerme encima de la duna
que te alza y que te crece,
oyendo la mar-nodriza
que a más loca mejor mece.

La red me llena la falda
y no me deja tenerte,
porque si rompo los nudos
será que rompo tu suerte...

Duérmete mejor que lo hacen
las que en la cuna se mecen,
la boca llena de sal y
el sueño lleno de peces...

De Gabriela Mistral, del libro
Antología, Alfaguara,
Lima 2010.

Bibliografía

Adams, J. (1994): "Implementing program equity: raising the stakes for educational policy and practice" en Clune, W. (ed.) (1994).

Berne, R. y Stiefel, L. (1984): *The measurement of equity in school finance: conceptual, methodological and empirical dimensions*. The John Hopkins University Press. Baltimore, EE.UU.

Bolívar, A. (2005): "Equidad educativa y teorías de la justicia". REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, N° 2 en <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>

Bowles, S. y Gintis H. (1976): *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life*. Basic Books Inc., New York. EE.UU.

CEPAL (2009): *Metas educativas 2021: Estudio de costos*, disponible en <http://www.oei.es/metas2021/documento.pdf>.

Clune, W. (ed.) (1994): Equity and adequacy in Education: Issues for policy and finance. Educational policy, Vol. 8, N° 4, Special Issue. Corwin Press Inc. EE.UU.

Clune, W. (1994): "The Cost and management of program adequacy: an emerging issue in educational policy and finance", en Clune, W. (ed.) (1994).

Finkel, S. (1988): "El 'capital humano': concepto ideológico". En Labarca *et al.* (1988): *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México.

Levin, H. (2000): *A Comprehensive Framework For Evaluating Educational Vouchers*. Occasional Paper N° 5, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, New York. Disponible en <http://www.tc.columbia.edu/NCSPE>

Roemer, J. (1995): "Equality and responsibility" en Boston Review, Vol. 20, April/May, University of Illinois Press, en

<http://bostonreview.net/BR20.2/roemer.html>

Schieffelbein y Tedesco (1995): *Una nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, ediciones Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Tenti, E. (1992): *La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. UNICEF/Losada, Buenos Aires, Argentina.

Walzer, M. (1983): *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*, Basic Books Inc., EE.UU.

* Alejandro Morduchowicz es graduado en Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Su especialidad es Economía y Educación. Ha sido Secretario de Hacienda del Ministerio de Educación de la Nación y es consultor de gobiernos latinoamericanos así como de organizaciones de la sociedad civil.



“Rafita a veces habla con la mirada” de Pablo F. Gregorio, Ciudad de Junín de los Andes; Neuquén, Argentina.

Para pensar

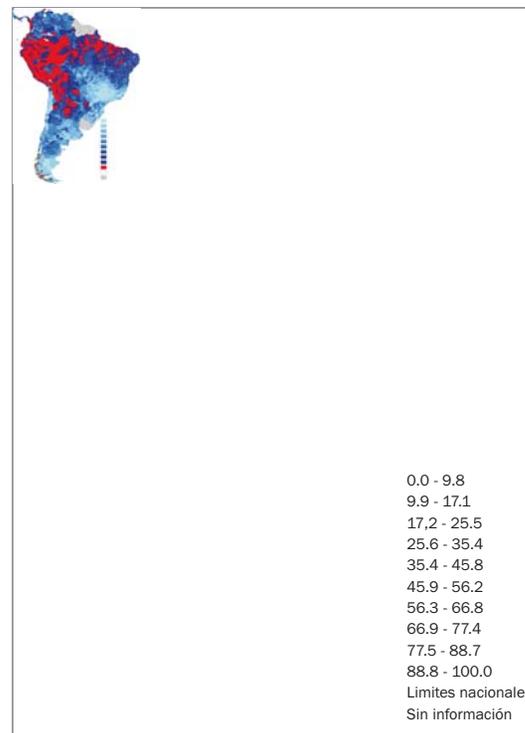
Las infancias del campo y de la ciudad

Según el estudio *Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe* realizado por CEPAL-UNICEF y publicado en 2010, en las zonas urbanas la proporción de hogares con niños que ven vulnerados sus derechos en forma moderada o grave son algo menos del 30 por ciento, y en el 6,9 por ciento hay niños en situación de extrema pobreza. En cambio, en las zonas rurales la pobreza infantil es generalizada: casi el 75 por ciento de los hogares con niños tiene este problema; y el 34,6 por ciento tiene niños cuyas privaciones son de carácter grave. A pesar de la mayor concentración de hogares en zonas urbanas, el número de hogares rurales con niños en extrema pobreza supera considerablemente al de las zonas urbanas (7,3 millones de hogares rurales en comparación con 4,2 millones de hogares urbanos).

La concentración poblacional en las zonas urbanas implica que el número de niños pobres en esta área supera en 0,9 millones a los niños pobres de zonas rurales. En las primeras habitan alrededor de 123 millones de niños, y algo más del 9 por ciento son extremadamente pobres, mientras que en las segundas viven cerca de 53 millones de niños de los cuales casi el 39 por ciento son extremadamente pobres. A su vez, el 32 por ciento de los niños urbanos vive en condiciones de pobreza, ya sea grave o moderada, lo que contrasta con el 78 por ciento de niños pobres de las zonas rurales. Según el mencionado informe, la probabilidad de un niño de una zona rural de ser extremadamente pobre es cuatro veces superior a la de un niño residente en zonas urbanas. Esto se explica en especial por la escasez de

servicios sociales y las grandes distancias que en ocasiones deben recorrer tanto niños como adultos para acceder a los servicios de salud y a los centros educativos. Asimismo existe una mayor dificultad para lograr la provisión de servicios de agua potable, saneamiento básico y electricidad en zonas rurales, asociada a la gran dispersión de sus habitantes.

MAPA AMÉRICA DEL SUR: POBLACIÓN MENOR DE 18 AÑOS EN SITUACIÓN DE EXTREMA POBREZA INFANTIL POR DIVISIONES ADMINISTRATIVAS MENORES, ALREDEDOR DE 2000 (En porcentajes)



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL sobre la base de los censos de población y vivienda de la ronda 2000 procesados con el programa REDATAM.



“Playa sin mar” de Ana María Castañeda Cano, Huancayo. Perú.

Infancias de fronteras

Por Elena Maidana*

Mucho antes de que la palabra globalización entrara en nuestra vida cotidiana, las zonas aledañas a las fronteras presentaban al concepto en vivo y en directo. Les contamos la historia de infancias y sus familias en la provincia de Misiones argentina lindante con Paraguay y Brasil, las cuestiones idiomáticas, las costumbres en común, las diferencias. ¿Qué comunidades imaginadas predominan?





Niñez y poesía

Duerme Negrito

*Duerme, duerme negrito,
que tu mama está en el
campo, negrito...*

*Duerme, duerme negrito,
que tu mama está en el
campo, negrito...*

*Te va a traer codornices para ti,
te va a traer rica fruta para ti,
te va a traer carne de
cerdo para ti.*

*te va a traer muchas cosas
para ti.*

*Y si negro no se duerme,
viene diablo blanco
y ¡zas! le come la patita,
¡chacapumba, chacapún...!*

*De autor anónimo, poema
recogido en la frontera entre
Venezuela y Colombia y hecho
canción por Atahualpa Yupanqui.*

Misiones es una provincia plurilingüe, pluricultural, pluriétnica; como muchas, como pocas. Se recorta entre aguas. Casi la totalidad de sus límites está conformada por ríos: el Iguazú al Norte, el Paraná al Oeste, el Pepirí Guazú y el Uruguay al Este y el Chimiray al Sur. Se tensiona entre fronteras. Más del 80 por ciento de sus límites son internacionales: linda al Norte y al Este con la República del Brasil y al Oeste con la República del Paraguay. Apenas un 20 por ciento de su territorio la conecta con el Estado Argentino. Allí coexisten en una cotidianeidad contradictoria: paraguayos, argentinos, brasileros, descendientes de alemanes, polacos, rusos, suizos, japoneses, italianos, ucranianos, franceses, laosianos, árabes; entre otros. Allí sobreviven y resisten los mbya guaraníes, cada vez más cercados por el mundo de los “blancos” que los va dejando sin sitio para ser.

Allí viven su infancia niños como Andy, como Jorge, como Ava’í... Allí van creciendo entre fronteras.*

Interrupciones

Andy W. vive en Montecarlo, ciudad fundada por alemanes sobre el Paraná, río que la conecta con Paraguay.

Por parte del padre reconoce ascendencia alemana y japonesa. Es que su *obaasan* Hukiko contrariando el mandato familiar se casó nomás con un alemán: Alfred; por lo que fue desheredada y expulsada del hogar familiar. Muchas fronteras cruzó por hacerlo. Según escuchó Andy contar a una tía, su abuela —quien nunca habló de ello— fue entonces obligada a dejar a los suyos, a irse para siempre de la colonia

japonesa, a abandonar la chacra en el Paraguay donde vivía junto a su familia desde los ocho años, cuando llegaron del Japón huyendo de la crisis y de las guerras. La decisión que tomó la empujó a cruzar el río Paraná y a radicarse en la localidad misionera de Jardín América, donde formó junto a Alfred su propia familia.

Por parte de la madre, a Andy se le reforzó el componente germánico. Su *opa* y su *oma* son descendientes de inmigrantes alemanes que se instalaron en el centro de la provincia.

Su bisabuelo materno, a quien llegó a conocer, sólo hablaba en alemán; incluso a ella y a sus hermanos. Es más, les leía libros infantiles en esa lengua familiar y extraña a la vez. Su *opa* y su *oma* aún la utilizan en el hogar pero sobre todo cuando hablan entre ellos. Su mamá también se comunica en alemán, pero menos. Es la lengua a la que recurre cuando estando presente los niños de la casa debe referirse a cuestiones no aptas para los niños. También es el código maternal y fraternal por excelencia; el idioma al que apela cuando charla con sus hermanas, la *tante* Gertrud y la *tante* Olga. Asimismo es la lengua de la hora de la merienda, del té con tortas y masas; de la charla distendida con otras parientes y con vecinas que pertenecen a la colectividad. Para ellas ese momento del día es hora de mujeres que conversan sólo alemán. Abuelos, padres, tíos, incluso ciertos primos lo hablan, en mayor o menor medida, pero lo hablan. Sus mayores se los enseñaron tal vez para conjurar la distancia y el desarraigo provocado por la inmigración, como forma de mantener algo de la Alemania que dejaron atrás o de sostener la Alemania que trajeron consigo. Pero con Andy y sus hermanos eso no ha



“Esperando cruzar” de Alejandra Romero Luzzi, San Buena Ventura, La Paz, Bolivia.

