

La cuestión de la infancia

Entre la escuela,
la calle y el shopping

Sandra Carli

(compiladora)



LA CUESTIÓN DE LA INFANCIA

Entre la escuela, la calle y el shopping

Sandra Carli
(compiladora)

Mariana Bernal • Carla del Cueto
Melina Curia • Carolina Duek
María Laura Eberhardt • Valeria Llobet
Paula Mateos • Viviana Minzi
María Paula Pierella • Carolina Vinelli



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

301 : 370 La cuestión de la infancia : entre la escuela, la calle y el shopping / compilado por Sandra Carli.- 1^a ed.- Buenos Aires : Paidós, 2006.
320 p. ; 22x16 cm.- (Cuestiones de educación)
ISBN 950-12-6151-4
1. Sociología. 2. Educación. I. Carli, Sandra, comp.

Cubierta de Gustavo Macri

1^a edición, 2006

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2006 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad de Buenos Aires, en abril de 2006
Tirada: 2.000 ejemplares

ISBN 950-12-6151-4

ÍNDICE

Las autoras	9
Introducción, <i>por Sandra Carli</i>	13

PRIMERA PARTE LA CUESTIÓN DE LA INFANCIA EN LA ARGENTINA

1. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente, <i>por Sandra Carli</i>	19
---	----

SEGUNDA PARTE INFANCIA, POLÍTICAS Y EDUCACIÓN

2. Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa, <i>por María Laura Eberhardt</i>	57
3. Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial, <i>por María Paula Pierella</i>	83
4. Socialización infantil en <i>countries</i> y barrios cerrados, <i>por Carla del Cueto</i>	109

TERCERA PARTE
INFANCIA Y SITUACIÓN SOCIAL

- | | |
|---|-----|
| 5. ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñas y niños en situación de calle, <i>por Valeria Llobet</i> | 131 |
| 6. Trayectorias y aprendizajes sociales de chicas y chicos en situación de calle, <i>por Paula Mateos</i> | 159 |
| 7. La comunicación global: el caso de una campaña de UNICEF, <i>por Carolina Vinelli</i> | 181 |

CUARTA PARTE
INFANCIA, MEDIOS, CONSUMOS

- | | |
|---|-----|
| 8. Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños, <i>por Viviana Minzi</i> | 209 |
| 9. Infancia, <i>fast-food</i> y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald's), <i>por Carolina Duek</i> | 241 |
| 10. Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa, <i>por Mariana Bernal</i> | 265 |
| 11. Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles, <i>por Melina Curia</i> | 303 |

LOS AUTORES

SANDRA CARLI

Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora adjunta del CONICET, y del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

MARÍA LAURA EBERHARDT

Licenciada en Ciencia Política (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Becaria del CONICET. Maestría en Ciencia Política y Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, tesis pendiente). Doctorado en Ciencia Política de la UNSAM en curso.

MARÍA PAULA PIERELLA

Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario). Magíster en Educación de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Integrante del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica Rosario. Docente en instituciones de nivel medio y terciario.

CARLA DEL CUETO

Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (Instituto de Altos Estudios/Universidad de San Martín). Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social. Becaria del CONICET. Investigadora-docente regular en la UNGS. Docente regular de la UBA.

VALERIA LLOBET

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, UBA). Especialista en Problemáticas sociales infanto-juveniles (Centro de Estudios Avanzados, UBA). Doctorado de la Facultad de Psicología de la UBA en curso. Docente e investigadora del Programa de Democratización de las Relaciones Sociales, Escuela de Posgrado, UNSAM.

PAULA MATEOS

Licenciada en Sociología. Master en Educación. Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en curso. Becaria de CONICET. Docente - investigadora en la Universidad Nacional de San Juan.

CAROLINA VINELLI

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Máster en Transnational Communications and the Global Media, Goldsmiths College, University of London (2003-2004). Docente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

VIVIANA MINZI

Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Magíster de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Becaria doctoral de la UBA en el Instituto Gino Germani. Docente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales, la UBA.

CAROLINA DUEK

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Becaria del CONICET. Docente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA. Finalizó la Maestría en Comunicación y cultura, Facultad de Ciencias Sociales, UBA (cohorte 2004-2005).

MARIANA BERNAL

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Diploma de Estudios Avanzados (DEA), por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Docente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

MELINA CURIA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

Docente de la carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

INTRODUCCIÓN

El tema de la infancia ha adquirido una particular relevancia en la Argentina, si tenemos en cuenta el conjunto de publicaciones, investigaciones, tesis de posgrado y eventos académicos que se han producido en los últimos diez años. La ampliación de la producción actual muestra que una nueva generación de investigadores jóvenes, desde distintos campos disciplinarios, ha encontrado en esta temática un camino para el inicio de investigaciones originales, para la puesta en juego de nuevos modos de teorización y para la elaboración de interpretaciones sobre los procesos contemporáneos de la niñez. Un problema común es la dificultad de filiación de esos desarrollos en una única historia disciplinaria, por tratarse de una temática que requiere la exploración de distintas dimensiones de análisis (generacional, social, económica, etc.), que abre a analíticas también diversas (estética, pedagógica, ideológica, etc.) y que se liga en muchos casos con demandas de intervención social o educativa.

La producción existente sobre el tema en la Argentina procede de distintos campos disciplinarios: psicoanálisis, sociología, estudios culturales, de la comunicación y del lenguaje, antropología y antropología de la educación, historia e historia de la educación, entre otras ramas. Los desarrollos del campo de la historia de la educación, del que procede mi propia trayectoria en investigación, constituyen sólo un segmento, y su importancia se debe al hecho de que impactaron en el terreno educativo historizando

un concepto durante mucho tiempo no interrogado de los discursos y las prácticas educativas. Cuando hacia fines de los años ochenta algunos comenzamos a desarrollar investigaciones históricas sobre las concepciones acerca de la infancia, eran escasas las producciones argentinas y latinoamericanas, y las publicaciones europeas y norteamericanas eran difíciles de localizar; en la actualidad, tanto en la Argentina como en América latina, los estudios sobre historia de la infancia se han multiplicado con orientaciones auspiciosas.

Afirmar la configuración de un campo de estudios sobre la infancia constituye un intento de demarcar una *zona* de investigación que es resultado de: 1) las preguntas e indagaciones resultantes de los cambios teóricos y epistemológicos generados a partir del debate modernidad / posmodernidad y de la revisión de paradigmas interpretativos heredados (marxismo, estructuralismo, etc.), y su impacto en la crisis de las fronteras de las disciplinas, en los conceptos y categorías de análisis y en los objetos de conocimiento; 2) los cambios sociohistóricos de las últimas décadas del siglo XX, que producen la emergencia de nuevas problemáticas infantiles a partir de fenómenos como la crisis del Estado de bienestar, las transformaciones de la relación Estado / sociedad civil, la expansión del mercado transnacional, los acelerados cambios científico-tecnológicos, y de la cultura global, etc. Se trata de transformaciones en el estatuto del conocimiento y transformaciones en los procesos de constitución de lo social, que reivierten sobre las condiciones de la infancia y demandan nuevas investigaciones.

Es posible pensar que en este campo de estudios la infancia se problematiza en una zona de cruces disciplinarios: podemos hablar de una construcción transdisciplinaria del objeto, sin que ello elimine perspectivas y analíticas específicas. La tardía reflexión sobre la infancia en el campo de la educación indica que este concepto ha quedado como un residuo sustancialista del discurso educativo. En estos últimos años el interés se ha ampliado a otras disciplinas, pero el peligro es que la pregunta por la infancia instituya los mismos significados. Instalar una nueva serie de preguntas sobre la relación entre infancia y educación, infancia y sociedad, e infancia y cultura, a partir de una articulación y apropiación de un conjunto amplio y complejo de saberes y conocimientos, puede permitir conmover los fundamentos del pensamiento político, social y pedagógico y cuestionar la naturalización de ciertos fenómenos en las prácticas, las instituciones y los discursos. La perspectiva histórica no hace más que inscribir en el tiempo permanencias y transformaciones dando visibilidad a las huellas del pasado en la experiencia infantil del presente.

Este libro constituye un aporte a ese campo de estudios sobre la infancia en expansión. La historia de este libro comienza a partir de la convergencia, en torno al Proyecto de Investigación UBACYT “Infancia, cultura y educación en las décadas de 1980 y 1990 en la Argentina” (programación 2001-2004) –desarrollado bajo mi dirección en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires–, de distintos estudiantes y jóvenes investigadoras de esta facultad (Minzi, Curia, Duek, Bernal), de otras facultades de la UBA (Llovet) y de otras universidades del interior del país (Mateos, Pierella). Todas ellas se hallaban realizando sus tesis de grado o posgrado sobre temáticas de infancia o temas afines, y la producción de un libro fue un desafío que nos planteamos colectivamente. Decidí invitar también a participar en esta publicación a dos jóvenes investigadoras que desarrollaron sus tesis de posgrado en otros ámbitos institucionales (Vinelli y Del Cueto) y cuyos trabajos me interesó incluir por su pertinencia temática y la calidad de sus investigaciones. El resultado son una serie de estudios sobre la situación de la infancia en las décadas recientes y en algunos casos sobre procesos del presente, desde distintas perspectivas disciplinarias y recortando una variedad de problemáticas y fenómenos.

El conjunto de los trabajos pretende contribuir a una comprensión de algunas de las principales transformaciones que en relación con la niñez se han producido a partir de las últimas décadas del siglo XX, y que se cristalizaron en las instituciones educativas, en los modos de socialización, en las trayectorias infantiles, en las prácticas culturales, en las concepciones políticas, etc. El llamado “siglo del niño” no culminó con la promesa auspiciosa formulada a principios del siglo XX. En este sentido este libro se propone como una invitación a pensar la infancia en la Argentina, su historia reciente y su presente, los dilemas y desafíos pendientes de la sociedad en su conjunto en relación con las nuevas generaciones.

SANDRA CARLI

PRIMERA PARTE

La cuestión de la infancia en la Argentina

NOTAS PARA PENSAR LA INFANCIA EN LA ARGENTINA (1983-2001)

Figuras de la historia reciente

Sandra Carli

INTRODUCCIÓN

El ciclo que va de la posdictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios globales y locales que lo diferencian de otros ciclos históricos. El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los años setenta al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida de fines de los años noventa, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente asume hoy otro tipo de experiencias respecto de generaciones anteriores y da lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las identidades. La cuestión de la infancia se constituye, entonces, en un analizador privilegiado de la historia reciente y del tiempo presente¹ que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad argentina, pero a la vez es también un objeto de estudio de singular importancia en tanto

1. Decimos “analizador” en tanto es a partir de la pregunta por la infancia en la Argentina que podemos comprender procesos históricos más generales. Entendemos por tiempo presente “una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos” (Ludmer, 2002: 94).

la construcción de la niñez como sujeto histórico ha adquirido notoria visibilidad.

Las décadas de 1980 y 1990 del siglo XX en la Argentina fueron de estabilidad democrática y al mismo tiempo de aumento exponencial de la pobreza. Desde la perspectiva de una historia de la infancia podemos decir que este ciclo histórico, que es posible analizar retrospectivamente luego del impacto de la crisis del 2001,² muestra a la vez tendencias progresivas y regresivas: si por un lado se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, y en ese sentido éstos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos. En buena medida la infancia como experiencia generacional se tornó imposible de ser vivida según los parámetros de acceso e integración social del ciclo histórico anterior, pero al mismo tiempo se convirtió en signo, en una sociedad crecientemente visual que puso en escena los rostros de esa imposibilidad y los rasgos emergentes de las nuevas experiencias infantiles.

Una mirada desde el presente ilumina el ciclo histórico reciente y nos permite en forma preliminar esbozar una *serie de hipótesis*:

- I. La niñez devino un verdadero *laboratorio social* en el marco de un proceso histórico dominado por la aceleración del cambio científico-tecnológico, la desaparición gradual del mundo del trabajo, la globalización económica y tecnológica y la mundialización de la cultura. Decimos “laboratorio social” porque los niños nacidos en la Argentina durante los años ochenta, y más aún en los noventa, crecieron en un escenario en profunda mutación, y se convirtieron en testigos y en muchos casos en víctimas de la desaparición de formas de vida, pautas de socialización, políticas de crianza. En el caso argentino, el pasaje del viejo país al nuevo (Feijoo, 2001), marcado por el desempleo, la movilidad descendente y el aumento de la pobreza, produjo una brecha mayor entre generaciones contemporáneas en cuanto a condiciones de vida y horizontes de futuro y un aumento notorio de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil. Se produjo, por otra parte, el pasaje de

2. La crisis del año 2001, que tuvo como detonante el corralito financiero dispuesto por el ministro de Economía Domingo Cavallo y que provocó la renuncia del presidente De la Rúa, se plantea como acontecimiento que marca el cierre de la década de 1990 y, a la vez, de un ciclo histórico caracterizado por la expansión del capitalismo financiero.

una sociedad infantil caracterizada por la mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales. Pasaje traumático³ que permite identificar distintas temporalidades de la historia argentina en el presente, desde el niño que en un carro tirado por un caballo recorre por la noche la gran metrópoli y que recuerda el siglo XIX, hasta el niño que accede a las más modernas tecnologías del siglo XXI desde la privacidad del hogar familiar.

- II. En este escenario en franca mutación, *la niñez adquirió visibilidad*, al mismo tiempo que se produjo cierta *invisibilización de las consecuencias trágicas* que tuvo sobre los niños el *cambio de estructura social* en la Argentina. En esta nueva visibilidad colaboró el reconocimiento de los derechos del niño, que dio lugar a cierta universalización de la identidad infantil en la medida que en la concepción del niño como “sujeto de derecho” se inscribieron signos mundiales que disolvieron las diferencias y desigualdades locales y territoriales en una estética global.⁴ A la vez que el niño “sujeto de derecho” fue enunciado de un discurso de democratización de las instituciones de menores y de interpellación a los gobiernos nacionales, éste se constituyó en una figura global en un escenario de aumento inédito de la vulnerabilidad de la infancia en la Argentina. Los medios, en tanto espacios de la visibilidad y del reconocimiento social (Barbero, 2003a: 108), generaron en estas décadas productos que colaboraron de diversa forma con una *estetización o espectacularización dramática de la experiencia infantil*.
- III. Se desarrolló en este ciclo histórico un proceso de creciente *mercantilización*⁵ de los bienes y servicios para la infancia, los cuales incluyen un espectro amplio y variado de fenómenos que van desde la explosión de los maxiquioscos y las jugueterías hasta la privatización comercial del festejo de cumpleaños infantiles. Bienes y servicios que adquirieron va-

3. Decimos “traumático” en tanto se hacen notorias las *dificultades de simbolización* de los abruptos y acelerados *cambios económico-sociales* producidos en un ciclo histórico corto. Como señala Hornstein, “pensar la historia es pensar en un determinismo ligado al pasado, pero también en un devenir relacionado con los traumas que reorganizarán los procesos en curso” (2005:18).

4. Según Vinelli (2000), las campañas globales de UNICEF apelan a un sentido común universal pero no son universales al dirigirse sólo a la población alfabetizada y al ocultar las desigualdades económicas optando por *spots* desterritorializados.

5. Scott Lash define a la mercantilización como uno de los procesos de des-diferenciación en la cultura posmoderna, que cuestiona la *autonomía de la esfera cultural* y la vincula con la esfera del *consumo* y de la *producción* que avanza en la actualidad sobre la educación y el ocio (1997).

lor de cambio, valor de uso y valor de signo en un escenario de acceso material desigual de la población infantil al consumo y de debilitamiento general de los espacios públicos. El proceso que algunos autores denominan de macdonalización de la sociedad como nueva racionalidad económica (Ritzer, 1996) intervino en la circulación de un nuevo tipo de signos que asumen aspectos polémicos –en un contexto de aumento de la desigualdad– por la combinatoria de deseos, necesidades e investimientos afectivos que el consumo infantil genera y su impacto en la constitución de las identidades sociales.

IV. Esta creciente mercantilización fue contemporánea del debilitamiento del Estado-nación como cuerpo de pertenencia imaginaria durante esas décadas (Sidicaro, 2000: 12), dejando atrás en el tiempo aquella potente y a la vez polémica interpelación estatal de la población infantil de las décadas de 1940 y de 1950 (véase Carli, 2005). Si bien en el caso de la niñez no hubo un debilitamiento de la acción estatal en sentido estricto –en tanto en la década de 1990 se diseñaron políticas educativas y sociales activas con rasgos polémicos–, se produjo la escisión entre cierta retórica del discurso estatal referido a la niñez y las políticas económicas que operaron un despojo sin precedentes de las generaciones futuras.

Las políticas de infancia pensadas como políticas en las que se pone en juego la representación del niño en el sentido de “hablar en nombre de” otro ausente en el momento de la representación (Carli, 2003a), a la vez que se especializaron y dieron lugar a otro tipo de presencia en el organigrama y en la agenda estatal, encarnaron la crisis de la relación entre representantes y representados, con el telón de fondo de la reforma del Estado y el cambio profundo de la estructura social. Maestros que a lo largo de los años noventa ocuparon la escena pública hablando “en nombre de” los alumnos del sistema educativo, y más tarde familiares que hablan “en nombre de” sus hijos víctimas de situaciones de muerte o maltrato, comenzaron a llevar adelante políticas de representación de niños y adolescentes que indican tanto la crisis de las mediaciones estatales como el componente político de los vínculos educativos y filiales.

V. Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil, si sólo atendemos al contraste entre el *country* y la

villa como hábitats paradigmáticos (véase Svampa, 2001; Del Cueto, 2003; Arizaga, 2004; Redondo, 2004). Si bien es posible realizar una lectura totalizadora de la identidad infantil en el período teniendo en cuenta ciertas marcas globales y la permanencia de dispositivos modernos como la escuela, es necesario un trabajo de destotalización de las identidades (Hall, 2003) que tenga en cuenta los procesos de apropiación diferencial de los niños.⁶ Ello no implica dejar de destacar el predominio de elementos de estandarización y de estereotipia en la oferta cultural-comercial para niños que sesga los modos de apropiación, recordando a su vez la mayor permeabilidad del niño frente a los relatos.⁷ Las condiciones desiguales para el acceso provocaron no sólo el aumento de diferencias, sino también la presencia de nuevas formas de *distinción social* a través del consumo infantil, distinciones que parecen retrotraernos a la etapa previa a la ampliación del acceso al consumo que se produce en las décadas de 1940 y de 1950 en la Argentina.

VI. El carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños y adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico. La interacción asimétrica entre niños y adultos (Galende, 1994), que en el terreno psíquico se liga con las diferencias entre la sexualidad infantil y la sexualidad adulta, asume desde el punto de vista sociocultural formas y contenidos variados, lo que da cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional y del cuestionamiento de sus fundamentos, en un período atravesado por debates referidos a la “crisis de autoridad” en la familia, en la escuela y en la sociedad en general y por la presencia de fenómenos como el aumento de la violencia en los vínculos intergeneracionales, el crecimiento del trabajo infantil y hasta la expansión de la pedofilia en el país. Las fronteras entre las edades y el sentido social y cultural de la prohibición están permeados por la crisis de un imaginario de continuidad, de pasaje intergeneracional para la sociedad en su conjunto y de alcances de la responsabilidad adulta.

Estas hipótesis orientarán nuestra exploración de la relación entre infancia y sociedad, infancia y educación, infancia y políticas. Lo haremos a

6. Analizar el consumo desde la apropiación supone explorar lo que el consumidor fabrica con las imágenes y atender a los contextos de uso (De Certau, 1996: 37-40).

7. Lacan define al niño como “prodigiosamente abierto hacia todo lo que el adulto le aporta como sentido del mundo”, destacando su permeabilidad frente al mito, la leyenda, los cuentos de hadas, la historia (1998: 83-4).

partir de la idea de *figuras*, lo que permite recuperar las imágenes constituidas por los discursos (de los medios, de la pedagogía, de la política, etc.). La experiencia cultural contemporánea es también una experiencia crecientemente audiovisual en la que el proceso de construcción visual de lo social requiere abordar la realidad también como realidad de representaciones (Barbero, 2003b). La realidad infantil nos habla así a través de su representación, pero también de lo que en ella está ausente.

LAS FIGURAS DEL NIÑO DE LA CALLE Y DEL NIÑO CONSUMIDOR: ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL

Durante la dictadura militar la niñez fue convertida en botín de guerra como parte de una política de secuestro, a la vez que fue encerrada en el ámbito familiar como consecuencia de una interpelación estatal que satanizó la peligrosidad del espacio público y los beneficios del ámbito privado. La idea de la nación como conjunto de familias –que formaba parte del discurso militar (Filk, 1997: 44-45)– sedimentó también nuevas ideas sobre la relación entre infancia y sociedad. El período democrático que comienza en 1983 con la asunción de Raúl Alfonsín se inaugura con: a) las evidencias de un genocidio, que incluyó la sustracción de menores, rompiendo así con las formas de continuidad de la sociedad, en la medida en que la eliminación del otro (los desaparecidos) incluyó la apropiación por parte del poder militar de sus descendientes; b) las evidencias del cierre de un ciclo económico que comienza a impactar en forma notoria sobre la población infantil provocando también rupturas en la continuidad de la cadena generacional, y c) un debate acerca de las formas y sentidos de la representación política y social de la población infantil, en el contexto de un rearmado de los partidos políticos y del Estado, de la nueva presencia de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales y de los emergentes movimientos sociales.

La recuperación e institucionalización de la democracia durante los años ochenta se acompañó con un *proceso de empobrecimiento* del país que distintos autores califican como inédito para la Argentina. La población infantil en su conjunto comenzaba a experimentar un lento y gradual deterioro económico respecto de la generación de sus padres, dejaba de representar la mezcla social prototípica del país e impedía su reproducción en el futuro. Es en los años noventa cuando comienza a constatarse que la crisis de finales de la década y los procesos de ajuste que la acompañaron “han afec-

tado con especial dureza a la infancia, socavando sus condiciones de salud, nutrición y educación” y que la recomposición argentina se producía “en el contexto de un país que se empobrece” (Minujín, 1995:17-21). Según el Informe “La pobreza en la Argentina” (INDEC, 1984), la incidencia de la pobreza en el país en 1980 era ya considerable. Un dato a considerar entre otros muestra el agravamiento: en el Gran Buenos Aires el porcentaje de hogares pobres se había elevado 65% entre 1980 y 1988, tendencia que se mantiene en 1990. En ese proceso se destacó el deterioro económico de los sectores medios y la aparición de los llamados “nuevos pobres”, dando lugar a una “pobreza adquirida”, no heredada, fenómeno que condujo a nuevas conceptualizaciones sobre la pobreza que destacaron su “intersticialidad” (Feijoo, 1995: 233) y su “transversalidad” (González, 1995: 295).

Una mirada desde el presente indica que dos décadas de democracia en la Argentina dejaron como saldo un retroceso inédito en el bienestar infantil, destacándose la dimensión regresiva de este ciclo histórico y sus efectos traumáticos sobre las trayectorias de niños y familias. Si, como ha señalado Hobsbawm, “el pasado documentado cambia a la luz de la historia subsiguiente” (1998: 236), una mirada del ciclo inmediato anterior se torna mítica: en la década de 1970 el 5 % de la población vivía en hogares con ingresos bajo la línea de pobreza, en la década de 1980 subió al 12 %, a partir de 1998 se incrementa notablemente superando el 30 % y en 2002 llegó al 51% (SIEMPRO, 2002). La década de 1990, que, a partir de la asunción anticipada en 1989 de Carlos Saúl Menem como presidente, había comenzado con promesas de estabilidad monetaria, recomposición salarial y aumento de la producción, terminaría con un cuadro recesivo alarmante. La llegada del siglo XXI mostró así el país real: en octubre del año 2001 el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60% de los pobres eran menores de 24 años, mostrando que la Argentina como sociedad “ha roto las bases más elementales para la efectiva vigencia de un compromiso social democrático” (CTA, 2002).

El proceso de empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad argentina se vio acompañado por procesos de concentración de la riqueza y polarización social, como resultado de la redistribución regresiva de los ingresos⁸ y del impacto en el empleo y en la producción nacional de la apertura al capi-

8. “(...) en 1974 el 60% pobre y medio bajo de la población tenía el 33,5% de los ingresos y el 40% medio-alto y alto el 66,5%, pero en 1999 el primer tramo sólo poseía el 28,8% y el segundo el 73,4%” (Rapoport, 2002: 258).

tal extranjero, de las importaciones y de las privatizaciones. Mientras un sector amplio de la población infantil vivió las consecuencias del empobrecimiento, al que se sumaron los sectores medios en descenso, un pequeño sector vivió un rápido mejoramiento de sus condiciones de vida.

La notoria transformación del tejido social de la Argentina durante estas décadas permite comprender las *nuevas* figuras de la infancia argentina: *el niño de la calle* y *el niño consumidor*, figuras que condensan transformaciones globales y locales y encarnan la nueva estructura social del país. Mientras la emergencia de la problemática de la niñez en la calle es resultado de los procesos de empobrecimiento económico-social, aumento del desempleo y ajuste, que conducen a la explosión de la pobreza infantil como fenómeno estructural durante la década de 1990, el despliegue de la problemática del consumo infantil resulta del proceso de transnacionalización de la economía, la estabilidad monetaria y la convertibilidad, que propician nuevas prácticas económico-culturales de los niños y sus familias. La niñez en la calle encarnó la continuidad e irreversibilidad de la expulsión social de amplios sectores, y el consumo infantil las aspiraciones de las clases medias-altas en el nuevo escenario socioeconómico de los años noventa, aunque este imaginario de acceso al consumo permeó al conjunto de los sectores sociales.

Si bien la problemática de la niñez en la calle tiene sus antecedentes más remotos en la mendicidad infantil en el Buenos Aires de fines del siglo XIX, es en la década de 1980 cuando la presencia de niños en la calle se torna un hecho social de relevancia y va modificando notoriamente el espacio urbano, cada vez más similar a las imágenes de otros países latinoamericanos. Recordemos la presencia de Paulo Freire en el Encuentro con Educadores de la Calle realizado en Brasil en 1985, en el que planteó la revisión de su propia teoría pedagógica ante la creciente presencia de chicos viviendo en las calles y los nuevos dilemas que el trabajo pedagógico con ellos ponía en juego. Experiencias de trabajos con niños de la calle se multiplicaron en América latina y la Argentina no fue una excepción. Continuaron la serie iniciada por las películas de la década de 1960 como *Pixote* o *Crónica de un niño solo*, películas como *Salaam Bombay!* (1991) y en el caso argentino *Las tumbas* (1991). Si bien esta última se basó en la novela del mismo título de Enrique Medina, publicada en 1971, la significación social del fenómeno veinte años después permitió la relectura de aquel texto de tinte autobiográfico.

Publicaciones de entonces, tanto del sector público como de organismos no gubernamentales, señalaron la ampliación del universo social de

los llamados “menores”, destacando cómo la pobreza de las familias comenzaba a atravesar de forma dramática la vida cotidiana infantil. La figura del niño de la calle, que dará lugar a programas estatales en la década de 1980, va dando forma a la industria de su institucionalización; entre los años setenta y fines de los ochenta se produce un aumento del ingreso de niños y adolescentes en instituciones de minoridad por causas sociales y un aumento a partir de 1981 del ingreso por causas delictivas, que se interpretó como una puesta a la luz del filicidio encubierto durante la dictadura (Liwski, 1988: 42).