Duerme Negrito II

*Duerme, duerme negrito,
que tu mamá está en el
campo, negrito...*

*Trabajando, trabajando
duramente, trabajando sí,
trabajando y no le pagan,
trabajando sí, trabajando y
va tosiendo,
trabajando sí, trabajando y
va de luto, trabajando sí,
pa'l negrito chiquitito,
trabajando sí,
pa'l negrito chiquitito,
trabajando sí, no le pagan sí,
va tosiendo sí
va de luto sí, duramente sí.*

*Duerme, duerme negrito,
que tu mamá está en el
campo, negrito...*

*De autor anónimo, poema recogido
en la frontera entre Venezuela y
Colombia y hecho canción por
Atahualpa Yupanqui.*

ocurrido. Con ellos se cortó ese legado lingüístico y cultural. Quizás porque sus padres, a diferencia de sus abuelos se han sentido más argentinos que alemanes. Ni que decir de la abuela japonesa. Ella, a pesar de su historia, trata de no olvidar su lengua familiar: lee libros, escucha novelas, habla con su hermano en esa “su” lengua de la que quisieron alejarla. Incluso ha logrado que la cooperativa que administra el servicio de cable del municipio le baje un canal en japonés para seguir sus telenovelas preferidas. Pero a ellos como a sus hijos, nunca les habla en ese idioma, nunca les enseñó. Y a Andy cuando lo escucha le parece que se retaran todo el tiempo. Esa abuela usa también palabras en guaraní, sobre todo para nombrar comidas paraguayas: *borí borí, mbeyú, chipá guazú...*; las que aprendió a cocinar magistralmente en el Paraguay.

Pero de toda esa diversidad de idiomas familiares que se entrecruzan en la cotidianeidad de la infancia de Andy, ella y sus hermanos sólo hablan el castellano; la lengua franca que los conecta entre sí y con los de afuera. Esa es la lengua que más escuchan en la casa; la que más hablan los mayores de su entorno; la que les han enseñado y han aprendido en el hogar, en la escuela, en el barrio y más allá. Es que el castellano, por ser la lengua oficial es la única que les asegura la integración vertical a un Estado-Nación con pretensiones monolingües, la que les confiere carta de ciudadanía. Así, hablando castellano Andy y sus hermanos juegan en la carpintería del *opa*, en el semi-remolque de su papá camionero; en la chacra cultivada por la mamá y su *oma*; en el pinar, en el arroyo, en el río.

Hablando castellano comen arroz con *shoyo*, nunca blanco como el criollo ni frito como el brasilero.

Comenta Andy que “no es posible la vida sin arroz para ellos, hace a su dieta básica y siempre preparada a la manera japonesa”; aunque les encanta también disfrutar del *spaetzle con goulash* que su mamá les prepara. Hablando castellano disfrutaban del *sukiyaki* en el medio de una ronda familiar que se arma alrededor de un calentador ubicado en el piso; mientras se va poniendo verduras, carne, fideos... en el wok; mientras se lo degusta con palillos en potecitos con arroz. Todos van pescando algo de ese caldero mágico en el que se sigue agregando un ingrediente, y otro y otro... como parte de un ritual familiar de nunca acabar que reúne a abuelos, padres, hermanos, tíos, adultos, jóvenes, niños... en torno a una receta transmitida por la abuela japonesa de Andy.

Hablando castellano, ésta experimenta contradicciones profundas en la escuela a la que asiste. La misma es católica mientras que su familia es evangélica; por lo que tiene que cumplir otros rituales, aprender los rezos y canciones que esa religión oficial manda. Debe memorizar versitos que no entiende. Y en su casa nadie sabe explicarle nada. Encima y aunque lo desea no le permiten recibir la hostia. Peor aún: no está bautizada, no irá al cielo; por lo que cree y teme que seguro que a ella le espera el infierno al igual que a toda su familia.

En su pueblo más de una tensión enfrenta a *gringos* –descendientes de europeos– con *criollos* –descendientes de argentinos y paraguayos. Los primeros habitan más que nada en el centro mientras los últimos conviven sobre todo en los barrios periféricos. Hasta las escuelas a las que asisten refuerzan diferencias, desigualdades y discriminaciones entre unos y otros. Y en la escala jerárquica sostenida cotidianamente casi sin discusión,



“Molulo. Nacido y Criado” de Alejandra Irene Sanguinetti, localidad de Molulo, Jujuy, Argentina.



Niñez y poesía

Que se vengan los chicos

Que se vengan los chicos
de todas partes
Que estén los de la Luna
y los de Marte
Que se vengan los chicos
de los planetas
prendidos de la cola
de algún cometa

Que no falte ninguno
pa' mi cumpleaños
y que no se preocupen
por los regalos

la lara lara lara
la lara lero
que estén todos los chicos
del mundo entero

De Miguel Ángel Inchausti, que
fuera integrante del conjunto
Los Arroyeños, autor de la
música y la letra.

los lugares más bajos están destinados a paraguayos y guaraníes.

Y eso que los contactos con el Paraguay son constantes. Al pueblito paraguayo, cuyo nombre Andy no recuerda, ubicado enfrente, en la otra orilla del Paraná; se cruza diariamente en lancha o en balsa. Allí se va a hacer compras, sobre todo cuando el juego de asimetrías favorece a los del lado argentino. Además aún hoy se mantiene en Montecarlo la institución de las *paseras*: paraguayas que cruzan con mercaderías los días entre semana para vender al menudeo casa por casa. Son ellas las que traen los mejores choclos, la mandioca nueva, el maní en semana santa. Hace años que una pasera frecuenta la casa de Andy. Su mamá le hace encargos, sobre todo en Cuaresma; porque su *oma* es experta en hacer garrapiñada de maní con azúcar y chocolate. Esa compra-venta a domicilio también se hace en castellano. Las paseras usan el guaraní sólo para comunicarse entre ellas y con sus coterráneos. Para Andy, como para muchos habitantes de esa frontera, esa lengua les resulta conocida pero al mismo tiempo incomprensible. Claro que en general no hay interés por aprenderla, porque en la escala lingüística regional el guaraní ocupa los peldaños más bajos. Hablarla es descender.

Por todo eso y más, Andy crece entre fronteras reforzando el castellano, olvidando el alemán, ignorando el guaraní.

Ascensos

Jorge S. vivió de niño allá por la década del 70 en Bernardo de Irigoyen, punto más oriental de la

Argentina continental, en frontera seca con Dionisio Cerqueira (Estado de Santa Catarina-Brasil). Su papá como todo paraguayo hablaba el guaraní; claro que sólo lo usaba para comunicarse con otros adultos, sobre todo con los *tareferos*, peones rurales con quienes compartía la dura tarea de la cosecha en yerbales ajenos. También usaba esa lengua con una mujer indígena de la parcialidad de los Guaycurú, Doña Siriaca, conocida matrona que ayudaba a nacer a los niños de la zona; entre ellos a Jorge y a sus cinco hermanos. Lo hablaba muy bien pero a ellos no les enseñó; porque decía: *"puede arruinar el castellano"*; la lengua legitimada en la Argentina y también en el Paraguay aún a pesar de su declamado bilingüismo. Su mamá es alemana-brasilera, proveniente de la costa del Uruguay; de la localidad de Capón Bonito o Monte Hermoso. Ella aún hoy habla *portuñol* con sus parientes, esa lengua de frontera producto de la convivencia prolongada de argentinos y brasileros; pero a sus hijos no les enseñó, no se molestó en transmitirlo. Igual, Jorge y sus hermanos lo aprendieron de tanto escucharlo en las casas de familiares y vecinos, en las chacras, en las calles, en los medios... Así, poco a poco fueron incorporando ese idioma, transfronterizo como su propia familia ampliada que se extiende y desplaza a ambos lados de esa demarcación imaginaria que separa Argentina de Brasil.

Creciendo entre esas lenguas en contacto y en fricción; se alimentaban con *feijoada*, guisado de mandioca, carne de vaca, aves de corral, cerdo; todos productos provenientes de la chacra familiar. Ninguno fue desnutrido gracias al trabajo en la huerta y a los conocimientos culinarios de su mamá, sostiene Jorge. Para jugar no necesitaban juguetes comprados, pues

“Embarazo prematuro” de
Carmen Leonor Michelena Molina,
Comunidad Ezequiel Zamora,
Maiquetía, Edo Vargas, Venezuela.



Que se vengan los chicos II

*Algunos que de Venus
dicen venían
trajeron de regalo
Las Tres Marías*

*El chico de la Luna
petizo y fiero
me regaló una nube
que halló en el cielo*

*Los de Marte
me dieron un sorpresón
pues cada uno traía
rayos de sol*

*la lara lara lara
la lara lero
que estén todos los chicos
del mundo entero*

*De Miguel Ángel Inchausti, que
fuera integrante del conjunto
Los Arroyeños, autor de la
música y la letra.*

su creatividad les permitía intervenir imaginativamente en los ambientes que los rodeaban: patio, chacra, monte cercano, río, arroyo...

Ese mundo cercano de la casa se amplió luego con el de la Iglesia, más tarde con la escuela. Esa fue su primera salida sin sus padres aunque sí en compañía de sus hermanos. Siete kilómetros tenían que caminar hasta llegar a la edificación precaria de madera, sin luz donde funcionaba la institución escolar, donde aprendió a leer y escribir con una extraordinaria maestra normal.

En cuanto a la Iglesia católica a la que asistía con su familia, relata Jorge que *"progresivamente fue perdiendo terreno"; ya que otras confesiones, itinerantes, tecnolizadas le sacaron ventaja. Así recuerda ese proceso: "Como no teníamos nada visual, usaban diapositivas a color para transmitir la doctrina y la historia de la religión, y eso fascinaba, convocaba"*.

También en esa zona de cruces fronterizos donde crecieron Jorge y sus hermanos; la discriminación entre "razas" se hacía sentir. Difícil que una gringa se casara con un criollo porque corría el peligro de ser expulsada para siempre de la familia. Es que se sostenía (aún se sostiene) que *"los gringos son laboradores y los criollos vagos"*; que *"un paraguayo más si es pobre no garantiza un futuro venturoso"*. En alguna medida su mamá tuvo que lidiar con eso, claro que su papá se encargó de desmentir con su esforzado trabajo diario el estigma tan temido.