Distintos testimonios⁹ indican que el fenómeno de los chicos en la calle, que comenzó como parte de un proceso de deterioro social de las familias en los ochenta, se agudizó a partir de la segunda mitad de la década del noventa, luego de haberse producido “la transformación de los niños y las mujeres en la variable de ajuste de las situaciones de empobrecimiento de los hogares” (Liwski, 1991: 187). En esta década el desarrollo de acciones y la creación de organismos públicos dedicados al tema, así como también de organismos no gubernamentales e internacionales, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, permite comprender la magnitud del fenómeno y su institucionalización.

La problemática del consumo y la figura del niño consumidor resulta una metáfora de la inclusión material o imaginaria, y no es antinómica de la figura del niño de la calle, en tanto el consumo supone también un horizonte imaginado, excediendo los procesos de identificación con los objetos las posibilidades económicas de apropiación del consumidor.¹⁰ Se entiende aquí por consumo “el conjunto de procesos socioculturales en que se reali-

9. Alberto Morlaquetti, director de la Fundación Pelota de Trapo, relató en una entrevista que le hicimos la gradual e irreversible situación social de las familias que fue generando la salida a la calle de niños y adolescentes a partir de mediados de los años setenta, sea para la búsqueda de aportes para la sobrevivencia, sea para no retornar al hogar. Mientras en esa década, en una ciudad como la de Avellaneda, en la provincia de Buenos Aires, prácticamente no había chicos de la calle, en la década de 1980 comenzó el deterioro de las familias por la falta de trabajo, lo que provocaría una mayor precariedad y violencia en el vínculo entre padres e hijos, y en muchos casos la salida de los chicos a la calle. Ana Pagano, otra educadora entrevistada, que trabajaba en barrios y villas desde 1970, también recuerda el aumento de niños mendigos en la década de 1980 y el impacto creciente de la droga sobre los adolescentes en la provincia de Buenos Aires.

10. Cabe recordar aquí el relato de una educadora sobre la predilección de los chicos de la calle por las zapatillas de marca y los esfuerzos monetarios realizados para acceder a ellas.

zan la apropiación y los usos de los productos" (García Canclini, 1999: 34) y que forma parte del ciclo de producción y de circulación de bienes. Cabe señalar que la producción global de bienes en general, y en particular el caso de bienes para niños, ante la apertura económica implementada durante el gobierno de Menem, no sólo provocó la invasión de nuevos objetos sino también la desestructuración de la producción local, siendo un caso paradigmático el de la industria del juguete.¹¹

Si bien todo consumo es un hecho cultural, el consumo específicamente cultural sería aquel "conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica" (ibid., 42). En relación con el consumo cultural infantil interesa destacar la expansión del mercado de productos para niños, la expansión de la TV satelital y sus producciones derivadas, la expansión de la informática, la producción de un nuevo tipo de espectáculos infantiles, que provocaron una nueva configuración comercial y estética de la producción cultural; cabe mencionar también la diversificación de la oferta privada de educación. Una encuesta nacional hecha en 1999 mostraba entre otros resultados que entre 1800 casos en Buenos Aires el 71,2% de los hogares tenían televisión por cable, el 37% frecuentaba *shoppings* y el 28% tenía computadora en la casa¹² (Fraga, 1999: 33). Basta recordar la transformación que en apenas una década experimentaron los quioscos, las jugueterías, la publicidad de productos para niños, a fin de dimensionar el cambio material y simbólico producido y las identificaciones que dicho despliegue fue potenciando. Estos datos permiten a su vez pensar en dos rasgos señalados por García Canclini, la creación de relaciones terciarias y la institución de sujetos en estructuras sociales ampliadas (1996b: 29 y 31): en este caso, por un lado, la relación de los niños con nuevos agentes (medios, Internet, mercado en general) que exceden los vínculos primarios (familia) y secundarios (instituciones educativas), y por otro la inscripción de los mismos en un mundo global de referencias.

11. Pellegrinelli (2000) ha explorado las transformaciones sufridas por la industria del juguete, la cual tuvo una etapa de crecimiento y expansión notoria entre los años cincuenta y setenta, y una declinación estrepitosa en la década del noventa ante el impacto de la pendiente apertura de la importación.

12. Según una encuesta realizada en 1999 sobre 1.800 casos por Rosendo Fraga, mencionada en "La opinión pública en los 90: la sociedad que cambia" en *Todo es Historia* nº 389, dic. 1999.

Las figuras del niño de la calle y del niño consumidor tradujeron, en experiencias vitales y en procesos socioculturales, la complejización y heterogeneización de la estructura social de la Argentina (Minujín, 1999). Indican por un lado el impacto de la destrucción del modelo productivo y del empleo en el aumento del deterioro de las familias de distintos sectores sociales, lo que genera la expulsión y/o salida de los hijos a la calle y por otro la centralidad económica que un mercado global y transnacional adquiere a través de productos y bienes de diverso tipo, dando forma a un nuevo paisaje cultural a disposición de los niños de distintos sectores sociales a través, centralmente, de la televisión comercial-publicitaria¹³ y de la venta directa en los comercios. Deterioro social, consumo ampliado y acceso desigual al consumo se combinaron de modos paradójicos. Si la exclusión social que caracterizó a la década debe tomarse como un concepto relativo y no absoluto, que constituye la contrapartida de la inclusión y que varía en el tiempo y en el espacio (Minujín, 1999: 57), las figuras del niño de la calle y del niño consumidor se constituyen en espejo, como caras contrastantes de la polarización social creciente.

En la investigación histórico-educativa, no obstante, predominó una visión totalizadora de la niñez, en buena medida sesgada por un tipo de sociedad con niveles de homogeneidad e integración social, sin fracturas sociales extremas, y con un sistema educativo con capacidad inclusiva e igualadora (Carli, 2002). Las transformaciones producidas en las décadas recientes demandan desmontar esa visión totalizadora y considerar el impacto de la desigualdad social en la producción de diferencias en el cuerpo social infantil. Podemos hipotetizar que las identidades infantiles comenzaron a presentar, por un lado, marcas del proceso de *diferenciación* social, que distanció dramáticamente la experiencia de niños de distintos sectores sociales, y por otro signos de *homogeneización* cultural resultantes del impacto en los gustos, lenguajes y necesidades de una cultura globalizada.¹⁴

13. Se produce durante la década de 1990 un proceso de transnacionalización de la televisión con la replicación de formatos, de expansión de los canales de cable que amplían la oferta televisiva para niños en cantidad y tiempo, y del establecimiento de la publicidad como principal fuente de financiamiento de los medios.

14. La telenovela infantil *Chiquititas* (véase Dotro, 2000), representativa de la nueva televisión de los años noventa, condensó en su puesta en escena algunos de estos procesos al ficcionalizar los contrastes sociales de la vida infantil. Dicha telenovela, entre otros productos, participa en el proceso más amplio de expansión global de los imaginarios (García Canclini, 1999b: 33), en este caso sobre la infancia.

*DE LA PROBLEMÁTICA DE LA FILIACIÓN A LAS FIGURAS
DEL NIÑO PELIGROSO Y DEL NIÑO VÍCTIMA EN LOS MEDIOS*

Una mirada horizontal de las diferencias dentro de una misma generación de niños provee elementos para comprender lo que Arendt denominó “sociedad infantil”; una mirada vertical permite apreciar las articulaciones entre la sociedad adulta y la sociedad infantil, los *vínculos intergeneracionales* que son una dimensión de análisis del lazo social. La cuestión de la infancia permite interrogar esos vínculos y desentrañar las características que presentan en la sociedad argentina contemporánea. Mientras la dictadura militar convirtió el secuestro y sustracción de identidad de los hijos de desaparecidos en una forma de violencia directa capaz de instituir simbólicamente un orden social nuevo al cortar la vinculación entre engendradores y engendrados, durante las décadas posteriores se produjo una puesta a la luz de situaciones y conflictos vinculados con la identidad y la filiación de los hijos de desaparecidos apropiados durante la dictadura; numerosos casos fueron tema de los medios y generadores de debates no exentos de polémica.¹⁵

Pero también durante estas décadas se produce la explosión de conflictos específicos entre adultos y niños/adolescentes –con violencia física y en distintos escenarios (espacio público, instituciones educativas, hogares de menores, etc.)– que mostró la complejidad de la nueva trama sociocultural. Si bien estos conflictos son prototípicos de un ciclo histórico caracterizado por la tan mentada “crisis de autoridad”, por el desplazamiento hacia modalidades más flexibles de crianza y educación y por la modificación de las fronteras de edad como resultado de cambios culturales y tecnológico-mediáticos con impacto en la cultura de las generaciones (Sarlo, 1994; Margulis, 1996; entre otros), podemos sostener que en el caso argentino esto se ha combinado con los efectos residuales de la dictadura militar (1976-1983), con la ruptura del lazo social producto del cambio de modelo económico y con el abandono de responsabilidades básicas del Estado. El aumento exponencial de los conflictos violentos en las relaciones sociales entre adultos y niños/jóvenes (véase Svampa, 2001) y de las muertes violentas en las últimas décadas (Bonaldi, 2002), se entrama a su vez con las consecuencias de la reducción del universo material y cultural del trabajo

15. Recordemos, entre otros, los casos de Ximena Vicario, Juliana Sandoval, los mellizos Reggiardo-Tolosa y Mariana Zaffaroni Islas.

como espacio de inclusión, de pertenencia imaginaria y de definición de horizontes de futuro para las familias y sus hijos.

En los medios este crecimiento de la violencia se hace notorio a través del tratamiento de la problemática de los “menores”. Mientras en la década de 1980 el tema “menores” víctimas o actores de delitos irrumpió en la prensa gráfica, en los años noventa se torna tema también de la televisión.

Una exploración de la prensa gráfica del período 1983-2001¹⁶ muestra el crecimiento de situaciones de ~~violencia contra menores~~ (niños y adolescentes) a cargo de sujetos adultos e instituciones y en distintos escenarios, lo que da cuenta de la complejidad de los vínculos intergeneracionales posdictadura. Se multiplicaron las situaciones violentas al mismo tiempo que resultaron visualizadas por los medios de comunicación. Cabe diferenciar en la prensa del período: 1) los casos de violencia contra menores (en el espacio público o en el espacio de las instituciones de minoridad) que en los ochenta permitieron nombrar la “violencia policial e institucional”, que fueron dando forma a una serie específica y que en los noventa dieron lugar a la creación de organismos¹⁷ y en la actualidad a organizaciones de padres; 2) los casos de incidentes violentos en escuelas desde fines de los ochenta y durante la década de 1990;¹⁸ 3) los casos de maltrato o muerte de niños/adolescentes en ámbitos domésticos o en instituciones públicas o privadas que se registran en este ciclo. Desde cada uno de estos sonados “casos” entendidos como microsistemas, es posible leer modalidades y vínculos de la sociedad en su conjunto, que remiten a la combinación de

16. Nos referimos a un archivo hemerográfico conformado por una selección de noticias de *Página 12* y de *Clarín* en el período 1983-2001.

17. La Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI) se constituyó formalmente en mayo de 1992; confluieron en su formación abogados con trayectoria en el tema antirrepresivo, familias de víctimas del “gatillo fácil” y grupos de militantes por los derechos humanos, y tomó forma a partir de casos de asesinatos de jóvenes por el gatillo fácil ocurridos en Budge (1987) y Solano (1988). Desde entonces hasta hoy se verifica la continuidad de esta tendencia, aunque con otra respuesta de la sociedad frente a la gravedad del fenómeno.

18. Toda una serie de casos de violencia se sucede desde fines de los ochenta y durante la década de 1990 en escuelas medias. En su mayoría refieren a conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre alumnos, conflictos suscitados por el sistema de amonestaciones y expulsiones, saqueos de escuelas en la provincia de Buenos Aires, portación de armas por parte de alumnos, etc. *Página 12* tituló parte de los conflictos como “La batalla del secundario”. Batalla que en la prensa alcanza una verdadera parábola con el debate sobre los castigos corporales en las escuelas.

fenómenos ligados con la salida de la dictadura militar, las nuevas identidades juveniles, el deterioro de las familias y ciertos anacronismos evidentes de las instituciones educativas. La repetición de casos en el tiempo largo expresa ya tendencias más sedimentadas de la sociedad argentina reciente.

Los medios y en particular la prensa gráfica dieron *visibilidad* social a estos conflictos y acontecimientos, y la questión de la infancia, y en particular de los menores, pasó a ser un tema “noticiable” con impacto en la opinión pública. Es posible identificar estrategias disímiles en el tratamiento mediático de estos conflictos. Un tipo de tratamiento corresponde a la investigación periodística que canaliza denuncias sobre el accionar policial contra menores o sobre las políticas estatales, si tomamos como ejemplo diversas notas de la prensa gráfica sobre la industria de la internación estatal-privada de los menores en la provincia de Buenos Aires publicadas durante la década de 1990¹⁹ o programas televisivos sobre la situación de la infancia en el país.²⁰ Otro tipo de tratamiento recurre a la espectacularización de casos o situaciones con menores en programas que –recurriendo al amarillismo– impiden una adecuada reflexión sobre la cuestión social²¹ o banalizan verdaderos dramas individuales y colectivos.²²

A medida que el imaginario de época se fue alejando de la denuncia de los crímenes de la dictadura en los años ochenta y que el escenario social de los noventa comenzó a mostrar las consecuencias de la expulsión social de niños y jóvenes, los medios comenzaron a dar visibilidad al delito infantil y juvenil. Si bien las estadísticas indican el progresivo aumento de deli-

19. Nos referimos por ejemplo a las investigaciones de Horacio Verbitsky publicadas en el diario *Página 12*.

20. Programas emitidos por *Punto Doc* de la productora Cuatro Cabezas, 1995-2004, sobre prostitución infantil, trabajo infantil, comedores escolares, deterioro de las escuelas, etc.

21. Entre otros casos es posible destacar el tratamiento hecho por Canal 9 del caso del padre Grassi, acusado de abuso de menores, en una defensa abierta del acusado, o el tratamiento en el programa de Mariano Grondona de un conflicto con un menor planteado en el Comedor Caras Sucias de Mataderos, en el que éste fue expuesto en cámara.

22. El *Reality Show*, como nuevo género televisivo de la década de 1990, convirtió la vida de la gente común en espectáculo; en el caso argentino, entre otros ejemplos, estuvieron el programa de Lía Salgado y el de Moria Casán. En Estados Unidos, la propuesta por parte de una joven de 16 años de dar en adopción el niño en su vientre en el programa 20/20 de Barbara Walters en la cadena ABC y la competencia de diversas parejas por lograr su paternidad, o un programa del Canal Fox en el que un niño adoptado debe descubrir a su padre biológico por un premio de 100.000 dólares bajo la pregunta “¿Quién es tu padre?” son sólo algunas muestras polémicas de una tendencia global.

tos cometidos por menores y el descenso en la edad de quienes delinquen, así como una tendencia más general a la judicialización de la niñez en la Argentina (Guemureman y Daroqui, 2001), los medios colaboraron en la exposición de un fenómeno a medida que fue creciendo la pobreza y la inseguridad en el país en la segunda mitad de la década del noventa. Esto se ha reflejado en el desplazamiento del género policial a un lugar central de la agenda periodística, género que se caracteriza por la exclusión de la ciudadanía al predominar un tratamiento simplificado y reduccionista de la realidad en la presentación de las noticias (Martini, 2002). Las dudas que en distintas notas de opinión sobre el tema se esgrimen sobre las estadísticas que fundamentan la tesis del aumento del delito juvenil son un indicador más de la complejidad de este carácter noticiable y sensacionalista del fenómeno.

Las figuras del niño peligroso y del niño víctima irrumpen en los medios como construcciones sociales que condensan las grandes transformaciones de estas décadas, instalándose como verdaderas representaciones sociales en las que –más allá de las posiciones ideológicas de los productores– la asimetría es borrada, negada²³ y, por lo tanto, también se desdibuja el lugar de responsabilidad del adulto. En la construcción mediática de la figura del niño “peligroso” (por sospecha o por cometer un delito) se filia al “menor” en la historia del delito, apelándose a la necesidad de dispositivos de control de diverso alcance, cuestión que puede detectarse en los debates producidos en relación con la legislación de menores o con el descenso de la edad para la imputabilidad del menor.

Mientras la figura del niño peligroso es utilizada en forma sensacionalista para generar polémica, miedo social o rechazos conservadores, borrando las posibilidades de comprensión, de historización biográfica o de impugnación de las instituciones, a partir de mirar los actos desde un puro presente y desde sus efectos, la figura del niño víctima²⁴ es tratada de manera de promover conductas de compasión social y formas de consenso activo o pasivo, aunque canalizando mayores demandas sociales de aplicación de justicia. En el tratamiento mediático de los hechos vinculados con niños hay en la mayor parte de los casos un borramiento de la polisemia personal, de los matices de cada historia individual, de las tragedias de cada pequeña historia; las figuras de infancia se ofrecen vaciadas de historia, ubicadas en un lugar “otro”. Recor-

23. El programa *Policías en acción*, producido por Endemol, en el que los menores son expuestos a un espectáculo mediático en el marco de situaciones cotidianas de gran conflictividad, es sólo una muestra.

24. Cabe mencionar la serie de *casos paradigmáticos* como los de Jimena Hernández, María Soledad Morales, Nair Mostafá, etc.

demos que el género policial en los medios es uno de los espacios significativos más fuertes para la construcción y la consolidación de representaciones de los “otros” diferentes y de representaciones de amenaza e inseguridad (Martini, 2002: 88). En este caso los “otros diferentes” son niños y adolescentes, colocados en un lugar de *externalidad* a la sociedad en su conjunto.

La visión social sobre la infancia en la Argentina está atravesada por esta construcción mediática, por esa construcción visual de la cuestión social que ha debilitado una polémica pública y una reapropiación colectiva de los horizontes de futuro de la población infantil en su conjunto. Las imágenes sobre la desnutrición infantil en Tucumán que aparecieron en los medios gráficos y televisivos en el año 2001 cierran un ciclo, mostrando como su contracara la obscenidad de la mirada social del fenómeno. La desnutrición se convirtió en noticia y generó que en muchos casos los periodistas interrogaran a menores sobre su situación (“¿comiste hoy?”) construyendo al niño como un “otro”, objeto de una interrogación quasi policial. La mirada sobre la desnutrición infantil, construida por los medios y analizada desde la privacidad del hogar, puso en juego esa distancia del observador. Esa visión recorrió el mundo.

LAS FIGURAS DEL ALUMNO: ENTRE EL DERECHO PRIVADO FAMILIAR Y LA ESFERA PÚBLICA

Si recordamos aquí la tesis central de P. Ariès que plantea la estrecha relación entre la escolarización y la construcción de la infancia como categoría social en la modernidad, podemos afirmar que las diversas crisis y transformaciones del sistema educativo durante las décadas de 1980 y 1990 dieron lugar a una construcción compleja, polémica y contradictoria de la figura del alumno, una imagen moderna traducida en los rostros dispares y contrastantes de la Argentina posdictadura. El sistema educativo no puede ser ya analizado como un dispositivo panóptico que configura las identidades de los alumnos a partir de ciertas operaciones comunes –mirada predominante del pasado educacional–, sino que demanda un análisis de las formas y los contenidos de la escolarización desde una perspectiva a la vez localizada y general, y la construcción de la infancia en dichos espacios y tiempos. Si la heterogeneidad de la estructura social de la Argentina no se divorcia de cierta heterogeneidad en aumento del sistema educativo, hay que destacar también su impacto en la construcción de la infancia como categoría social no homogénea. En nuestro caso señalaremos algunos ejes analíticos para estudiar estos fenómenos.

Durante la transición democrática la figura del alumno cristalizada en el sistema educativo debía ser revisada. Entonces, en el clima de revisión de la herencia dictatorial, diversas publicaciones señalaron la vigencia en el sistema educativo de concepciones paternalistas, autoritarias y asimétricas que redundaban en una “concepción del alumno no como sujeto de aprendizaje sino como objeto de enseñanza” y se asentaban en un “supuesto de la homogeneidad del alumnado”, dando lugar a una crisis de los modelos de relación docente-alumno (Aguerrondo, 1987). Se cuestionaba la *homogeneidad del sujeto* de la educación ante la evidencia de la inexistencia de un modelo único de niñez y la importancia de considerar las distintas experiencias de vida infantil (Tedesco, 1983; Aguerrondo, 1987).

Si el alumno debía ser mirado a partir de la pluralidad de experiencias infantiles, desde una perspectiva que retomara en el terreno pedagógico los nuevos saberes sobre la infancia, la crisis reproductiva del sistema educativo argentino postulada entonces por distintos especialistas (Tedesco, 1983; Puiggrós, 1986) indicaba su fracaso en la producción de un sujeto de la educación homogéneo, a pesar de la universalización de la enseñanza básica y del aumento en la proporción de la población que asistía a la escuela.²⁵ Un sistema atravesado por una creciente segmentación interna ya no generaba en la población infantil una experiencia común de escolarización.

Mientras las teorías sobre la infancia promovían una atención mayor a la singularidad del niño en la experiencia escolar, esta última perdía sus elementos unificadores. En el ciclo histórico que estamos analizando se produce la configuración de un campo de saberes sobre la infancia con aportes de distintas disciplinas (véase Carli, 2003) que revierte sobre diversos tipos de interpretaciones respecto de la categoría alumno; desde el constructivismo cuya expansión debe leerse como una experimentación teórico-didáctica propia del clima de época posdictatorial²⁶ hasta las diversas líneas de la psicología y del psicoanálisis.

25. La tasa neta de escolarización en primaria en 1980 era de 89,6% y en 1991 de 95,3%. (Tiramonti, 1995: 27).

26. Como destacó Emilia Ferreiro en una entrevista, “si el niño no tomaba su lugar en la escenografía escolar, hubiéramos seguido con discursos bastante vacíos...”. El desarrollo de la teoría constructivista, tanto en el testimonio de Emilia Ferreiro como en el de otra entrevistada, Susana Fernández, permite comprender los alcances de la investigación iniciada en los años sesenta en la Facultad de Filosofía y Letras y de sus derivaciones pedagógicas en los ochenta a partir del nuevo interés que el niño ocupa como objeto mismo de investigación (las teorías sobre la escritura del niño).

A esta heterogeneidad en el interior del sistema educativo público debe sumarse el impacto del debate educación pública / educación privada en la pérdida de condiciones de homogeneidad y en la creciente *diferenciación de las figuras del alumno*. El Congreso Pedagógico de 1986 fue escenario de una álgida confrontación en este sentido, y las posiciones de la Iglesia estuvieron a favor de la defensa de los padres de familia como primeros y principales educadores de los hijos, la crítica al monopolio escolar estatal, la defensa de una mayor autonomía de las instituciones educativas y la introducción de valores religiosos en la escuela pública (véase Vedia, 2005). La sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993 destacaría la inclusión de los derechos de los educandos (título VIII, capítulo I, artículo 43), que fue el resultado de la Convención Internacional de los Derechos del Niño sancionada en 1990. El reconocimiento de derechos de los educandos debe evaluarse, sin embargo, junto con la inclusión en el texto de los derechos y deberes de los padres y de la familia, y el peso notorio de la educación privada, que abre el juego a esta diferenciación.

La equiparación entre educación pública y educación privada a partir de que la ley estableciera las escuelas “de gestión pública” y escuelas “de gestión privada”, otorgó nueva legitimidad a la educación no estatal, invisibilizando los datos que indicaban la importancia de la cobertura estatal de la matrícula escolar.²⁷ Junto con la definición de los “servicios educativos de gestión privada”, la ley define a la familia como “agente natural y primario de la educación”, reconociendo el derecho de los padres a la elección de la educación de sus hijos. Una lectura retrospectiva de la ley indica que la valorización de la educación privada y de los derechos de los padres colaboró en el aumento de la diferenciación socioeducativa, si se tiene en cuenta que la sociedad argentina arribó al siglo XXI con los peores indicadores de pobreza infantil y que la educación estatal fue tema de conflictos notorios durante la década vinculados con el financiamiento y la situación salarial de los maestros. La aparición de nuevos modelos de socialización educativa en los *countries* como posición de las clases medias en ascenso (Svampa, 2001) que indican la producción de nuevas distinciones culturales a través de la educación –resultantes de la polarización social y de la creación de nuevos proyectos y estilos de vida– y la presencia

27. Datos de 1994 indicaron que el 79,5 % de alumnos del nivel primario asistían a establecimientos públicos y el 20,5 % a establecimientos privados (Ministerio de Cultura y Educación, 1994).

en el debate público de posiciones de defensa de diversas formas de libre elección de escuela (Narodoswki y otros, 2002) en un escenario de posibilidades crecientemente desiguales de elección para los sujetos sociales, deben considerarse como favorables a *formas diferenciales* de educación.

La defensa del rol de la familia se alinea en esta diferenciación.²⁸ Siendo un tópico clásico del discurso católico, tanto en el debate de la Ley 1420 en el siglo XIX como en el Congreso Pedagógico de 1986, se articula en los noventa con la presencia de argumentos privatistas en el discurso político-educativo y con la nueva defensa que la noción de “libertad” (de mercado, de enseñanza) y la crítica a la regulación estatal (de la economía, de la educación) asume en los discursos de la época.

Es representativo de esta reivindicación del papel de la familia el proyecto de escuelas *charter*, que tuvo una especial resonancia en el debate educativo de los años noventa. En los documentos publicados que fundamentaron su implementación se destacó el protagonismo que la “comunidad educativa” (educadores, padres, niños) asumiría en la gestión escolar en detrimento de la regulación estatal (véase Fundación Gobierno y Sociedad, documentos varios). Sin embargo, el notorio avance de la heterogeneidad estructural de la Argentina en la década de 1990, mostraría la inexistencia de condiciones equivalentes tanto para la participación e implicación comunitaria y familiar como para la generación de alternativas autónomas como la colaboración en una mayor diferenciación.²⁹ La defensa de la autonomía escolar y de la desregulación estatal en un sistema educativo segmentado y heterogéneo y en una sociedad empobrecida en la que predominan distintas formas de “guetización” social parece funcional tanto a una mayor diferenciación de las experiencias escolares como a la diferenciación desigual de las figuras del alumno. Más que pendiente de la imitación de las estrategias educativas del sector privado (siempre atento a las demandas de los padres para la producción de la

28. Feldfeber (1999) señala que en la conceptualización neoliberal/neoconservadora se produce el desplazamiento del eje del discurso del *sistema* educativo a las *instituciones* educativas y a los *individuos* y sus *familias*. Podríamos agregar que la defensa del rol de la familia por parte del sector católico también estuvo presente en el debate de la ley 1420 (véase Carli, 2002) y que adquiere particular protagonismo en el Congreso Pedagógico de 1986 en las posiciones confesionales.

29. Los especialistas que promovieron estas experiencia reconocen la existencia de estudios que plantearon la relación entre las *charter* y la segregación socioeconómica y el refuerzo de la segregación racial en Estados Unidos (Narodowski, 1999: 3).

oferta educacional), el sector público se encontraba ante el desafío de fortalecer aquellos principios políticos capaces de generar una oferta común que instituyera condiciones más equitativas para la producción de infancia, sin por ello negar la revisión y modernización que para entonces requería el funcionamiento estatal.