Su papá, destaca Jorge, era *"todo un obrero lector"*, *"con 5º Grado y mucho mundo"*. Les contaba, a la tarde cuando no trabajaba, sobre todo a los hijos varones, lo que él había leído. Y aunque no tenían libros a su alcance llegaron a él y sus hermanos, mediadas por

los relatos orales del padre obras de la literatura popular como las de Salgari y Verne. También les narraba historias de frontera y de la vida en el río Paraná. *"El era eso: sus relatos"*, remarca Jorge con orgullo.

En la casa escuchaban radio. Aunque la manejaban los adultos, era el medio de comunicación por excelencia. Y como no había luz eléctrica el transmisor funcionaba a pila con *"antena tacuara"*. El mismo estaba ubicado sobre una mesita en una esquina del comedor. Protegido y adornado con carpetitas bordadas y con jarrones llenos de flores más bien parecía un altar.

Mundo sonoro, hecho de oralidad, el de esa infancia. Con el papá sintonizaban una emisora paraguaya AM, *"la.ZP5"*; que les acercaba al hogar las cadencias del guaraní y el ritmo de polcas y guaranías. La mamá en cambio les hacía escuchar la programación de grandes AM de Porto Alegre como *"Radio Gaúcha"* pero también radios de frontera como *"Farroupilha"*. Las mujeres tarareaban las canciones populares del Brasil y los varones escuchaban fútbol en portugués, sobre todo durante los mundiales. Pero, aún cuando en la colonia habitaban sobre todo brasileños que cruzaron la frontera, descendientes de polacos, alemanes y hasta rusos, aún cuando en su cotidianeidad hogareña se movían en ese mundo plurilingüe, cuando aprendieron a hablar lo hicieron en castellano aunque con cierta sintaxis y tono portugués. Es que sus padres habían decidido que ni el guaraní ni el portuñol serían sus lenguas. La escuela nacional -pública, laica y obligatoria- a la que asistieron conseguiría luego lo deseado por ambos progenitores: que sus hijos hablaran, leyeran y escribieran en



“Destellos de hojarasca” de Gabriela Haydeé Bayala, Arroyo San Jacinto, Olavarría, Argentina.



“Niña en Puerta” de Gervasio Arroyo, Ecuador.

castellano; que fueran ciudadanos argentinos. Es que para ellos, como para tantos en Misiones, si con el cruce de la frontera se gestiona la sobrevivencia, con el uso de la lengua oficial se gestiona la integración al Estado Nación con todo lo que conlleva: el acceso al documento nacional de identidad, a la ciudadanía argentina, a tierra, educación, salud, trabajo, vivienda, créditos, obra social, jubilación.

Por todo ello, en estos territorios para Jorge y su familia como para muchos el ascenso social ha sido y es en castellano.

Resistencias

Ava'í, de padre y madre mbya guaraní, vive con su familia ampliada en una aldea. Ese es el espacio físico en el que han transcurrido sus primeros años en forma casi exclusiva. Es también el *tekoa*, el lugar en que la costumbre se realiza y por otra parte el fruto, el producto de la costumbre. Allí se alzan las viviendas que se encuentran separadas unas de otras por distancias que varían entre 30 y 100 metros aproximadamente. Cada vivienda o grupo de ellas está más o menos en el centro del patio, dentro del cual no se permite el crecimiento de plantas, salvo árboles de sombra. De esa manera, alrededor de las construcciones donde se habita queda delimitado el

patio, más allá del cual puede haber *chacra*- tierra plantada-, *capuera* -tierra en barbecho- o monte. Los edificios en el patio son: la casa donde se pernocta y el *oka*, construcción abierta donde se desarrolla primordialmente la vida cotidiana porque es usual que ahí se encuentre el fuego principal de la casa. Ese es el lugar donde se cocina y por ende donde pasan la mayor parte del tiempo diario las mujeres. El hogar mbya aparece representado por el fogón. El fuego es abrigo, punto de reunión, luz en la noche, sitio donde se espera la comida diariamente. Ese centro de la actividad humana es administrado por la madre. Es la mujer el centro y autoridad de la vida doméstica, eje alrededor del cual gira la actividad de los niños que permanecen en la casa. Su desplazamiento es el de ellos. Están donde ella está, al alcance de su vista. Ese es el primer ambiente de Ava'í y de todo niño mbya (siempre y cuando las condiciones históricas de fricción interétnica de las que son parte lo permita).

Ya tiene ocho años, ya es aceptado como miembro pleno de la comunidad de juegos y de los grupos de imitación de la aldea. Así, participa de juegos y escenificaciones de la vida cotidiana, lo que le ayuda a reforzar los roles sexuales. El juega a desmontar con el machete del hermano mayor mientras las niñas hacen

“Un rapto de compasión” de Silvia Matilde Macari, Galpones del Puerto de Rosario, Argentina.



Mi caballero

*Por las mañanas
mi pequeñuelo
me despertaba
con un gran beso.*

*Puesto a horcajadas
sobre mi pecho,
bridas forjaba
con mis cabellos.*

*Ebrio él de gozo,
de gozo yo ebrio,
me espoleaba
mi caballero:*

*¡Qué suave espuela
Sus dos pies frescos!;*

*¡cómo reía
Mi jinetuelo!*

*Y yo besaba
sus pies pequeños,
¡dos pies que caben
en solo un beso!*

*De José Martí, Ismaelillo, en
Poesía, ed. Raigal, Buenos Aires,
1952.*

que cocinan y cuidan el fuego. Después jugarán todos juntos al *mambo*, especie de mancha escondida. Es que en el asentamiento juegan siempre unidos todos los niños de entre uno y 11 años; nadie excluye a nadie, aunque la participación varíe según la edad. Muy pronto en esa comunidad infantil el juego, la escenificación de la conducta de los adultos y el trabajo efectivo comienzan a mezclarse. Más que límites hay continuidades entre una y otra práctica.

Con su mamá visita vecinas y parientes, con ella va al rozado a carpir, machetear, mantener limpia el área o cosechar algún producto. Colabora sin obligación.

Así, mientras la madre carpe, él juega con sus hermanas menores con la tierra de entre las plantas de mandioca; pero cuando ésta descansa ellos toman la azada y la imitan.

Aunque comienza a salir en ocasiones especiales, a desplazarse siempre acompañado de alguien mayor hasta las chacras vecinas, el poblado blanco más cercano o el monte inmediato a la aldea (4 ó 5 km a la redonda); aún no puede como todo varón acompañar a su padre en las salidas que éste realiza fuera de la aldea, porque no puede caminar fuerte, no puede recorrer grandes distancias sin demostrar cansancio o exigir descanso; no tiene la fuerza suficiente para soportar una jornada de trabajo. Sólo cuando pase los 12 lo acompañará como trabajador efectivo. Claro que esas limitaciones tienen su contrapartida: todavía puede buscar refugio e incluso llorar en los brazos de su madre, así como descansar bajo la sombra con su progenitor.

A medida que crece como todo niño mbya va entrando en contacto primero con zonas conocidas del monte, luego con zonas desconocidas de éste y

con los espacios del *jurúa*, del “blanco”. Sus salidas se irán multiplicando. Con sus hermanos mayores o tíos paternos conocerá viviendas, costumbres, objetos del blanco que hasta hora había visto fugazmente. O irá al monte, ese otro ámbito al que los niños de 8 ó 9 años comienzan a acceder con frecuencia. En excursiones cortas acompañará a adultos en búsqueda de miel, frutas y materias primas para hacer canastos o viviendas, también para revisar las trampas con las que cazan los animales que aún quedan a salvo de la depredación del blanco. La frecuencia y extensión de las salidas al monte aumentan en forma proporcional a la edad. En ellas comienza a asomarse a un mundo masculino pleno de historias, mitos y casos. En ese mundo conviven e interactúan hombres, plantas, animales y dioses, al mismo tiempo que sirven como ejemplo e ilustración para cada una de las enseñanzas y experiencias de las que los niños son objeto. Así, Ava’í aprende a leer el mundo del monte, a incorporar amplios conocimientos sobre especies animales y vegetales. Acompañar a un hombre mayor es asistir a verdaderas clases donde todo conocimiento práctico tiene su correlato mítico y su referencia a lugares y ocasiones donde fue aprendido o se dio de manera especial. Es que todo lo que se hace, aún las salidas lejos del tekoa, deben reforzar el *mbya reko* (modo de ser mbya).

Las fronteras de la experiencia socializante oponen y conectan el mundo de la aldea con el mundo del monte y el mundo del blanco; siendo el crecimiento del varón mbya lo que lleva por definición hacia los espacios blancos. El tratar con el *jurúa*, hablar castellano, etc. serán signos de su masculinidad. Pero al mismo tiempo y desde la óptica tradicional serán las



“Niños anclando embarcación” de María Cecilia Zabala, Titumate, costa atlantica, Colombia.



“Cuidando a mi hermanita” de Patricia Feldman, Perú.

fuentes de contaminación, del *teko achy*, el modo imperfecto, la manera incorrecta de ser. Es que espacios de los blancos y monte son realidades contradictorias desde el punto de vista de realización plena del *mbya reko*. Y es del mundo blanco, sobre todo, de donde proviene la posibilidad del mal, de la contaminación y del alejamiento de la ley consuetudinaria. Pero el conflicto latente que encierra la situación de esa convivencia cotidiana, más que en el contraste y distinción con ese otro imperfecto, se sustenta en la reflexión sobre sí mismo, sobre el ser o no ser mbya.

Por otra parte, y dada su edad, Ava'í puede comenzar a participar de forma activa, ya no pasiva como hasta ahora, en las celebraciones socio-religiosas; en las danzas, prestando más atención a las plegarias y palabras del *opygua* (jefe religioso) o del *mburuvicha* (jefe político). En el *opy* (espacio sagrado) habrá *apyka'í* (pequeños bancos) que ocupan los niños desde pequeños, pero que van abandonado luego para sentarse junto a los mayores. Así de a poco, va incorporando el saber que tiene que saber para llevar una vida espiritualmente sana, de “*corazones livianos*”, para sostener la ley (*teko*) que debe ser cumplida para bien de todos. Es que Ava'í no está solo, el grupo, la aldea toda es parte de él, de su ser en el mundo. Su educación se revela inseparable de la

vida comunitaria mbya. Desde su nacimiento participa directa o indirectamente de una red social que no solamente existe, sino que es expresada como tal. La forma en que los niños son tratados, las conductas que les sirven de ejemplos, lo que ocurre en la casa, es una continuación de lo que la comunidad comparte, aprueba o desaprueba.