En relación con este mayor protagonismo de los padres y de la educación privada, debe analizarse también el peso de la noción de “educación básica” que en la ley desplazó la noción de educación pública. Si la noción de educación pública enfatizaba la responsabilidad estatal en el acceso a una educación común para todo niño y aludía a significados políticos y culturales propias de una tradición del siglo XX, la noción de educación básica tradujo en la normativa nacional la noción propiciada por el discurso del Banco Mundial, asociada a la educación formal, primaria e infantil, y ligada a la formación de competencias básicas (lectura, matemática, ciencias)³⁰ y articulada con la equiparación entre gestión pública y privada de la educación. En la actualidad, ante las evidencias del aumento de la pobreza, se señala algo que era evidente mucho antes, que “el problema de la educación básica no existe en forma singular, sino plural y diferenciado según el segmento social de que se trate” (Tenti Fanfani, 2000: 2). La instalación acrítica de la idea de educación básica en el discurso de la Reforma Educativa de los años noventa, y en forma más amplia en el discurso de la educación, más que propiciar una base común para la población infantil, funcionó instalando un notorio cambio en el horizonte político-cultural del sistema educativo que formaba parte de la tradición educativa del país y negando las condiciones sociales necesarias para sostener –entre otras cosas– la extensión de la obligatoriedad escolar.

Si la educación pública durante buena parte del siglo XX había tenido por horizonte cultural la idea de emancipación social e igualdad de oportunidades, acompañando la conformación de una sociedad integrada y la producción de un cierto estatus cultural homogéneo en la población infantil, la *educación básica* fue funcional a la restricción del imaginario de igualdad social de la educación pública³¹ y a una sociedad creciente-

30. La concepción de educación básica se apartó de la acordada en 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en la que había una visión ampliada que incluía a otros sujetos y modalidades educativas y duraba toda la vida (Torres, 1997: 82).

31. Recordemos que en la Convención Constituyente de 1994 se produjo un álgido debate en torno a la noción de igualdad, que quedó desplazada por la noción de equidad (véase Puiggrós, 1995).

mente segmentada como consecuencia de políticas económicas que fueron erosionando las posibilidades de sostenimiento familiar de la educación de los hijos. Las biografías de generaciones anteriores registraron el impacto igualador de la educación en el pasado en el contexto de la movilidad social ascendente; las biografías del futuro registrarán seguramente un menor impacto de la educación tanto por efecto del cambio social como de la heterogeneidad y segmentación de la oferta educativa.

Tuvo lugar entonces a partir de la década de 1990 otra construcción de la infancia por el sistema educativo. Mientras la educación "básica" en el espacio de la educación estatal se convirtió para buena parte de la población infantil en una moratoria de la exclusión futura de esos niños y no en el paso preparatorio y previo a una integración social promisoria al mundo del trabajo y la ciudadanía activa, en el espacio de la educación privada la noción de educación básica no asume las mismas implicancias restrictivas. La noción "básica" tiene desigual significación en el contexto de una sociedad no productiva con diversidad de ofertas escolares cada vez más orientadas por la demanda y menos por la direccionalidad política del Estado en la construcción de una cultura común y con posibilidades de apropiación diferenciales por parte de niños y jóvenes. La idea de educación básica en su despliegue histórico desmintió su aspiración democratizadora en el discurso educativo de la época (proveer cierta educación común al conjunto de la población infantil) para revelar su sentido estratégico como espacio de contención social y de diferenciación educativa.

El desplazamiento hacia posiciones favorables a la educación privada y el debilitamiento del sentido público de la educación en los discursos de esta década colaboró en el proceso de *individualización del niño y de la infancia como colectivo social* cada vez más segmentado, introduciendo un corte respecto de las perspectivas totalizadoras de otros ciclos históricos, y ligándose a su vez con el pasaje de una cultura pública a una sociedad íntima (Sennet, 2002) en la que el *virtual protagonismo adjudicado a los padres tiende a borrar la responsabilidad del Estado sobre el bienestar del conjunto de la población infantil*. Las figuras del alumno no corresponderían a partir de allí a un universo simbólico común, sino a *mundos sociales particulares*. A principios de la década de 1990 se alertaba contra el debilitamiento del rol del Estado y de las instituciones educativas como mediadores entre lo privado-familiar y lo público

(Frigerio, 1993).³² Los debates actuales sobre el financiamiento no hacen más que cristalizar la deuda histórica del sistema democrático y de la sociedad política para con la sociedad infantil en su conjunto: el debate sobre el gasto público en educación se plantea como modo de compensar las realidades educativas crecientemente desiguales³³ que se construyeron en la historia reciente.

La ecuación histórica fue que durante los años noventa una población infantil en proceso de empobrecimiento asistió a un sistema educativo más segmentado y menos homogéneo en una sociedad crecientemente polarizada. Todos los datos mostraron que durante estos años el empobrecimiento de la sociedad argentina afectó especialmente a alumnos niños y jóvenes –agravándose a finales de la década– y a maestros (CTERA-IIP MV, 2001). El aumento de la matrícula escolar acompañó la realidad del incumplimiento de la obligatoriedad escolar (CTERA-IIP MV, 2001 y 2004) que la ley federal había pretendido extender a diez años.³⁴ La cuestión central no se plantea entonces en la enunciación de derechos y en la aspiración de extensión de la educación que planteó la ley, sino en la identificación de los actores responsables del servicio educativo y de las condiciones socioeconómicas para el sostenimiento de la obligatoriedad escolar.

Publicaciones recientes coinciden en un diagnóstico sobre el sistema educativo y propician una mirada retrospectiva de las décadas recientes: la reforma educativa de la década de 1990, más que superar la homogeneidad cualitativa del sistema señalado a principios de esos años, provocó una ma-

32. “[...] le concierne al Estado jugar un rol convocante en la resignificación del contrato; esto se comprende fácilmente si se considera que es justamente el Estado el que viene a separar a cada individuo del universo limitado y limitante del cercado familiar. El Estado como figura representa la posibilidad de un lazo social que asegure la organización social en su sentido más amplio, la existencia misma de lo social como en el que se nos protege del hombre primitivo que subyace en el inconsciente de cada uno y que reaparece cuando queda cuestionado el lugar mismo de la ley” (Frigerio, 1993: 131).

33. Se señala que el criterio predominante en el gasto en educación ha sido la restricción presupuestaria (Morduchowicz, 2002: 16). En otras palabras, Puiggrós se refirió entonces a “la parábola del ajuste” (1997). Por último, destaquemos sólo un dato: a pesar del aumento de la inversión educativa durante los años noventa, el gasto por alumno continuó siendo alarmantemente bajo, siendo en la escuela primaria 16 veces menor que en los países de la OCDE (en Filmus y Miranda, 1999:117).

34. Un caso complejo ha sido la obligatoriedad de la sala de 5 años del jardín de infantes, la cual a la vez que puede ser concebida como un avance no contó con condiciones institucionales para ser efectivizada.

yor heterogeneidad. La idea de fragmentación se reitera en todos los estudios sobre el sistema educativo, que ensayan estrategias diversas para superarla (Puiggrós, 1997; Tiramonti, 2001; Kessler, 2003; etc.), pero sin una reflexión sobre la producción de infancia en este escenario.

Es necesario a partir de aquí repensar la tesis acerca del fin de la infancia moderna que planteó con lucidez la crítica posmoderna (Lewkowicz y Corea, 1999), aunque sin detenerse en las particularidades del proceso histórico local. El fin de la infancia moderna en la Argentina debería leerse también como resultado de políticas que desmantelaron o vaciaron de sentido los signos del pasado como el delantal blanco o el acceso democrático de todos los niños a los mismos bienes educativos, signos que al ser leídos exclusivamente como homogeneizantes o disciplinantes no fueron reconocidos como portadores de representaciones y experiencias de integración social.³⁵ Esa capacidad estatal-pública de producir una infancia con ciertos rasgos de homogeneidad fue generadora en el siglo XX de trayectorias singulares y de identidades colectivas diversas, si consideramos los fenómenos que dan cuenta del desarrollo cultural y científico de la Argentina, entre otros ejemplos. Reponer desde una perspectiva política el concepto de homogeneidad no supone desconocer la diversidad de experiencias infantiles ni adherir a un modelo de disciplinamiento social, sino aportar a una lectura crítica del aumento de la desigualdad en la historia reciente de la Argentina y plantear las políticas de infancia como espacio para un litigio por el acceso y disfrute del bien común de la educación. Implica debatir tanto sobre las condiciones sociales y educativas desde las cuales se accede como sobre las características materiales y simbólicas de ese bien “común”.

LAS FIGURAS DEL NIÑO CARENCIADO Y DE LOS CHICOS DEL PUEBLO EN LA ARENA DE LA POLÍTICA

La cuestión de la infancia constituye un analizador de los efectos de las *culturas políticas* sobre los horizontes de futuro de las generaciones infantiles. Interesa retomar aquí la definición de Landi (1988), quien plantea que la

35. En los años 90 se plantearon desde distintos campos (teoría, investigación, economía, etc.) críticas al dispositivo estatal como homogeneizador de diferencias. Sin embargo, esas críticas convergieron con el proceso de vaciamiento y debilitamiento del aparato estatal en la Argentina.

definición de qué es y qué no es político en una sociedad en un momento dado es producto de los conflictos por la hegemonía entre los distintos sectores sociales y que la frontera entre lo político y lo no político es histórica y cambiante; no se restringe a ciertos enunciadores ni a un tema, sino que remite a relaciones intersubjetivas que forman parte de un orden determinado y a las relaciones en una cultura entre lo público y lo privado.³⁶

Durante estas décadas se produjo el pasaje del protagonismo de los partidos políticos durante la transición democrática de los años ochenta a la videopolítica de los años noventa, que acompañó la crisis de representación de los partidos, la internacionalización de las políticas nacionales y la subordinación de la política a la economía del mercado (Quevedo, 1999; Portantiero, 2000; Sidicaro, 2002). Durante la transición democrática fueron los partidos políticos y los organismos de derechos humanos los que enunciaron un discurso político sobre la niñez; en los años noventa el discurso jurídico internacional de los derechos del niño –a partir de la adhesión argentina en 1990 a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de su incorporación en la Reforma Constitucional de 1994– penetró el discurso político e instaló en las acciones de los gobiernos la enunciación de las necesidades y obligaciones del Estado respecto de la infancia.³⁷ Por otra parte la cultura política se mediatisó pero también la cultura infantil y las imágenes de los niños se multiplicaron en los medios, que se convirtieron en instancias de reconocimiento, desplazando al Estado de la tarea simbólica de lograr el reconocimiento de la unidad de una sociedad (Lechner, 1999).

Estos procesos requieren pensar la cuestión de la *representación*. El caso de los hijos de desaparecidos que se manifiesta a partir del retorno a la democracia fue paradigmático del problema de la representación,³⁸ pero ésta asu-

36. “Los diferentes principios de orden predominantes en la sociedad en un momento dado han logrado delimitar lo que es y lo que no es asunto político porque también hacen prevalecer determinadas concepciones sobre la cultura, las relaciones que debe guardar con la vida pública y la privada de los individuos y los criterios de autoridad que definen las jerarquías en el campo intelectual” (Landi, 1988: 207).

37. Emilio García Méndez, referente del campo jurídico, planteaba a principios de los noventa que “es preciso politizar y al mismo tiempo despartidizar profundamente la cuestión de la infancia. Politizar en el sentido de que ninguna variable debe ser dejada de lado en el momento de trazar las estrategias de acción. Despartidizar en el sentido de que es necesario encontrar los mecanismos institucionales adecuados que consagren la cuestión de la infancia como cuestión de toda la sociedad” (García Méndez, 1991: 18).

38. “Si convenimos en que estos niños han sido víctimas de violaciones flagrantes de sus derechos, una de las mayores privaciones es la pérdida de representación necesaria ori-

mió una compleja significación en varios sentidos. Si durante buena parte del siglo XX, el Estado, la Iglesia y sectores de la sociedad civil disputaron la representación de la población infantil, con la fuerza simbólica de los mecanismos de interpelación política de la niñez propia del ciclo del Estado de bienestar, en estas últimas décadas se produjo una multiplicación y dispersión de agentes y discursos de representación (estatales, internacionales, de distintos sectores de la sociedad civil), un aumento de los fondos disponibles para la infancia³⁹ y una crisis de sentido de esa representación debido a la transformación de la relación entre infancia y sociedad a partir del cambio del modelo de crecimiento y del aumento sin precedentes de la pobreza. Por contraste, se amplió un cada vez más sofisticado organigrama estatal, privado y comunitario, de programas especializados y de intervenciones técnicas que dieron forma a un verdadero aparato mixto de atención de la infancia,⁴⁰ mientras las políticas económicas de la década de 1990 minaban la posibilidad del bienestar infantil.

El discurso especializado sobre la infancia no necesariamente redundó en una problematización del discurso político sobre la misma. En el caso de los medios es notorio cómo los especialistas (pedagogos, sociólogos, psicólogos) intervinieron como portavoces legítimos para esbozar interpretaciones frente a conflictos con niños y adolescentes que refieren a esa crisis de representación. Al mismo tiempo en no pocas ocasiones los representados (niños y jóvenes) fueron consultados en el marco de investigaciones o por los propios medios sobre tópicos específicos (democracia, paro docente, disciplina, etc.).⁴¹

ginal: la que ejercen los padres respecto de sus hijos menores de edad, derivada del derecho natural de la descendencia y la filiación biológica”, sostienen Bokser y Guarino (1992: 77), dando cuenta de que el problema de representación del menor se dirimía entre la filiación natural-biológica, el estado de familia supuestamente creado y el resultante de la comisión de otros delitos contra el niño que se intenta representar (p. 79).