Como todos los niños mbya, él también aprende su lengua mediante un ejercicio intensivo asociado a la acción. Incorpora el guaraní haciendo siempre algo con otros; mientras ayuda a la madre en pequeñas tareas hogareñas, cuando acompaña al padre y a sus hermanos mayores; cuando interactúa con los otros niños del asentamiento. Igual aprende con más rapidez las palabras de los varones. La lengua que escucha es la que aprende, es la que le enseñan en la aldea y es la que exigen sus mayores que debe leer y escribir en la escuela junto con el castellano. Su educación formal debe ser sí o sí, ser bilingüe y bicultural; para que el aprendizaje de la lengua del colonizador no implique nunca el olvido del guaraní, de las “buenas palabras”, de “las palabras hermosas”; para que la apertura necesaria para con-vivir con otros en el Estado - Nación no signifique renegar del *mbya reko*. Su lengua es la de sus padres, de sus abuelos, de sus antepasados. Lengua, tierra y palabras sagradas (*ñee porá*) son



“Pureza” de Patricia Ackerman, Isla Isabela, Galápagos, Ecuador.

Una nena

*Había una nenita en Tacuarí
que solamente hablaba con la i
¡Qué papelón, un día,
delante de su tía,
en lugar de “papá”,
dijo “pípi”!*

*De María Elena Walsh,
del libro Manuelita, de
Editorial Sudamericana,
Buenos Aires, 1987.*

el sustento del *mbya reko*. En esa lengua lo acuna su madre: “*Ekéna, mitá, ekéna, mitá... / Toguera nde ru vaka para i... / Ekéna, mitá, ekéna, mitá... (Duérmete, niño, duérmete, niño... / Tu padre te va a traer un ternero manchado... / Duérmete, niño, duérmete niño...)*”. En esa lengua canta Ava’í: “*Erotori takua / eortori, tori, / eroijeije, / eroijeije. (Canta al bambú, / cántala, canta, / Hazle ijeijé, / hazle ijeijé)*”. Canciones, rezos, debates, consejos, reclamos, denuncias, todo se dice en esa lengua que no se abandona, que no se olvida, que se insiste en conservar.

Así, de tal manera va Ava’í creciendo entre las contradicciones gestadas en una situación de fricción interétnica, signada por tensiones entre lo que el teko demanda y modos de vida actuales que lo vuelven casi imposible.♦

Epílogo

En la frontera el Estado-Nación nunca ha estado ausente. Hace a las contradictorias condiciones que signan la vida en esos bordes. Por eso, el ser parte de la Nación como “comunidad imaginada” ha sido para algunos una elección y para otros una condena. Por eso algunos enseñan sus lenguas maternas, en las casas se las sigue hablando, escuchando, leyendo, escribiendo mientras para otros el legado se interrumpe. Por eso, frente al avance legitimado de la lengua autorizada, de aquella lengua de imperio que luego se volvió nacional; ciertas lenguas venidas de allende el mar, hechas a su vez de hegemonías, se silencian en estas tierras imperfectas; al mismo tiempo que otras, las propias de los pueblos originarios, las que hablan

desde la subalternidad más radical, aún después de más de 500 años de situación colonial siguen luchando por permanecer.

Por eso, crecen como crecen Andy, Jorge y Ava’í. Así van creciendo entre aguas, en medio de límites; signados por desplazamientos transfronterizos; por interrupciones, posibilidades de ascenso y resistencias. Así, entre lenguas que se olvidan, se imponen, resisten; van tratando de ser las infancias de fronteras.

(*) Para construir los dos primeros relatos nos basamos en entrevistas personales. En cuanto a la historia de Ava’í las fuentes prioritarias de consulta han sido: Larricq, Marcelo (1993) *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní. Posadas. Editorial Universitaria. UNAM.* Martínez Gamba, Carlos (1984) *El Canto Resplandeciente, Buenos Aires, Ediciones Del Sol.*

*Elena Maidana es Magíster en Antropología por la Universidad Nacional de Misiones y profesora titular e investigadora en Comunicación de dicha Universidad



“La Dama Del Lago” de Ricardo Giavedoni, Lago Titicaca, Bolivia.

Para pensar

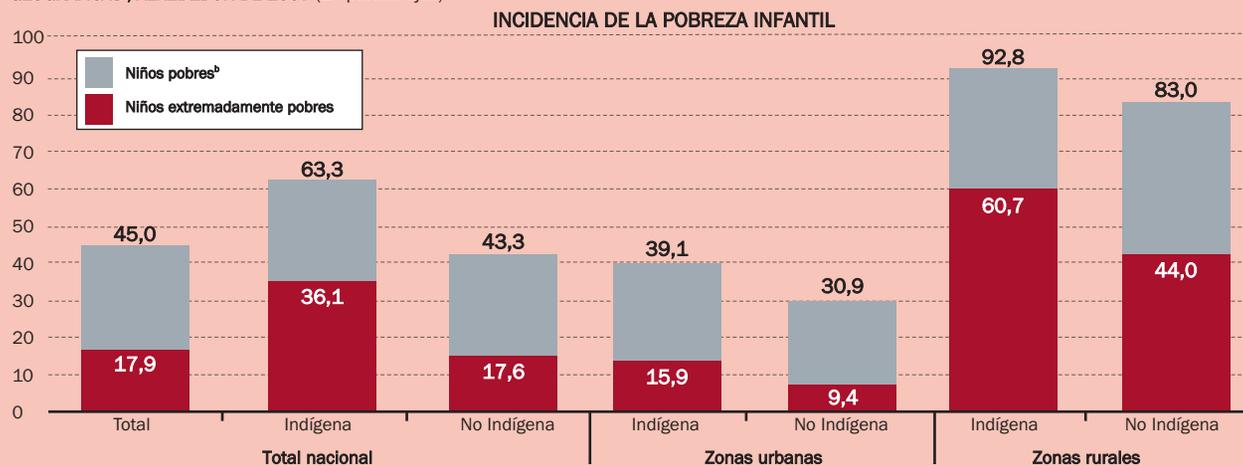
La pobreza y las Infancias de Pueblos Originarios

Según el estudio *Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe* (CEPAL-UNICEF, 2010), en los países en que se realiza una medición que permite identificar el origen étnico de los niños por medio de las encuestas de hogares, es posible dar cuenta del mayor grado de exclusión de aquellos que provienen de pueblos originarios o son afrodescendientes. En general, la pobreza infantil extrema duplica la observada entre niños no pertenecientes a esos grupos (36,1 por ciento en comparación con el 17,6 por ciento); los niños pobres de origen indígena o afrodescendientes tienen una incidencia de pobreza (moderada y grave)

que supera la de otros grupos en alrededor de 20 puntos porcentuales, afectando al 63,3 por ciento de ellos. Aquí corresponde una observación: aunque se atribuye la pobreza indígena al hecho de que los pueblos originarios habitan en zonas rurales, por lo general con mayor incidencia de pobreza que las zonas urbanas- como ya vimos- esto no es cierto en el caso de los niños afrodescendientes. Y al observar los niveles de privación extremos y moderados según origen étnico y área de residencia, puede apreciarse que, en el área que sea, el origen étnico es un factor que se asocia al incumplimiento de los derechos infantiles establecidos en la Convención de los Derechos del Niño.

Resulta entonces evidente que el origen étnico se transforma en un factor de discriminación y, por lo tanto, de exclusión económica y social.

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (18 PAÍSES): INCIDENCIA Y PROFUNDIDAD DE LA POBREZA Y LA POBREZA INFANTIL EXTREMA SEGÚN ORIGEN ÉTNICO Y ÁREAS GEOGRÁFICAS^a, ALREDEDOR DE 2007 (En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a La distinción según origen étnico está disponible para ocho países (el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y el Paraguay).

El total general corresponde a los 18 países.

^b Incluye a los niños extremadamente pobres.



“2 de Febrero, Virgen de la Candelaria” de Wanda Balbé, Copacabana, Bolivia. Décima mención.

Infancias globales, Infancias locales

La televisión y la representación de los más chicos

Por Carolina Duek*

“Hola amiguitos. Soy yo, Mickey Mouse. ¿Quieren entrar a mi casa? Pues, adelante. muska, Mickey Mouse. Digan conmigo: miska, muska, Mickey Mouse.” Palabra mágicas y conversaciones en castellano neutro atraviesan el mundo cotidiano de la niñez latinoamericana



La infancia es otra cosa

*Es fácil vaticinar
que los propagandistas
de la infancia
no van a interrumpir
su campaña,
quieren vendernos la inocencia
cual si fuera un desodorante
o un horóscopo.*

*Después de todo saben
que caeremos como gorriones
en la trampa, piando nostalgias
inventando recuerdos
perfeccionando la ansiedad.*

*Los geniales demagogos
de la infancia así se llaman
Amicis o Proust o Lamorisse,
sólo recapitulan turbadores
sacrificios móviles campanarios
globos que vuelven
a su nube de origen.*

.....

*De Mario Benedetti, del libro
Inventario Uno, Planeta/ Seix
Barral, Montevideo, 2009.*

Mickey nos invita a pasar si decimos las palabras mágicas. Entramos a su casa, a su mundo en el que las situaciones y conflictos se resuelven siempre bien. No hay adultos significativos sino un grupo de amigos que, frente a un problema, encuentra soluciones. En la casa de Mickey no hay guardapolvo blanco, uniforme ni escuela. Es un espacio sin tiempo, sin reglas, sin violencia.

Cada día, millones de niños alrededor de Latinoamérica miran una y otra vez sus capítulos emitidos por la señal de cable *Disney Junior*. Siempre con la misma estructura (presentación, definición de un “problema”, búsqueda de las herramientas para solucionarlo y las vicisitudes para resolverlo, cierre con la canción titulada “¡qué bien!” y su correspondiente coreografía), los personajes tradicionales de Disney se relacionan de maneras aparentemente diferentes. El pato Donald, Daisy, Goofy, Pluto y Minnie como elenco estable; Clarabela, Pedro, Chip y Dale son el elenco variable en función de las necesidades narrativas del programa. Los niños y niñas con acceso a la programación de *Disney Junior* conocen y reconocen no solamente a Mickey sino a todos sus “amigos”, a sus canciones e interacciones. Saben lo que va a venir luego de cada evento, cómo se resuelven las situaciones. Como sostiene Entel (2006), “los tiempos contemporáneos parecen estar inmunizados contra el asombro” (36). En pocas palabras, cada vez que un niño se enfrenta a este programa identifica una serie de acciones previsible que se organizan de manera repetida y repetitiva varias veces por día.

La repetición es, como dijo Benjamin (1989), el hacer una y otra vez, un terreno familiar en el que no hay sobresaltos.

Según el Sistema Nacional de Consumos Culturales¹, en el año 2005 (último relevamiento disponible) la región con menor cantidad de hogares con televisor era el Noroeste argentino con “sólo” el 89 por ciento de hogares con aparatos.

A su vez, nos informan que el 99 por ciento de los hogares de la región cuyana cuenta con un televisor por hogar; el 98 por ciento en el caso de la región pampeana; el 97 por ciento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires y el Noroeste tiene un 95 por ciento de los hogares con aparatos conectados.

Asimismo, el “Laboratorio de Industrias Culturales”² presenta información según la cual en el año 2002 la Argentina era el cuarto país del mundo con mayor cantidad de abonados a la televisión paga (luego de Canadá, Estados Unidos y Dinamarca) y el mayor país de América Latina con un total de 56 por ciento de los hogares abonados. Según la asociación de Televisoras de Cable (ATVC) en 2006 había 5.680.000 abonados a la televisión paga.

¿Por qué estas cifras? Por un lado, para ubicar el nivel de consumo y acceso local a la televisión de aire y por cable o satélite; por otro, para identificar la cantidad de población que accede a la televisión. Dijimos que una amplísima mayoría de hogares de la Argentina posee un aparato de televisión conectado a alguna red. No hace falta ir muy profundo para concluir que la televisión es, en el sistema de



“Salchipapas” de Luciana Beker, Iruya, Salta, Argentina.

La hija

*Ella es alegre como la luz que
gira para verla,
conversa mucho con el aire,
sube como el verano*

*Danza en la soledad para
hacerla recuerdo.*

*Prueba que el mundo canta,
construye mi inocencia.*

*De Juan Gelman, del libro
Gotán, Planeta-Seix Barral,
Buenos Aires, 2008.*

medios de comunicación actual, el medio con mayor presencia en los hogares de nuestro país. Ahora bien, ¿qué implicancias tiene esta afirmación en lo concerniente a la relación que niños y niñas pueden establecer con la televisión? ¿En qué momento un programa como el de Mickey Mouse se vuelve significativo para el análisis?

Las preguntas son complejas y exigen una sistematización por lo menos interesante para organizar una posible y provisoria respuesta. ¿Es posible pensar hoy la infancia por fuera de los consumos televisivos? Y, complementariamente, ¿qué modelos de niño aparecen representados en los canales destinados a los niños y niñas? ¿Qué actividades, prácticas y representaciones encontramos asociadas a ellos? Finalmente, ¿cuáles son las características de los niños y niñas en programas de producción local y global?

Estas preguntas son los ejes de reflexión que organizan este trabajo, que parte de la convicción de que es en la constante interpretación de las representaciones disponibles en donde se encuentran las herramientas para su desnaturalización.

Programación, canales y oferta: América Latina como unidad de consumo

La expansión y consolidación del sistema de televisión por cable y satélite en los años 90 compuso un escenario interesante respecto de la oferta de televisión infantil. Aparecieron canales que dedicaban su programación completa a seducir, a través de diferentes programas, a los más chicos como

audiencias. Luego, los canales infantiles fueron subdividiéndose por franjas etáreas hacia dentro del segmento: *Discovery Kids* es un canal que se orienta a niños de hasta cinco años; *Disney Junior* está pensado para niños de hasta ocho años aproximadamente; *PakaPaka* tiene dos segmentos de los cuales uno (“Ronda Pakapaka”) se dirige a niños de hasta cinco años y otro (“PakaPaka”), a chicos de hasta doce años; *Nickelodeon* tiene una franja para niños más chicos por la mañana y luego se dirige principalmente a niños y niñas de hasta doce años, al igual que *Cartoon Network*; *Disney XD* se orienta a preadolescentes. En pocas palabras, abordar la televisión para niños y niñas supone ubicarnos en un terreno en el que las fragmentaciones hablan por sí solas. Cuando mencionamos las edades comprendidas en la oferta de los canales estamos retomando lo que los propios canales dicen sobre su oferta en sus páginas web, intersecado con un minucioso trabajo de observación y análisis de sus programas. Es evidente, a esta altura del trabajo, que el género “televisión infantil” es complejo y se ha dividido en fragmentos que se corresponden, claramente, con la oferta diferencial de productos según la edad (Linn, 2004). La desarticulación de la familia como unidad de recepción televisiva estalló como figura (Morley, 1996) a tal punto que pareciera ser necesario multiplicar, a la vez, la cantidad de aparatos receptores para que cada uno “elija” de la oferta lo que más le interesa. Adorno y Horkheimer (1969) decían, hace ya muchos años, que los consumidores optaban por productos previamente clasificados que eran aparentemente diferentes unos de otros pero



“En el mercado” de
Laura Marraco,
Lima, Perú.



“A la antigua” de Hernán Pablo Guibert, La Habana, Cuba

que, finalmente, tenían como elemento común el formateo de la industria cultural. Es el reino de las apariencias en el que todo parece “diferente”, “nuevo” y “original” cuando la oferta y sus objetos son, solamente, copias más o menos acabadas de los productos anteriores.

Por todo lo dicho, la primera pregunta debiéramos hacernos es ¿cuál es la oferta existente para niños y niñas en la televisión infantil? Los niños y las niñas tienen canales dedicados a ellos exclusivamente. Entre los canales disponibles con programación durante las 24 horas del día encontramos, como mencionamos, *Disney Junior*, *Discovery Kids*, *Nickelodeon*, *PakaPaka*, *Cartoon Network* y *Disney Channel*. Un dato por lo menos interesante es que todos los canales se emiten en toda Latinoamérica y tienen la misma página web para todos los países de la región. Identificar este primer elemento nos ubica en la región como espacio de recepción preferencial de estos canales. La programación se recibe en Brasil, Bolivia, Chile, México, solo por mencionar algunos ejemplos, casi sin modificaciones. Trabajaremos, en lo que sigue, con algunos casos interesantes que componen la oferta actual de televisión infantil que son, por diversos motivos, representativos o sintetizadores de lo existente.

“La casa de Disney Junior” o la hiperpedagogización de los espacios infantiles

Uno de los casos más interesantes es la dupla de un hombre y una mujer llamados “Topa y Muni” que son los protagonistas del programa “La casa de Disney Junior”, los que cantan canciones, bailan, hacen juegos, leen libros e historias y, finalmente, interpretan personajes, con un acento “argentino”, ni neutro ni entonaciones locales. El programa se emite varias veces al día en segmentos de cinco minutos que operan como separadores entre programa y programa del canal. Los conductores intentan hablar del mismo modo que los niños (entonación, registro, etc.) de zonas metropolitanas. La investigación que estamos llevando a cabo identificó la existencia de muchas duplas *idénticas* a la mencionada en los diferentes países en los que se emite el canal, con los acentos y entonaciones locales al igual que la versión argentina. Lo curioso es que, si bien es dable reconocer el gesto de respetar los acentos y entonaciones locales, la programación y actividades de cada una de las duplas sufre mínimas modificaciones a lo largo de las emisiones observadas. Es decir, parecen diferentes espacios pero, al final, son



“Sin Título” de Mariela Sánchez, Bahía Blanca, Argentina.

La nena y su papá

*La nena y su papá
Van una noche a la playa,
Una noche que
como no hay luna,
se ven las estrellas muy blancas.*

*Miran el cielo enorme,
Escuchan el sonido del mar...*

*La nena se siente chiquita
Y le da la mano al papá.*

Cuántas estrellas...

*Son tantas que no se
pueden contar,*

*Cuántas estrellas
son las que envuelven el mar...*

*Algo en la panza le hace
cosquillas.*

*Respira hondo el olor a sal.
Siente que esa noche es hermosa
Y no quiere que termine jamás.*

*De Mariana Baggio en Barcos y
Mariposas, autora de la letra
y la música.*

lugares casi idénticos desde los que se realizan las mismas prácticas. Se utiliza algún elemento distintivo de color “local” como diferenciador cultural (Morley y Robbins, 1995).

Otro de los elementos que ubica a “La casa de Disney Junior” como un caso peculiar y, de muchas maneras, representativo de la oferta, es la relación que tienen (en el caso argentino) “Topa y Muni” con el mundo adulto y con la escuela. Los dos personajes son sujetos de, aproximadamente, treinta años pero que actúan y juegan como niños y conviven como hermanos. Cantan canciones sobre ordenar el cuarto, la necesidad de lavarse las manos, de ayudar a los padres y de ser un buen alumno. También hay canciones sobre lo bueno que es hacer deportes, sobre las estaciones del año y lo que cada una significa en lo concerniente a los cambios climatológicos y de vestimenta.

Resumiendo, los temas que se abordan en las canciones de “La casa de Disney Junior” están orientados a que los espectadores aprendan de ellos las conductas socialmente esperables y, en consecuencia, aquellas que no lo son. Lo complejo es que si bien los conductores actúan como niños, sus acciones están orientadas a transmitir un mensaje organizado por la consigna “aprender jugando” o “aprender cantando” que, claramente, un niño no puede producir. Queremos decir con esto que los conductores actúan todo el tiempo como niños, se quejan, no colaboran, se enojan, tienen caprichos y se ponen contentos por cosas que a cualquier niño alegrarían, pero la conclusión es *siempre* una moraleja educativa que apunta a la normalización del niño en sociedad.

En “La casa de Disney Junior” no hay adultos que manden a los chicos a hacer la tarea, no hay guardapolvo blanco, no hay docentes que enseñen: hay mensajes que contienen, en todos los casos, enseñanzas para que los niños aprendan “algo” desde la recepción del programa. La hiperpedagogización de los espacios para niños es, en este sentido, un elemento común a la oferta contemporánea de televisión para niños (Schoor, 2006). No hay programas sin moraleja, sin demanda de interacción de los niños; no hay programas que no tengan como objetivo completar la educación que los niños y niñas reciben en la escuela cotidianamente. Podríamos agregar que los canales infantiles *dan por sentado que sus espectadores van a la escuela*. Lo hacen a tal punto que, salvo en el canal *PakaPaka* (sobre el que volveremos) no aparece la escuela mencionada como espacio significativo de la cotidianeidad infantil. En “La casa de Disney Junior” no hay niños ni tampoco adultos: hay adultos que actúan como niños pero que construyen mensajes adultos para “educar” y “normalizar” a los más chicos.

Un último elemento no menor a tomar en cuenta es la escala. La hiperpedagogización de la infancia en la televisión se combina, en este caso, con una doble escala de alcance: por un lado, la escala latinoamericana que en todos los canales infantiles existe y se incluye como potencial receptora; por otro, la escala global respecto de los dibujos animados y programas infantiles con mayor reconocimiento por parte de los niños. Entre los más claros ejemplos encontramos la ya mencionada “Casa de Mickey Mouse”, “Manny a la obra”, “Los Imaginadores”,



“Penitencia” de María Florencia Pieroni, Ciudad de Cuenca. Ecuador.