39. Este aumento de fondos nacionales e internacionales, que multiplicaron la cantidad de instituciones para menores en riesgo, dieron lugar a sonados casos de corrupción en años recientes.

40. La década de 1990 se caracteriza por medidas tendientes a aplicar en cada Estado lo convenido por la Convención de los Derechos del Niño y ello tiene efectos en la ampliación del organigrama estatal, como la creación por decreto del Consejo Nacional del Menor y la Familia dentro del Ministerio de Salud y Acción Social, el cual llegaba para reemplazar a la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia.

41. Cabe mencionar aquí el libro *Cartas al Presidente* (1987) compilado por Alicia Entel y Cecilia Braslavsky, que reunió mas de 1000 cartas de alumnos de escuelas primarias y secundarias dirigidas al entonces presidente Alfonsín.

Los discursos presidenciales durante estas décadas pueden ser interrogados desde la pregunta por la representación, si tenemos en cuenta que el período que estamos estudiando conforma veinte años de estabilidad del sistema político democrático en la Argentina.

En los discursos públicos del presidente Raúl Alfonsín, los niños forman parte de la enunciación en aquellos eventos en los que la presencia de los mismos (en ocasión de actos de inauguración de escuelas, ciclos lectivos, etc.) motiva comentarios y referencias o una comunicación con ellos. La alocución es de carácter coloquial y no encontramos en estos discursos la construcción de figuras precisas sobre la infancia. Sí encontramos por un lado un tipo de discurso que insta a adultos y niños a cumplir con sus obligaciones para construir un país mejor en el clima propio de la reconstrucción democrática (“país grande”) y promueve la idea de que en el futuro los niños tendrán un país mejor (“para que estos niños tengan la posibilidad de vivir en el país que los argentinos nos merecemos”, “el país les va a dar el futuro que merecen”, “el futuro es de ustedes”, etc.). Se plantea una promesa reconstructiva en los discursos de Alfonsín que incluye a los niños como destinatarios y como objeto de una reparación histórica.

En los discursos públicos del presidente Carlos Menem, en cambio, encontramos algunos tópicos comunes que indican una construcción retórica en la que se destaca: 1) la referencia a los derechos del niño en tanto Menem participa en septiembre de 1990 en Nueva York en la Cumbre de la Infancia convocada por Naciones Unidas, y la Argentina adhiere a la Convención Internacional de los Derechos del Niño; 2) la defensa en particular del derecho a la vida y de la figura del “niño por nacer” que plantea en sus primeros discursos y sostiene hasta el final de su segundo gobierno cuando establece por decreto “el día del niño por nacer” como parte de una activa campaña antiabortista; 3) las figuras del “niño rico” y del “niño pobre”, y la apelación a la solidaridad interclases. En sus discursos la apelación a los “amados niños” como la reiteración de enunciados religiosos (“dejad que los niños vengan a mí”) o de enunciados clásicos del peronismo reinterpretados como “mensajes bíblicos” (“los únicos privilegiados son los niños”) expresan estrategias para, por un lado, universalizar la cuestión de la infancia –es decir inscribirla en el discurso internacional sobre el tema– pero a la vez localizarla al plantearse referencias a las demandas y situaciones nacionales (salud infantil, mortalidad infantil, niños de la calle, etc.).

En tanto lo político alude también a la relación entre lo privado y lo público en un orden dado, cabe destacar los sonados casos de corrupción

privada con bienes públicos propios de la infancia durante la década de 1990.⁴² Debe considerarse el impacto de la corrupción en la política en tanto participa en la construcción de nuevas relaciones intersubjetivas entre adultos y niños en la Argentina: podemos pensar tanto en cierta naturalización del no ejercicio de una responsabilidad pública-estatal sobre la situación de la niñez como en cierta flexibilización de los mecanismos sociales para demandarla o reclamarla; al mismo tiempo, en tanto la corrupción afecta bienes públicos de la infancia, privatiza beneficios del conjunto social.

Frente a la retórica del discurso presidencial, que a la vez que indicaba una preocupación por los “niños careciados” remataba el patrimonio público, desde fines de la década de 1980 los maestros agremiados se constituyeron en agentes de un trabajo de representación de la situación y necesidades de la educación pública, que debe analizarse como una forma de representación de la niñez. Recordemos que durante las décadas de 1980 y 1990 se produce en forma contemporánea el deterioro salarial del sector docente⁴³ y el fortalecimiento de su identidad gremial a través de diversos tipos de acciones. Cabe destacar aquí dos acontecimientos: el primero en el año 1988, cuando se produce la llamada Marcha Blanca, que fue una movilización de docentes de todo el país, luego de un paro que se prolongaría por cuarenta y dos días; y el segundo el llamado a un paro nacional por CTERA el 10 de marzo de 1997, que culmina en una medida de ayuno docente sin abandono de las escuelas en la llamada Carpa Blanca instalada frente al Congreso de la Nación el 2 de abril de 1997 y que los organizadores denominaron “Carpa de la Dignidad”.

Estos acontecimientos, que recorren el ciclo que va desde el cierre polémico del Congreso Pedagógico hasta los primeros años de la implementación de la Reforma Educativa, fueron contemporáneos de diversos tipos de lecturas sobre la crisis de autoridad cultural del magisterio, de políticas oficiales de capacitación de los maestros y de evaluación de su rendimiento promovidas por la Reforma Educativa, que colaboraron en cierta “culpabilización” de los mismos respecto del atraso y deterioro de la edu-

42. Durante el gobierno de Menem se produjeron una serie de escándalos de corrupción con bienes públicos propios de la infancia (guardapolvos y leche).

43. El salario docente sufrió en los años ochenta la retracción de los recursos financieros en educación, pero en los noventa se produjo el mantenimiento de bajos salarios, llevando a una tensión entre profesionalización y proletarización del trabajo docente (Filmus y Miranda, 1999).

cación.⁴⁴ Dos encuestas de la época se constituyen en fuentes privilegiadas para analizar el perfil del maestro tipo del sistema educativo pero también de los discursos que lo abordaron. La encuesta realizada por el UNESCO-IIPE (2001) indicó, entre otros datos, que la pobreza de los maestros triplicaba a la de los profesores, que tenían un nivel de instrucción superior al de sus padres pero se percibían peor y que sus consumos culturales mostraban un bajo nivel cultural. La encuesta realizada por CTERA (2001) se planteó cuestionar los protocolos de lectura sobre el perfil docente presentados en la anterior encuesta y buscó la voz docente para relatar las condiciones en las cuales su trabajo se realizaba, concluyendo que la docencia se llevaba adelante en una escuela carente de recursos básicos, que la pobreza había aumentado notoriamente –siendo el maestro típico mujer y jefa de hogar– que predominaba una percepción crítica de la reforma educativa y que se reconocían indicadores notorios de deterioro y progresiva fragmentación del sistema educativo. En forma común y a pesar de las diferencias, lo que estas encuestas mostraron fue que los maestros de los niños argentinos eran más pobres, con mayor formación que sus propios padres pero en un contexto de movilidad descendente que deterioró sus condiciones de vida y de trabajo, y que su individualización o su mitificación resultaba improductiva en términos políticos.

Aun desde esa consensuada situación de precariedad, el discurso gremial dio forma a una posición política desde la cual interpeló al Estado y a la sociedad en su conjunto. Si retomamos la noción de representación como hablar en nombre de representados ausentes en el momento de la representación y reconocemos –siguiendo a Laclau– el papel constitutivo del representante en la producción de la identidad del representado (véase Carli, 2003a) la defensa de la educación pública llevada adelante en la década de 1990 debe ser leída a partir de su capacidad de producir una interpretación general de la educación nacional, de poner en juego un modo de representación de la niñez argentina, anticipando en su reclamo los catastróficos datos de finales de la década. Un hecho que partió de un reclamo gremial logró excederlo, articulando en la lucha docente otros elementos reivindicativos como el mejoramiento de la educación pública entendida a la vez como tradición a reivindicar y como lugar de socia-

44. Marta Maffei sostiene en un texto publicado 1997 que el modelo educativo de la Reforma coexistía con el ajuste estructural y, en relación con los docentes, “por un lado se desacredita al maestro y por el otro se le exige cada vez más un rol protagónico, sin considerar en absoluto las condiciones en que se ejerce la tarea cotidiana” (Maffei, 1997: 222).

lización y crecimiento de la niñez argentina. También la lucha docente permitió señalar los límites estructurales de la reforma educativa (bajos salarios, deterioro de la infraestructura escolar, financiamiento insuficiente de la educación pública).

El levantamiento de la Carpa Blanca se produjo al finalizar el año 1999, luego de 1003 días de ayuno de docentes de todo el país. Si estos acontecimientos propiciaron una forma de representación de una totalidad perdida (sistema educativo nacional), la Marcha por la Vida que se realizó por primera vez en el mes de mayo del año 2001 por el Movimiento de los Chicos del Pueblo⁴⁵ expresó, en su largo recorrido desde distintos puntos del país hasta confluir en la Plaza de Mayo la representación de la niñez argentina como un colectivo social con derechos (a la vida, a la salud, al bienestar) y con necesidades de justicia. La infancia como figura que alude a una temporalidad y a un espacio de existencia común a restituir se convierte en parte de una interpelación política al mismo Estado y a la sociedad en su conjunto por parte de educadores-maestros de escuelas públicas, pero también de educadores populares que en otras instituciones de la infancia (hogares, institutos, ONG, etc.) eran testigos del aumento sin precedentes de la miseria infantil en el país.

El ciclo iniciado en 1983 se cerraría en el año 2001 con indicadores alarmantes para la sociedad argentina en su conjunto pero en particular para la población infantil. Más que nunca se hizo evidente que la situación infantil constituye un espejo en el que es posible mirarnos como sociedad, pero en el que también se pueden imaginar nuevos horizontes de futuro en tanto intervenciones políticas, colectivas y públicas radicalicen el sentido y la experiencia social de la democracia para el conjunto de los niños y habitantes del territorio argentino.

CONCLUSIONES ABIERTAS

En este texto nos propusimos explorar el período 1983-2001 tomando como objeto de análisis las transformaciones experimentadas por la niñez

45. El Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo, que reúne a 400 ONG del país que trabajan con chicos, nació en 1987 en una capilla de Florencio Varela con el impulso del Hogar Pelota de Trapo y del Hogar de la Madre Tres Veces Admirable, que dirigía el recientemente fallecido padre Carlos Cajade.

y los cambios producidos en la relación entre infancia y sociedad, infancia y educación e infancia y políticas. Esta investigación no pretendió ser exhaustiva, sino una ocasión para desplegar una serie de hipótesis sobre el pasado reciente y sobre las alternativas del tiempo presente.

La creciente diferenciación y complejidad de lo que denominamos las figuras de la infancia, a partir tanto del impacto de la polarización social y de los diversos discursos resultantes en la producción mediática y comercial, en el espacio educativo y en las políticas, indica como fenómeno histórico tanto la pérdida de ciertos rasgos de homogeneidad y el aumento de la segmentación social de la situación infantil como la ausencia de consensos respecto de los modos de intervención para democratizar la situación de desigualdad planteada en el presente. La historia reciente muestra a su vez el cierre del ciclo histórico anterior dominado por procesos de integración social, por la expansión de la escolarización pública y por la presencia del Estado como actor político productor tanto de mediaciones como de representaciones sociales para el conjunto de la población infantil. El período analizado, caracterizado –a pesar del carácter cíclico e inestable de la economía– por la estabilidad de la democracia como sistema de gobierno, expresa a su vez la escisión creciente entre el sentido social de la democracia política y el bienestar infantil, en tanto priman los modos de globalización de la noción de infancia y de individualización de las intervenciones colectivas que evitan una indagación de las consecuencias sociales sobre la niñez del empobrecimiento notorio de la sociedad argentina.

Las figuras de la infancia resultan de discursos cada vez más heterogéneos. En el período analizado la infancia devino en signo (político, comercial, mediático, etc.) y en motivo de producción de imágenes y representaciones de diverso tipo, a la vez que las condiciones de existencia de la población infantil en la Argentina presentaron los peores indicadores del siglo XX. Desde una perspectiva de historia de la infancia es posible sostener en el presente la coexistencia conflictiva de temporalidades, concepciones y horizontes de expectativas de distintos ciclos históricos. El debate público se convierte más que nunca en el lugar donde dirimir nuevas formas de leer el pasado y el presente e intervenir en su modulación política, donde construir nuevas figuras de infancia que, a la vez que recuperen en una totalidad de sentido la heterogeneidad de experiencias infantiles, proyecten hacia el futuro nuevos horizontes de justicia para la niñez en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, Inés (1987): *Re-visión de la escuela actual*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- APDH (1986): *Sociedad democrática y derechos del niño*, Buenos Aires.
- Arizaga, María Cecilia (2004): “Prácticas e imaginario en el proceso de suburbanización”, en Cuenya, Beatriz; Fidel, Carlos y Herzer, Hilda, *Fragmentos sociales. Problemas urbanos de la Argentina*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Barbero, Jesús Martín (2003a): *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.
- (2003b): “Estética de los medios audiovisuales”, en Xirau, Ramón y Sobrevilla, David, *Estética*, Madrid, Trotta.
- Bleichmar, Silvia (1999): *La fundación de lo inconsciente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bonaldi, Pablo (2002): “Evolución de las muertes violentas en la Argentina”, en Gayol, Sandra y Kessler, Gabriel (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, UNGS-Manantial.
- Carli, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2003a): “Educación pública. Historia y promesas”, en Feldfeber, Miriam (comp.), *Los sentidos de los públicos. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2003b): “El problema de la representación. Balances y dilemas”, en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Buenos Aires, Coedición Noveduc-CEM.
- (2003c): “Estudios sobre la infancia en la Argentina. Historia y análisis cultural”, ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en San Luis de Potosí, México, del 19 al 23 de mayo de 2003.
- (2005): “Los únicos privilegiados son los niños”, en *Todo es Historia*, nº 457, agosto 2005, págs. 58-65.
- Cicioni, Antonio (1998): “El movimiento de las *charter schools*. Una amenaza y una oportunidad para la educación pública argentina. Documento 7”. Fundación Gobierno y Sociedad, abril de 1998.
- Coraggio, José Luis (1997): “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción”, en Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María, *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chartier, Roger (1999): *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.