Invitación

*¿Qué niño no quiere a la ronda
que está en las colinas venir?
Aquellos que se rezagaron
se ven por la cuesta subir.*

*Vinimos buscando y buscando
por viñas, majadas, pinar,
y todos se unieron cantando,
y el corro hace el valle
blanquear...*

*De Gabriela Mistral, del libro
Antología, Alfaguara,
Lima, 2010.*

“Los Wiggles”, “Dora la exploradora”, “Lazy town”, “Los Backyardigans”, “Barney y sus amigos”; sólo por mencionar algunos. En todos los programas citados hay una ausencia de ubicación espacial y temporal de los eventos y situaciones que atraviesan los personajes. Esto implica, claramente, que han sido concebidos como “programas sin lugar ni tiempo”, es decir, sin fecha de vencimiento ni vigencia específica. No hay temas contemporáneos sino que podemos, perfectamente, ver un programa producido en 2001 que no vamos a notar mayores diferencias temporales, temáticas ni enunciativas.

La ausencia de referencias temporales y espaciales es un dato muy importante a tener en cuenta a lo largo y a lo ancho de toda la programación infantil. Es mucho más redituable en el plano económico producir un programa que “dure” y pueda ser emitido en reiteradas oportunidades, a hacer “especiales” en función de eventos de público conocimiento que dejan de tener interés luego de un breve lapso. Por ejemplo, en el programa “Los Backyardigans” (un grupo de seis “niños” con formas de animales más o menos reconocibles que tienen aventuras de diferente tipo) decidieron producir un programa sobre fútbol que puede ser emitido en instancias de mundiales, copas, partidos especiales o en cualquier semana por ningún motivo en especial. La producción de este tipo es eficiente en el plano material y también en el simbólico dado que sistematiza no sólo un “tema” sino un conjunto de posibilidades de representación de la audiencia receptora a escala global.

Canales infantiles, 24 horas de programación destinada a chicos de la Argentina, de América Latina y del mundo: un esfuerzo de síntesis que da cuenta de una tensión irresoluble entre los modos de representación que tienden a la unificación de las imágenes de y sobre la infancia y las infancias existentes marcadas por trayectorias y posibilidades de acceso necesariamente diferentes y desiguales. La hiperpedagogización es también parte de la imagen de niño-global-consumidor de medios de comunicación-escolarizado y “con buena conducta”. La televisión se presenta como un espacio-otro de educación por fuera de la escuela en el que los niños no “pierden el tiempo” (como algunos espacios escolares han sostenido y siguen sosteniendo), sino que *también* aprenden conductas y modales significativos a través de juegos, canciones y juegos de rol. Un ejemplo realmente ilustrativo de lo que venimos argumentando es un nuevo programa del canal *Disney Junior* llamado “El jardín de Clarilú”. Una niña de diez años en un jardín mágico, con amigos y canciones entona repetidamente un estribillo que reza:

(...) quiero una ensalada bien condimentada
quiero una ensalada rica (...)
para hacer una ensalada
la espinaca bien cortada,
los tomates muy jugosos y pepinos deliciosos,
zanahoria se le puede agregar,
quién me ayuda yo la voy a rallar,
qué rica la zanahoria yo sé que te va a gustar
(*Ensalada*, “El jardín de Clarilú”).



“Verano en Medellín” de Mariel
Tamara von der Wettern,
Medellín, Colombia

La cunita

*La cuna de mi hijo
se mece sola
como en el campo verde
las amapolas*

*Este niño pequeño
no tiene cuna;
su padre es carpintero
y le hará una.*

*En la cuna bonita,
mi niño duerme;
dulces le dará un ángel
cuando despierte.*

*Duerme, vida mía,
duerme sin pena
porque al pie de la cuna
tu madre vela.*

*De autor anónimo, en Antología
-250 poesías para niños, Nueva
Biblioteca Billiken, Atlántida,
Buenos Aires, 2008.*

Una apología de la ensalada que, en una escucha repetida, podríamos confundir con una parodia de otro programa. Pero no: es el tipo de mensaje exagerado que se vuelve coherente con la ya mencionada hiperpedagogización de los programas infantiles. A su vez, la presentación misma de una canción de este tipo podría indicar una idealización según la cual la repetición de la canción por parte de los televidentes contribuiría al aumento de consumo de vegetales. Un tipo de razonamiento hace tiempo desestimado, muchas veces, por la teoría y el análisis de los medios.

Las grandes cadenas de televisión infantil realizan claros intentos de asociar el ver televisión con hacer algo “productivo” o “educativo”; es decir, que de todos los programas los niños obtengan nueva información sobre su entorno, sobre cómo comportarse. Una hipótesis que podemos plantear en función de lo dicho es que pareciera que los canales de televisión infantil quieren convencer a los padres o adultos significativos de lo “bueno” que es que sus hijos vean televisión a través de la inclusión de contenidos “educativos”. En ese sentido, esta presencia de contenidos pedagógicos-no escolares podría ser un modo de plantear la continuidad de la escuela con la televisión para encontrar los permisos adultos para no limitar (y en casos extremos, alentar) que los más chicos vean televisión antes y después de la escuela. Si bien esta hipótesis excede los objetivos de este trabajo, queremos dejarla planteada como disparador de reflexiones futuras.

“PakaPaka” o los niños como protagonistas

La oferta televisiva infantil tiene un nuevo componente. Ya hemos mencionado a *PakaPaka* como canal infantil pero sus características peculiares lo convierten, al igual que en el apartado anterior con “La casa de Disney Junior”, en una interesante puerta de acceso a la oferta disponible. *PakaPaka* es un canal del Ministerio de Educación de la Nación, es decir, es financiado por el Estado Argentino (al igual que el canal educativo Encuentro) y es de acceso gratuito a través de la Televisión Digital Abierta, Satelital y cableoperadores del país (aunque no todos: Cablevisión incluyó el canal sólo en la programación digital y luego de disputas muy complejas respecto de la obligatoriedad de ofertar el canal en la grilla). En *PakaPaka* hay muchos chicos con guardapolvo blanco típico del sistema educativo público argentino: la escolaridad no es aquí algo que se da por sentado sino que se muestra en reiteradas oportunidades y a través de diferentes programas. Por ejemplo, en el programa “Aquí estoy yo” un niño o niña muestran los espacios en que se desarrolla su vida cotidiana: la escuela, la casa, la biblioteca de la escuela y relata las actividades que realiza en cada una de ellas. La elección de los espacios responde a un criterio de representación que incluye pueblos y ciudades de varias provincias del país.

El intento de mostrar diferentes espacios y maneras en que los niños viven su cotidianeidad y el modo en que eligen contarla es una interesante manera de aproximarnos a la infancia. Es necesario hacer



“Formula uno” de Patricia
Ackerman, Purmamarca,
Jujuy, Argentina.

Caricia

*Madre, madre, tú me besas,
pero yo te beso más,
y el enjambre de mis besos
no te deja ni mirar...*

*Yo te miro, yo te miro
sin cansarme de mirar,
y qué lindo niño veo
a tus ojos asomar...*

*El estanque copia todo
lo que tú mirando estás;
pero tú en las niñas tienes
a tu hijo y nada más.*

*Los ojitos que me diste
me los tengo de gastar
en seguirte por los valles,
por el cielo y por el mar...*

*De Gabriela Mistral, del libro
Antología, Alfaguara,
Lima, 2010.*

una salvedad: hay un riesgo, muy complejo que se relaciona con idealizar las representaciones con las que nos encontramos. Más claramente, hay una intención por parte de los productores de mostrar “diferentes realidades” en algunos casos con más carencias materiales y simbólicas que en otros. El riesgo, como sostiene Burgois (2010) es creer que dando espacio para que sujetos no frecuentemente representados en los medios aparezcan en ellos, las desigualdades materiales y simbólicas queden desplazadas o, en el peor de los casos, cubiertas por un escudo romántico justificador. Cuando decimos que es un riesgo estamos ubicándonos en el terreno de la reflexión y no de la crítica destructiva: “Aquí estoy yo” es un interesante programa cuyo objetivo, al igual que una parte importante de la programación del canal, pone a los chicos como protagonistas de aquello que les pasa o que quieren contar. Pero entraña el peligro de que su mera aparición en pantalla desplace la importancia de la intervención política sobre su situación material y simbólica: la estetización de la pobreza es una consecuencia peligrosa que hay que vigilar permanentemente. Y aquí aparece, consecuentemente, otro elemento problemático: la mediación. Dijimos que en muchos de los programas para niños de las grandes cadenas hay niños comportándose correctamente y adultos actuando como niños; pero en ningún caso hay niños. En *PakaPaka* la presencia de los niños como “protagonistas de sus historias y productores de cultura” (como describió una de las productoras del canal) demanda una reflexión sobre la mediación del dispositivo técnico entre las prácticas de

los niños y su representación en un canal nacional. Queremos decir con esto que cabe un análisis sobre las maneras en que, desde la grabación hasta la edición y emisión de los programas, existen mediaciones que ponen a los niños y niñas frente a dispositivos cuyo funcionamiento no siempre conocen en tanto receptores.

“SOS Mediadores” es un interesante programa en el que se resuelven conflictos a través de “mediadores” que comienzan su trabajo de mediación preguntándole a los involucrados si están de acuerdo con que se grabe el intento de resolución del conflicto. Luego se escucha a los niños, se caracteriza el conflicto en cuestión y, a través de consejos, señalamientos y directrices se trata de encauzar la resolución dándole a los chicos la palabra para relatar lo que les pasó. Al igual que en “Aquí estoy yo”, este programa le da la palabra a los chicos para que relaten sus problemas, permitiendo que su palabra sea la que caracterice y la que resuelva con la ayuda de un mediador, que puede ser un adulto o un adolescente que interviene.

La pregunta que se desprende de estos ejemplos se remite al tipo de oferta que *PakaPaka* apunta a construir. Estos niños que dibujan al aire libre, que son “exploradores” en “AnimaPaka” (un programa que se ocupa de caracterizar hábitos y hábitats de un animal por vez a través de canciones y juegos de preguntas y respuestas), son astutos, independientes y pueden intentar resolver un conflicto a través de la palabra.

Hay una intención de mostrar diferentes escenarios (por la grabación de programas y segmentos en diversos lugares del país) en los que el tipo de niño



“El Tunel” de Guillermo Palmieri, Azul, Buenos Aires, Argentina.

Vestido lila

*Sueña con ese día
vestido lila
que le hizo su mamá
quiere primera fila
ver bien de cerca
el tamboril sonar
ya siente los parches sudando
los trajes vibrando
se acerca el carnaval*

*Tum bam bam, tum bam bon ve
Así suena este candombe
Tum bam bam, tum bam bo
Así suena este tambor...*

*Letra y música del conjunto
Caracachumba*

representado tiende a ser astuto, a veces tímido pero de alguna manera elocuente, *va a la escuela*, hace la tarea y hasta puede mostrar dónde y cómo vive. La intención del canal (tal lo dice su página web y la productora entrevistada) es mostrar diferentes infancias, en distintas zonas del país, con una perspectiva latinoamericana en tensión con los canales multinacionales que apuntan a la construcción de un niño-global-consumidor de medios. La cuestión clave, la pregunta hacia el futuro (porque el canal está en sus inicios, por lo cual podemos dejar planteados interrogantes respecto de su devenir) es si el “mostrar” va a tener algún impacto en la política de representación (Giroux, 1996) a mediano plazo y de qué modos se va a articular dicho cambio con otro tipo de representaciones infantiles y familiares.

Hiperpedagogización, modales e infancias: el cambio de la unidad de análisis

Uno de los puntos de partida de este trabajo estaba relacionado con lo que, creímos, era una dicotomía evidente entre un canal como *Disney Junior* (y todo el peso que tiene simbólicamente la figura de Mickey Mouse, con quien abrimos las reflexiones, ver en esa dirección: Dorfman y Mattelart, 1972) y *PakaPaka*. Supusimos dos extremos de un arco que iban desde el consumismo a la defensa de derechos del niño, por mencionar alguna característica distintiva. Lo que encontramos fue otra cosa: los niños y niñas representados, las prácticas (esperables), los temas abordados, si bien distintos, no tenían tantas diferencias a nivel de las superficies textuales.

Si, a priori y por prejuicios de formación, parecía que en un canal de *Disney* el consumo iba a ocupar un lugar central, nos encontramos con que no era así: sólo en las publicidades (casi exclusivamente de juguetes) aparecía el consumo, pero no en su programación. De hecho, ni siquiera encontramos una computadora como parte de la escenografía (tampoco en *PakaPaka* ni en ningún otro de los canales); o un incentivo explícito para comprar un producto.

El análisis expuesto aquí nos exigió un replanteo fuerte: si analizamos los canales de televisión destinados a niños y a niñas nos encontramos con que, con matices, diferencias y elecciones puntuales, hay una línea de trabajo en apariencia común en todos ellos. La conducta, la resolución de conflictos, el orden, la higiene: lo que llamamos la hiperpedagogización de los espacios televisivos destinados a los niños parece ser el factor común que encontramos en la oferta. El replanteo que nuestro trabajo nos demandó fue la reflexión sobre la unidad de recepción. Dijimos al comienzo que había desaparecido la familia como tal unidad. Queremos darle una vuelta más a lo que Morley planteó hace más de veinte años: es cada vez más difícil estructurar un análisis sobre televisión sin articularlo con otros medios de comunicación y con el mercado de bienes y servicios. Analizar la representación de la infancia demanda, hoy, un análisis combinado de soportes variados en los que la televisión se asienta y acomoda. No hay manera de analizar la televisión aislada de las páginas de internet de los canales, de su oferta (o no) de otro tipo de bienes tales como juguetes, mochilas, útiles escolares o shows en vivo, obras de teatro y



“Niños jugando” de Paula Botta, Pelourinho, Bahía.



“Sin título” de Matías Guido Knoblauch, Pipa, Brasil.

revistas ad hoc. Lo que queremos decir con esto es que, en un análisis panorámico sobre televisión para niños, nos encontramos con que el tipo de niño que aparece representado es un niño escolarizado, que es capaz de hablar a cámara si es necesario, inquieto, astuto; pero sobre todas las cosas, un niño que se comporta y aprende no sólo en la escuela sino en su encuentro con la oferta de medios de comunicación masivos.

Representar es una acción política. Un análisis sobre las representaciones infantiles y la oferta televisiva para los niños constituye un modo de aproximarnos a los discursos hegemónicos sobre la infancia y ver, en ellos, la carga ideológica que contienen. La clave la encontraremos *siempre* en las alternativas y en la variedad y diversidad de opciones. Porque tal vez no sea en un espacio en el que se puedan representar las infancias, pero sí en la combinación y coexistencia de múltiples espacios y tiempos en los que los niños y niñas aparecen representados e interpelados por los medios de comunicación. La unidad de consumo ya no es sólo la familia y la unidad de análisis ya no es sólo la televisión: los niños y niñas frente al sistema de medios de comunicación son, a la vez, nuestra unidad de consumo y de análisis.

El ecosistema comunicativo en el que vivimos nos exige complejizar nuestra mirada para entender la profundidad significativa de las prácticas y representaciones de, sobre y para los niños y niñas. ♦

Bibliografía

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1969) *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sur.
- Benjamin, W. (1989) *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourgois, P. (2010) *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972) *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Entel, A. (2006) “El asombro” en *Infancias, varios mundos. Los más chiquitos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina*, Buenos Aires, Fundación Walter Benjamin - Fundación Arcor.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- Linn, S. (2004) *Consuming Kids. The hostile takeover o childhood*, New York, New Press.



“Charla y juegos en Aguas Calientes” de Matías Izaguirre, Machu Picchu, Perú.

Yo no me arreglo solito

*Si cada cual se mira el ombligo
y no ve a su alrededor...
se choca con las paredes
y le duele el corazón.
Yo no me arreglo solita,
necesito a los demás.*

.....

*Si cada cual se cubre del frío
y no abriga a los demás...
finalmente se descubre
porque el frío es general.*

*Yo no quiero tener frío
ni que tengan los demás.
Yo no me arreglo solito,
yo no me quiero arreglar.*

*De Hugo Midón y
Carlos Gianni, canción.*

Morley, D. (1996) "El marco masculino - femenino en que la familia ve televisión", en *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.

Morley, D. and Robins, K. (1995) *Spaces of identity. Global media, electronic landscapes and cultural boundaries*, Londres, Routhledge.

Schoor, J. (2006) *Nacidos para comprar*, Barcelona, Paidós.

Notas

¹El Sistema Nacional de Consumos Culturales, según versa en sus principios: "nace como un aporte al conocimiento de la cultura nacional, viene a ofrecer un servicio a la comunidad, al sector privado y a los distintos ámbitos de la gestión pública". Pertenece en Argentina a la Secretaría de Medios de Comunicación de Presidencia de la Nación.

²El laboratorio de Industrias Culturales pertenece, en Argentina, a la Secretaría de Cultura de la Nación.

* Carolina Duek es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, becaria posdoctoral del CONICET y docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación de dicha Universidad.



“Sonrisa” de Patricia Negreira, Comunidad Guarani, Bolivia.

Para pensar

Políticas sociales para la infancia

En unas reflexiones para la revista *Desafíos* -Nº 10, mayo 2010- de la CEPAL y UNICEF de Chile, Alberto Minujin, - director de la iniciativa Equidad para la Infancia- sostenía: “debe darse absoluta prioridad a la inversión en infancia y adolescencia para revertir la actual situación de carencia e inequidad. Este año en que muchos países celebran el bicentenario, sería importante reflexionar sobre esta deuda social, que es la peor que sufren nuestras sociedades”. Y agregaba: “Es necesario implementar un sistema de protección integral y flexible, que garantice la defensa y el cumplimiento de los derechos que tienen todos los niños, niñas y adolescentes. Este, debe incluir asignaciones universales, sistemas de cuidado diario y desarrollo temprano educación preescolar, primaria y secundaria de calidad y adecuados mecanismos de protección y justicia”.

Las expresiones del especialista coincidían con la preocupación de algunos países que se habían visto obligados a implementar políticas sociales en relación con las infancias, muy especialmente como respuesta a los estragos producidos por los proyectos neoliberales de los años 90 y al incremento sustantivo de la inequidad.

Programa Bolsa Familia- Brasil

El Plan Bolsa Familia fue implementado en 2004 y constituye el principal programa de asistencia social del gobierno Federal de Brasil (Agis, E. ; Cañete, C. ; Panigo, D. 2010) que el propio país ha definido como “el plan

social mas grande del mundo”. Y no se equivocaba: el plan alcanza al 23 por ciento de los 190 millones de personas que habitan el país. Consiste básicamente en una transferencia de ingresos incondicional a sectores de bajos ingresos y favorece especialmente a los hogares con niños. El único requisito para acceder al ingreso adicional por niño es que los mismos se encuentren en edad escolar y cumplan con los planes de vacunación. El programa es cofinanciado por el Banco Mundial. Los requisitos para acceder al plan se estipulan según el ingreso del hogar, no tiene que superar los 140 reales. Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) la línea de pobreza se ubicaba en el 2008 en los 232 reales, y la de indigencia en 116.

El programa consta de dos tipos de subsidios: un beneficio básico de 68 reales para familias cuyo ingreso por persona no supera los 70 reales y un beneficio variable, de 22 reales al mes por hijo menor de 15 años -hasta un tope de tres- y de 33 reales por hijo adolescente, hasta un tope de dos, para familias cuyo ingreso per capita no supere los 140 reales. El primer monto es de carácter incondicional, mientras que el segundo está supeditado a la escolarización de los pequeños habitantes del hogar y el cumplimiento de las pautas de vacunación. El total que una familia puede percibir es de 200 reales al mes. El costo total del plan ascendía en 2008 a 1.400 millones de reales.

Programa Desarrollo Humano Oportunidades de México

Se trata de un plan de integración social y desarrollo personal que apunta a resolver los problemas de extrema pobreza en México. El mismo combina asistencia para



“Mi propio look” de Alejandra Romero Luzza, Chinchero, Cusco, Perú

resolver urgencias en materia alimentaria con ayuda para otro tipo de problemáticas, como la salud y la educación. Para el año 2009 se contemplaba una ayuda que alcanzaría a 9 millones de familias. Respecto de las características generales del plan, el mismo resulta mucho más focalizado que su par en Brasil, puesto que aquí se busca resolver problemas de carácter puntual. Al igual que el Bolsa Familia, el programa consta de dos tipos de transferencias: la primera una asistencia de carácter incondicional que tiene como fin garantizar un piso mínimo de ingresos para sus beneficiarios. A su vez, se divide en cuatro categorías -apoyo alimentario, adultos mayores, componente energético y componente denominado “vivir mejor”-, que juntos suman 470 pesos mexicanos para familias con adultos mayores y 385 cuando se trate de familias sin ellos. El segundo tipo de transferencias es de becas escolares que pueden llegar hasta un máximo de 1.070 pesos mexicanos por familia cuando se trata de escolaridad primaria y 890 que se suman para educación media y superior.