- CTA. Instituto de Estudios y Formación (2002): "Argentina: comunidad en riesgo. Infancia, adolescencia y juventud en mayo de 2002", Claudio Lozano. Buenos Aires, mayo de 2002.
- CTA. Instituto de Estudios y Formación (2003): Informe estadístico. Síntesis de indicadores de salud y educación. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Base estadística IDEP/ATE/IDEF/CTA. Octubre/2003.
- CTERA-IIP MV (2001): Consulta Nacional Docente. La educación argentina. ¿Qué dicen los docentes?, Buenos Aires.
- CTERA-IIP MV (2003): Informe sobre la situación de la educación en la Argentina, 1991-2000, Buenos Aires.
- CTERA-IIP MV (2004): Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas.
- De Certau, Michel (1996): *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Del Cueto, Carla, "Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias", Tesis de Maestría, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín, 2003.
- Dotro, Valeria (2000): "Infancia y televisión", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VIII, nº 16, julio de 2000.
- Feijoo, María del Carmen, "Los gasoleros. Estrategias de consumo de los NUPO", en Minujín, Alberto y otros (1995), *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF/ Losada.
- (2001): *Nuevo país, nueva pobreza*, Buenos Aires, FCE.
- Feldfeber, Myriam (1999): "Estado y educación en la Argentina de los 90", en Ascolani, Adrián, *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones El Arca.
- Filk, Judith (1997): *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976-1983*, Buenos Aires, Biblos.
- Filmus, Daniel y Miranda, Ana (1999): "América latina y Argentina en los 90: más educación, menos trabajo = más desigualdad", en Filmus, Daniel (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba-Flacso.
- Fraga, Rosendo (1999): "La opinión pública en los 90: La sociedad que cambia", *Revista Todo es Historia*, nº 389, diciembre de 1999.
- Frigerio, Graciela (1993): "¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?", en Filmus, Daniel, *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Galende, Emiliano (1994): "El niño y la historia", en *Diarios clínicos* nº 7, Buenos Aires, Lugar.
- García Canclini, Néstor (1999b): *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós.
- (1999a): "El consumo cultural: una propuesta teórica", en Sunkel, Guillermo, *El consumo cultural en América latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

- García Méndez, Emilio (1991): "Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América latina", en García Méndez, Emilio y Bianchi, María del Carmen, *Ser niño en América latina. De las necesidades a los derechos*, Buenos Aires, Galerna.
- Gentili, Pablo (1998): "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América latina", en Álvarez Uria y otros (1998), *Neoliberalismo versus democracia*, Madrid, La Piqueta.
- González, Horacio (1995): "El sujeto de la pobreza: un problema de la teoría social", en Minujín, Alberto y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Guemureman, Silvia y Daroqui, Alcira (2001): *La niñez ajusticiada*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto.
- Hall, Stuart (2003): "Introducción. ¿Quién necesita identidad?", en Hall, Stuart y du Gay, Paul (comps.): *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hornstein, Luis (2005): "Trauma e historia", en *Actualidad Psicológica*, año XXX, nº 336, noviembre.
- Hobsawm, Eric (1998): "El sentido del pasado", en *El sentido de la historia*, Barcelona, Crítica.
- INDEC (1984): *La pobreza en Argentina*, Buenos Aires.
- Jameson, Fredric (2002): *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*, Buenos Aires, Gedisa.
- Kessler, Gabriel (2003): *La experiencia escolar fragmentada*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO.
- Lacan, Jacques (1998): "El yo y el otro yo", en *El seminario de Jacques Lacan. Libro I. Los escritos técnicos de Freud 1953-1954*, Buenos Aires, Paidós.
- Landi, Oscar (1988): *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*, Buenos Aires, Puntosur.
- Lash, Scott (1997): *Sociología del posmodernismo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lechner, Norbert (1999): "Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo", en Filmus, Daniel (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba-Flacso.
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina (1999): *¿Se acabó la infancia?*, *Ensayos sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen.
- Liwski, Norberto (1988): *Los niños del silencio y la justicia*, APDH, Buenos Aires.
- (1991): "La salud, derecho humano fundamental", en García Méndez, Emilio y Bianchi, María del Carmen, *Ser niño en América latina. De las necesidades a los derechos*, Buenos Aires, Galerna.
- Ludmer, Josefina (2002): "Temporalidades del presente", en Boletín/10, Centro de

- Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Maffei, Marta (1997): "Sobre la situación de los docentes en la Argentina", en Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita, y Giannoni, Mario (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Margulis, Mario (1996): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos.
- Martini, Stella (2002): "Agendas policiales de los medios en la Argentina: la exclusión como hecho natural", en Gayol, Sandra y Kessler, Gabriel (comps.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, UNGS-Manantial.
- Ministerio de Cultura y Educación (1994): Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de información Educativa, Relevamientos 2001 y 2001.
- Minujín, Alberto (1995): "En la rodada", en Minujín, Alberto y otros, *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- (1999): "La gran exclusión. Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en Filmus, Daniel (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba-Flacso.
- Minujín, Alberto y Kessler, Gabriel (1995): *La nueva pobreza en la Argentina*, Buenos Aires, Planeta.
- Minzi, Viviana (2003): "Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local", en Carli, Sandra (dir.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultural. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella/La Crujía.
- Morduchowicz, Alejandro (2002): *El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales*, Buenos Aires, IJPE-UNESCO.
- Narodowski, Mariano (1999a): *Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las escuelas públicas autogobernadas. Un aporte al debate en la Argentina*, Cuaderno 6. Fundación Gobierno y Sociedad. Buenos Aires, noviembre de 1999.
- (1999b): Hiperregulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los "consejos de convivencia", en la Ciudad de Buenos Aires, Documento 24, Buenos Aires, noviembre de 1999.
- Narodowski, Mariano y Nores, Milagros (2000): ¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina. Documento 31. Fundación Gobierno y Sociedad, abril de 2000.

- Narodowski, Mariano; Nores, Milagros, y Andrada, Myriam (2002): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, Mercado y Escuela*, Buenos Aires, Granica.
- O'Donnell, Guillermo (1997): *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós.
- Pellegrinelli, Daniela (2000): "La República de los Niños. La función de los juguetes en las políticas del peronismo (1846-1955)", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IX, nº 17, diciembre de 2000.
- Portantiero, Juan Carlos (2000): *El tiempo de la política*, Buenos Aires, Tesis Norma.
- Puiggrós, Adriana (1986): "La fragmentación de la pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos", en *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna.
- (1995): *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel.
- (1997): *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*, Buenos Aires, Galerna.
- Quevedo, Alberto (1999): "Política, medios y cultura en la Argentina de fin de siglo", en Filmus, Daniel (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba-Flacso.
- Rapoport, Mario (2002): *Tiempos de crisis, vientos de cambio. Argentina y el poder global*, Buenos Aires, Norma.
- Redondo, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Ritzer, George (1996): *La macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*, Barcelona, Ariel.
- Sarlo, Beatriz (1994): *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel.
- Sennet, Richard (2002): *El declive del hombre público*, Barcelona, Península.
- Sidicaro, Ricardo (2001): *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*, Buenos Aires, Libros del Rojas.
- (2002): "La distancia sociedad-partidos", en *Revista Argumentos*, nº 1, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Instituto Gino Germani.
- Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación (SIEMPRO) (2002): Informe de situación social, febrero 2002, Ministerio de Desarrollo Social y Medioambiente, Buenos Aires.
- Svampa, Maristella (2001): *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.
- Tedesco, Juan Carlos (1983): "Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina", en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina. 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO.

- Tenti Fanfani, Emilio (2000): *La educación básica y la “cuestión social” contemporánea*, Buenos Aires, IIEP/UNESCO.
- Tiramonti, Guillermina (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Flacso-Temas.
- Torres, Rosa María (1997): “¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial”, en Coraggio, J. y Torres, R.: *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila-UNICEF.
- UNESCO-IIEP (2001): Los docentes argentinos. Resultados de la encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes. Buenos Aires.
- Varela, Julia (1991): “El triunfo de las pedagogías psicológicas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 298, diciembre de 1991.
- Vedia, Mariano de (2005): *La educación no espera*, Buenos Aires, Eudeba.
- Vinelli, Carolina (2000): “¿Campañas globales para problemas globales? El caso de la estrategia comunicacional de Unicef”. II Jornadas Académicas de Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires.

SEGUNDA PARTE

Infancia, políticas y educación

ENFOQUES POLÍTICOS SOBRE LA NIÑEZ EN LA ARGENTINA EN LOS AÑOS OCHENTA Y NOVENTA

María Laura Eberhardt

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza el lugar que la problemática de la niñez ocupó en la agenda política de nuestro país durante los años ochenta y noventa, haciendo especial hincapié en el enfoque político dado a dicha cuestión, esto es, la manera de considerar o tratar tal temática por parte de las autoridades de gobierno.

El propósito abarca tanto una mirada sobre la forma en la que los mandatarios políticos se dirigían a la niñez, es decir, desde qué percepciones conceptuales e ideológicas definían sus estrategias y adoptaban sus medidas, como la dirección efectiva que tomaron las políticas y normativas que finalmente se impulsaron.

En este sentido, el estudio se realizó sobre la base de las plataformas electorales de los diferentes partidos que se enfrentaron en las elecciones presidenciales del período (1983, 1989, 1995 y 1999), sobre las principales medidas de gobierno adoptadas por los jefes de Estado, y sobre la legislación formulada durante esos años en esta materia.

Es por ello que nos interesa tanto el abordaje discursivo como el ejecutivo y normativo respecto a la niñez que la dirigencia política sostuvo en ambos decenios, sin descuidar, por otra parte, el contexto histórico, social y económico de entonces.

Dentro de esta temática distinguimos tres focos de tensión sobre los que se desarrollará nuestro análisis. Por un lado abordaremos el tratamiento diferencial de la cuestión en cada una de las dos décadas consideradas. Mientras que en los años ochenta predomina un amplio debate con respecto a las concepciones generales sobre la niñez, los noventa darán prioridad a la problemática de la puesta en práctica de los acuerdos alcanzados en el plano internacional y local. Así, si bien ambas décadas estuvieron atravesadas por la tensión entre “discursos declarativos” y “discursos performativos”, lo característico de la primera será la reapertura del diálogo social y político tras largos años de silencio impuesto por la represión, mientras que el decisionismo y ejecutivismo como estilo de gobierno serán los rasgos asociados a la segunda.

Por otro, aparece una tensión interior dentro de los enfoques normativos sobre la niñez, representada bajo los términos de *Minoridad* versus *Infancia*, como concepciones diferenciadas. Dicha oposición se hace aún más visible en los debates desarrollados en la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y se profundiza a mediados de los años noventa.

Finalmente, detectamos un contrapunto entre las posturas ideológicas y programáticas de los distintos partidos políticos argentinos respecto de las cuestiones relevantes acerca de la niñez, presente tanto en el plano nacional como en el de la Capital Federal. En este aspecto, las mayores diferencias radican en la tensión entre *tendencias conservadoras* y las *tendencias progresistas*. Tal contraste no sólo enfrenta a las agrupaciones partidarias entre sí sino también a las fuerzas divergentes en el interior de aquéllas.

BREVE REPASO SOBRE LAS DÉCADAS DE 1980 Y 1990 EN AMÉRICA LATINA Y LA ARGENTINA

Antes de entrar de lleno en el análisis de los tres tipos de tensiones que modelan la mirada política de la niñez durante ambos decenios en nuestro país, es de central relevancia ofrecer al lector un panorama general de la situación histórico-política nacional del período, inserta en el contexto más amplio de la realidad latinoamericana, a los fines de facilitar una mejor comprensión del fenómeno en todas sus dimensiones.

La década de 1980 estuvo signada, en América latina, por el proceso de transición a la democracia, protagonizado por países que, durante los años setenta, habían sido gobernados de facto por dictaduras militares. La prin-

cipal y difícil tarea de los gobiernos de la transición era la de lograr consolidar un orden político estable.

Para alcanzar tan difícil meta, estos gobiernos buscaron incentivar la participación popular por medio del sistema formal de partidos, los nuevos esquemas institucionales y la reapertura del debate público sobre las diferentes temáticas que ocupaban a la sociedad. En este marco se insertaba la discusión impulsada en la Argentina sobre la situación de la niñez, en particular en torno a la problemática de los hijos de padres desaparecidos.

Si bien el objetivo de consolidación democrática fue alcanzado en términos aceptables, los países culminaron con un fuerte estancamiento económico y una pronunciada escalada inflacionaria. El llamado enfoque neoliberal de Washington pretendería ofrecer un camino de salida para la década siguiente. No obstante, a pesar de la aplicación de las recetas de estabilización, liberalización y privatización de la economía durante los noventa, los resultados fueron pobres.

En la Argentina, la asunción de Alfonsín en 1983 marcó un hito central en la historia del país. La etapa inaugurada en esa fecha implicó un enorme desafío para toda la nación y, especialmente, para las autoridades entrantes, tras siete años ininterrumpidos de la más violenta dictadura militar. La tarea liderada por Alfonsín, en esta corta década de 1980, fue la de restablecer las instituciones republicanas y la convivencia democrática y pluralista. No obstante, el paso a la democracia resultó más complejo, más largo y más frustrante que lo imaginado (Sáenz Quesada, 2001): lo que se ganó en reconstrucción democrática se perdió en desarrollo económico y producción. La etapa concluyó con una profunda crisis económica e inflacionaria que adelantó el traspaso del mando presidencial a Carlos Menem, seis meses antes de la finalización del período alfonsinista.