En todos los casos se agrega un monto fijo que se otorga a principios del año lectivo previsto para la compra de útiles escolares. El monto máximo que recibe una familia no puede superar los 2.345 pesos mexicanos, en una economía donde el salario mínimo se posiciona en los 1.577 pesos. Para calificar dentro de los beneficiarios, la familia debe estar en situación de extrema pobreza, indicador que se actualiza mensualmente según la evolución de la inflación minorista. Los criterios de asignación para las becas son algo más complejos e implican la evaluación personalizada de los casos por parte de personal especializado. El programa Oportunidades se complementa con políticas de salud

que buscan centralizar los esfuerzos en la asistencia sanitaria a menores de edad y a mujeres embarazadas. El costo total del programa ascendía para el año 2009 a 44.000 millones de pesos mexicanos, lo que equivalía al 0,3% de su PIB. Se estima que el impacto derivado de esta transferencia de ingresos ha significado una reducción de la pobreza en 16 puntos porcentuales en los dos primeros años y una fuerte retracción de la mortalidad materna, la mortalidad infantil y la deserción escolar.

Chile: Sistema Chile Solidario

Este sistema ha sido una de las principales herramientas en la lucha contra la pobreza desde su origen en el año 2002. Comenzó siendo un programa focalizado en la extrema pobreza, hasta la actualidad, donde se ha ido ampliando paulatinamente su grado de cobertura y alcance. Se compone de cuatro programas complementarios: Puente, Vínculos, Calle y Caminos. Todos son programas de asistencia monetaria que se destacan por el alto grado de condicionalidad y un mayor involucramiento por parte del Estado en la situación de los hogares.

En particular, la asistencia monetaria no responde en este caso a pautas estrictas previamente estipuladas, sino que la misma es mayoritariamente asignada en base a la evaluación realizada por trabajadores sociales que estudian caso por caso. El acceso de cada familia a los distintos programas depende entonces de su situación específica y el programa contempla apoyo psicosocial principalmente destinado a hogares vulnerables o con niños en situación de riesgo familiar. Por lo comentado anteriormente, la estructura organizativa del programa es sumamente compleja. Hacia fines de 2008, el plan



“Recurso Natural” de Laura Alejandra Levaggi, Puerto Madero, Buenos Aires, Argentina. Séptima mención.

registraba como beneficiarios a un total de 333.000 familias, de las cuales 208.000 serían declaradas como “egresadas” del plan y por lo tanto, se las consideraba capaces de seguir su desarrollo sin la asistencia por parte del Estado. En 2009 el número de beneficiarios era de 125.000 hogares. El modelo de asistencia social chileno presenta una alternativa, mucho más focalizada, no pensada para la erradicación de la pobreza masiva sino para la integración social. De allí su gigantesca estructura administrativa y la complementariedad con distintos programas. En términos de resultados, se advierten mejoras en los niveles absolutos de ingreso, vivienda y ocupación de los beneficiarios del plan, especialmente en las áreas rurales.

Perú: Programa Juntos

El Programa fue lanzado en el 2005 luego de que las autoridades del país analizaran la experiencia de programas similares en Brasil, México, Chile y Honduras. Debido a que el país posee una situación de desigualdad extrema y una pirámide poblacional fuertemente desbalanceada a favor de estratos de baja edad, se resolvió concentrar la asistencia monetaria en familias con niños menores de 14 años. Las condicionalidades de este programa también apuntan a la escolaridad y la salud de los menores y se agrega el requisito de que todos los integrantes del hogar cumplan los procedimientos de inscripción de personas de manera de estar debidamente documentados. La prueba piloto del programa alcanzó originalmente a un total de 1.000 familias, aunque el mismo se extendió rápidamente llegando a más de 420.000 hogares en el año 2009. A diferencia de los planes antes descriptos, el sujeto del beneficio es el propio hogar y es por eso que

el estipendio monetario es fijo (100 soles por mes) y no varía según la cantidad de menores que lo compongan. Las familias beneficiadas son seleccionadas por trabajadores sociales que recorren el campo y las califican según distintas categorías, siendo la distinción más relevante la de pobreza. El gasto total demandado por el plan representa el 0,2 por ciento del PIB. Los logros del programa, más que en el efectivo abandono de la condición de pobre del hogar, se basan en el cumplimiento eficaz de las condiciones: el primer informe trimestral del año 2009 señalaba que el 96 por ciento de los beneficiarios habían cumplido con las condiciones educativas y de salud, lo cual implicó la incorporación de 300.000 hogares al sistema de educación formal. Al mismo tiempo, el 99 por ciento de los beneficiarios habían superado el examen nutricional exigido.

Argentina: Asignación Universal por Hijo para la Protección Social

El 30 de octubre de 2009, mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional . 1602/09, se creaba la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales “a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal”, beneficio que sería financiado con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. A ello se agregó luego la asignación para embarazadas. Según Agis, Cañete y Panigo, 2010, la implementación



“Argentina, madre tierra” de Laura Alejandra Levaggi, Misiones, Argentina.

de la AUH obedeció a la necesidad de reducir la brecha aún significativa – a pesar de la implementación de un nuevo modelo macroeconómico desde el 2003– entre los distintos indicadores de bienestar social observados a mediados de 2009 y los que la economía Argentina tiene la potencialidad de alcanzar (representados por los valores que detentaba en 1974). A mediados del 2009 y pese a los 6 años ininterrumpidos de crecimiento económico, a los más de 5.000.000 de nuevos puestos generados, a los 2.000.000 nuevos jubilados y pensionados contenidos gracias al plan de inclusión previsional, y a los distintos programas sociales de alto impacto sobre la pobreza hasta entonces implementados (como las 700.000 familias asistidas con las pensiones no contributivas o el millón de personas que reciben el Plan Familias o el Plan Jefas y Jefes de Hogar, entre otros programas), los distintos indicadores de bienestar e inclusión social se encontraban todavía bastante alejados de lo que permitiría delinear un verdadero contexto de justicia social.

La AUH buscaba solucionar uno de los problemas más importantes que persistía: la fragilidad relativa en niños, madres solteras y familias numerosas.

Entre las principales características de este nuevo programa se destaca que el cobro de la AUH es incompatible con la percepción de cualquier otro tipo de plan social y el espíritu de la norma apunta a eliminar paulatinamente varios de estos últimos y reemplazarlos por la AUH. En el mismo sentido, la norma excluye explícitamente del beneficio a aquellos trabajadores que se desempeñen en el sector informal y que perciban ingresos mensuales que superen al Salario Mínimo Vital y Móvil vigente (aunque esta restricción es de muy difícil verificación).

En cuanto a las condiciones sanitario-educativas a cumplir, el 20 por ciento del estipendio previsto en la AUH

(que, a mayo del 2011, asciende a 220 pesos por cada menor de 18 años) se cobra acumulado a principios de cada año lectivo (acreditado en una cuenta bancaria), siempre que los beneficiarios presenten los certificados requeridos de vacunación y asistencia escolar. Con los primeros datos disponibles, la presencia de estos requisitos pareciera estar dando resultados sumamente positivos con un aumento del 25 por ciento de la matrícula escolar y un incremento del 40 por ciento de los niños inscriptos en el seguro médico estatal Plan Nacer. Un aspecto destacado de la AUH en el caso argentino es su magnitud y grado de universalidad. Respecto de la magnitud, el gasto previsto para el plan supera tanto en términos relativos como en prestación por hogar a todos los restantes programas de transferencias condicionadas de ingreso de la región, ya que el mismo representa actualmente 0,6 por ciento del PIB, y se prevé que llegue al 0,8 por ciento cuando se logre la meta de 4.000.000 de niños incorporados al Plan.

Referencias bibliográficas

- Agis, E. Cañete, C. Panigo D. “El impacto de la asignación universal por hijo en Argentina”, CENDA; SID; PROFOPE; CEIL-PIETTE, Buenos Aires, 2010.
- González, R. “Programas de Transferencias Condicionadas. La Asignación Universal por Hijo para Protección Social en Argentina”, Instituto para el Desarrollo Económico de América Latina, 2011(documento).
- Minujin, A. “¿Por qué se diferencia la pobreza infantil de la pobreza que afecta a los adultos?”, en revista *Desafíos*, N° 10, Naciones Unidas, mayo 2010, ISSN 1816-7535.
- VVAA *Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe*, CEPAL-UNICEF, Naciones Unidas, 2010.



“Caprichito” de Rubén Mario Antonin, costas del Río Uruguay. Octava mención.

Sabia edad de los porqués

Miran al mar, al vaivén de las olas, ambos chiquitos están en la edad de los porqués, y tal vez, a su manera, se les ocurra preguntar ¿por qué si América Latina es una región tan rica, aún está poblada de inequidad? ¿Por qué hay empeño en descuidar los recursos naturales? ¿Por qué hay nenas y nenes que tienen en riesgo sus vidas? ¿Por qué, habiendo diagnósticos precisos y sofisticados en relación con el incumplimiento de derechos de las infancias, no hay acciones suficientes para lograr que se cumplan? ¿Por qué hay tantos papás y mamás con trabajo precario – o sin él- que no pueden sostener a sus familias? ¿Por qué cuesta mucho esfuerzo llegar a la escuela del pueblo?

¿ Por qué esa chica, casi una nena ya tiene la pancita de embarazada?

¿Por qué algunos hermanos mayores trabajan en cosas “raras”?

La edad de los porqués es extraordinaria. No hay que olvidarla.

Debería repetirse cada tanto en el mundo adulto, para volver a preguntarnos y no naturalizar situaciones de inequidad.

Por esos niños que miran al mar incesante, por sus derechos, sepamos que ya no puede habitar el Continente la mirada ingenua o el gesto de silencio.

Valorando la vocación de unión que atraviesa América Latina, breguemos todos por la dignidad y felicidad de nuestras infancias.





“Pololeando” de Laura Marraco,
Zapallar, Chile. Novena Mención.



Latingráfica SRL está certificada en Cadena de Custodia (COC Chain of Custody) y cumple con los requerimientos del Programme for the Endorsement of Forest Certification Schemes (PEFC).
Certificado SGS-PEFC/COC- 1060.
Utiliza tintas ecológicas certificadas.

Se terminó de imprimir en el mes de julio de 2011
en Latingráfica, Rocamora 4161, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.