Distinto fue el panorama en el decenio siguiente, en el que se iniciaron y concretaron las reformas estructurales del Estado bajo la presidencia de Menem, con el objetivo prioritario de reducir el déficit fiscal y contener la inflación, en detrimento de la productividad y la competitividad de la economía. Como resultado de este proceso nuestro país heredó y mantiene en la actualidad uno de los aparatos estatales de alcance nacional más pequeños del mundo, al menos en relación con su población, PBI y otros indicadores (Oszlak, 2000).

LOS PARTIDOS POLÍTICOS

Ya en el marco del espectro político argentino, es posible diferenciar dos tendencias predominantes en el período, que se manifiestan tanto *entre* los partidos políticos como *dentro* de ellos: las tendencias “conservadora” y “progresista” que se enfrentarán claramente en varios de los principales debates de estas décadas respecto de la niñez.

Para comprender mejor los alcances de esta distinción, es conveniente rastrear el origen etimológico e histórico de ambos términos. Por un lado, nos encontramos con el conservadurismo, una concepción ideológica nacida en Europa a fines del siglo XVIII, que tendía a “salvaguardar la estructura político social tradicional de los cambios introducidos por la Revolución Francesa” (ibídem). Se creía que la Iglesia, la Monarquía y la propiedad privada detentaban un origen divino que impedía su alteración. Lo que define a esta ideología es “*la negativa al cambio en lo económico y social, con criterios eminentemente pragmáticos*” (ibídem). Por extensión, dicho término ha calificado a todo sistema político, partido, agrupación o forma de pensamiento tendiente a mantener el orden establecido (*statu quo*). Por esta razón, ha sido frecuentemente asociado a los sectores privilegiados dentro de un contexto determinado, o a aquellos otros que, por uno u otro motivo, han visto amenazada su situación.

En nuestro país, los partidos tradicionales, la UCR y el PJ, herencia de fines del siglo XIX y XX respectivamente, surgieron con una mezcla en sus orígenes conservadores de ciertas formas “revolucionarias” o “populistas”, manteniendo, no obstante, su cuota de “conservadurismo” que, aún hoy, es posible identificar en sus corrientes internas más tradicionalistas, renuentes a la innovación (en materias precisamente como la niñez) y más ligados a las antiguas legislaciones vigentes (por ejemplo, la vieja concepción “represiva” de la minoridad).

Contrariamente, las líneas partidarias progresistas (que también pueden rastrearse en ciertos sectores de aquellos partidos tradicionales) aparecen con mayor nitidez en las décadas recientes. Con ideas renovadoras, ligadas al cambio y al “progreso”, son las fuerzas más propensas a las nuevas propuestas, cercanas, en temas de niñez, a la concepción del niño en tanto sujeto de derechos y que suscribe la renovación institucional de una concepción semejante.

En dicha tendencia encontramos agrupaciones de centro-izquierda, como el Frente Grande / FREPASO (Frente País Solidario), de peronistas disidentes; y el ARI (Alternativa por una República de Iguales), cuya líder, Elisa

Carrió, proviene de las filas radicales. Partidos como el PS (Partido Socialista), el PDP (Partido Demócrata Progresista) y el PC (Partido Comunista) también convivían con la UCR y el PJ a principios del siglo XXI, representando el cambio frente a las estructuras dominantes.

En cuanto al panorama político más general, asistimos en la actualidad a un tipo de configuración moderna que puede denominarse como “modelo electoral” y que puede registrarse a partir de los años ochenta tras el derrumbe del patrón de masas (Abal Medina, 2004: 81). Este tipo de configuración política está ligado a la caída del Estado de Bienestar, la crisis de los Estados-nación, el triunfo de la economía global, el auge del neoliberalismo, el achicamiento del aparato estatal burocrático, y la heterogeneización e individuación crecientes de las sociedades de base. El resultado es un “descentramiento” de la política, que retrocede ante las relaciones mercantiles.

En un contexto menos Estadocéntrico, los partidos se vuelven más limitados y menos “representativos”. No pudiendo ya garantizar políticas públicas orientadas a sectores diferenciados, pierden sus bases sociales de referencia y se ven obligados a ampliar sus apoyos, cediendo en especificidad lo que ganan en número. Los llamados “partidos atrapatodo”, surgidos de este contexto, avanzan hasta constituirse en partidos “profesional-electorales”, verdaderas maquinarias burocráticas especializadas en la obtención de resultados electorales. El auge massmediático, que impuso a la imagen sobre la palabra y el acortamiento de los tiempos disponibles, potencian tal fenómeno.

Esta creciente tendencia, en lento despertar desde fines de los años setenta, se hizo más patente en la década siguiente, instalándose de lleno en los noventa. Los alcances de la “videopolítica” no sólo afectaron al votante medio (que guía su elección en función de lo que “ve” en la televisión y no de lo que “lee” en las plataformas), sino que también “personalizaron” el desarrollo de los comicios. Así la elección de los representantes se sustenta hoy principalmente en rostros y personas vistas en pantalla y constreñidas a hablar “con cuentagotas”, y no ya en programas de gobierno.

El dominio de la imagen por sobre la palabra fue quitando gran parte de su función a las plataformas electorales partidarias. En épocas anteriores, dichas plataformas encerraban las promesas de campaña de los partidos políticos, las que eran presentadas por escrito a los electores y formuladas en relación con los temas/problemas percibidos como más relevantes en un lugar y un momento dados, y cuya orientación se encontraba íntimamente ligada con la definición ideológica del partido y su focalización hacia un

sector social en particular. Estas plataformas electorales, si bien nunca constituyeron una suerte de “mandato imperativo” vinculante entre representantes y representados, permanecían plasmadas en el imaginario colectivo con una especie de compromiso tácito, cuyo incumplimiento podía ser castigado por el ciudadano con la quita de su apoyo en la elección siguiente.

En cambio, en la actualidad, “*la televisión nos propone personas (que algunas veces hablan) en lugar de discursos (sin personas)*” (Sartori, 1998: 108). La instalación de este nuevo tipo de política, basada en la exhibición de individuos, desplazó el centro de la decisión/elección de los representantes al discurso (oral y escrito) de los candidatos y se orientó por códigos totalmente diferentes (estéticos, simbólicos, etc.). La instalación y el crecimiento de esta tendencia pueden advertirse en nuestro país, aunque de modo incipiente, ya en los años ochenta. Para la completa victoria de la videopolítica y el culto ferviente de la imagen, habrá que esperar, no obstante, hasta la década siguiente.

ALGUNAS ACLARACIONES SOBRE LAS CUESTIONES DE MINORIDAD E INFANCIA EN NUESTRO PAÍS

Hablar de niñez en la Argentina actual implica entrar en un campo en el que subsistían, de forma contradictoria y conflictiva, dos tradiciones bien definidas. Por un lado, la concepción estatal de la niñez en tanto *minoridad*, plasmada en la Ley del Patronato del Menor (1919) recientemente derogada y, por el otro, la establecida en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), con su nueva percepción sobre la *infancia*. Ambas tradiciones arrastran un desarrollo histórico propio que es necesario recuperar brevemente a los fines de este trabajo.

Respecto de la primera, es posible rastrear sus orígenes hacia los fines del siglo XIX y comienzos del XX. El período 1916-1945 será clave en la conformación de los discursos iniciales dirigidos a la niñez en la Argentina. Uno de esos grandes discursos estará constituido por el concepto de *minoridad*, arraigado en el campo jurídico-social. En este discurso se construye la figura del “menor” referida a “aquellos niños que no logran insertarse satisfactoriamente en el sistema económico-social y también a aquellos que el sistema educativo no logra retener y que se incorporan al trabajo o directamente a la calle” (Carli, 1992: 101).

El modo en que los destinatarios de los discursos son nombrados o interpelados es central a la hora de identificar a un grupo social determinado

y de otorgarle un cierto lugar en la trama de la sociedad, así como de idear, diseñar y ejecutar medidas destinadas a corregir/mejorar su situación dentro de la misma. La forma en que el Estado se “representa” (es decir, vuelve a hacer presente una entidad ausente) al grupo social constituido por la niñez determina en gran parte el modo en que lo problematiza, junto al tipo de políticas que elabora en función de su diagnóstico y a las instituciones que crea para llevarlas a cabo.

En este sentido, el título de *menor* designa a una persona en función de una carencia, de una falta. El significado que asume es el de una cualidad (en este caso la edad, asociada al uso pleno de la razón) que no se encuentra en cantidad suficiente (aunque sí en potencia). Asimismo, la condición de *minoridad* se establece en relación con un “otro”, que puede entenderse como *mayor*, encargado, por esto mismo, de proveer a su vida y seguridad durante el plazo que dure su carencia (o sea, hasta alcanzar la “mayoría de edad”).

De este modo, la connotación que adquiere tal palabra para el Estado argentino de principios del siglo XX es la de una necesaria tutela, sustentada sobre la base de la carencia de edad y razón, lo cual impide al niño hacerse cargo de las consecuencias de sus decisiones. No obstante, unida a esta primera carencia, el término *minoridad* se asocia también a una segunda falta, y es la relativa a la ausencia o la problematicidad que se observa en los padres (tutores naturales) del niño en cuestión. Ante esta segunda ausencia, el Estado, en un rol paternalista, tomará a su cargo el cuidado de estos *menores*. La figura del menor recaerá, por tanto, sobre la niñez de bajos recursos, alejada del circuito “normal” de escolaridad de las familias “pudientes”.

Esta concepción, vinculada al término negativo *minoridad*, se reflejará en el tipo de normativa adoptada en este campo. Ya desde comienzos del siglo XX esta forma de concebir a un sector de la niñez por parte del Estado se vio encarnada en el sistema de atención-internación de menores.

En términos concretos, fueron principalmente dos las leyes sustentadas en la lectura de la niñez en tanto minoridad susceptible de tutela estatal: la Ley del Patronato de Menores y la ley de Trabajo de Mujeres y Niños.

La Ley del Patronato, de 1919, “constituye uno de los primeros hitos legales que tocan a la niñez y que podríamos afirmar codifica el campo de la minoridad” (Carli, 1992: 105). Esta ley regulaba básicamente cuestiones referidas a la patria potestad y a la tutela de niños abandonados, y estatúía la formación de un circuito diferenciado.

Fueron en mayor medida los sectores oligárquicos y otros vinculados a la Iglesia los que tomaron a su cargo el reclamo proveniente de sectores sociales y políticos; anarquistas, socialistas y liberal-democráticas, y dieron dicha orientación a la ley del Patronato. Como se verá aún casi ochenta años después, serán nuevamente los sectores más conservadores de la sociedad y la política argentina los que aparecerán profundamente comprometidos con esta normativa: así como en un primer momento intervinieron para instalarla, posteriormente lo harán para oponerse a su derogación o para proponer reformas de bajo vuelo.

En segundo lugar, y como complemento de la anterior, aparece la Ley de Trabajo de Menores y Mujeres, también reflejo y producto de la concepción estatal de minoridad. Aquellos niños que, privados de la opción laboral (ahora penada por ley) eran arrojados nuevamente a las calles, terminaban, casi con seguridad, bajo el asilo tutelar del Estado. No obstante, el abuso del trabajo infantil por parte de la Sociedad de Beneficencia permanecía al margen de las restricciones de dicha normativa.

Como vemos, el significado de minoridad resulta asociado en particular al sector específico de los niños considerados “peligrosos” dentro del conjunto de quienes no han alcanzado la mayoría de edad, siendo objeto de políticas tutelares tanto preventivas como punitivas por parte del Estado (Núñez, 2003).

Muy diferente será la lectura propuesta por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) convocada por la ONU en el año 1989. Dicha Convención reconoce el derecho del niño a la representación propia y a expresarse con libertad, así como el deber (de los adultos) de dar oportunidades para que sea escuchado. Reconoce lo que se denomina como “el interés superior del niño” y concede a este último un estatus de sujeto (activo) de derechos, opuesto a la visión previa que designa en él un mero objeto (pasivo) de tutela y asistencia.

En nuestro país, dicha Convención fue ratificada en 1990 y, en 1994, adquirió rango constitucional al ser incorporada, a través de la reforma, a nuestra Constitución Nacional. Esta incorporación implica un compromiso internacional a adecuar la legislación interna y las políticas de acuerdo con lo establecido por ese Tratado para la Infancia (Pautassi, 2003).

Restaría por analizar si la adhesión a los principios de la Convención logró, en términos prácticos, reales y concretos, dar forma a un nuevo tipo de institucionalidad respecto de la niñez en la Argentina, esta vez bajo la concepción de “infancia”, en concordancia con el compromiso asumido bajo la nueva normativa.

Varios indicios de fácil detección nos permiten intuir, sin embargo, que, a pesar de la obligatoriedad que recayó tanto sobre todo tipo de poderes públicos como por sobre individuos y organismos particulares (padres, tutores, instituciones de menores) de observar y cumplir lo estipulado por la Convención, son magros los resultados obtenidos hasta el momento en materia de niñez.

LA REPRESENTACIÓN DE LA NIÑEZ

Como hemos sostenido, por “representar” entendemos el hecho de “volver a hacer presente una totalidad ausente”. El primer gran teórico de la política en brindar un completo y sistemático tratamiento de dicho concepto fue el filósofo inglés Thomas Hobbes. Asimismo, Ernesto Laclau (1996), nos habla de la representación como un proceso en el que el representante sustituye y simultáneamente encarna al representado.

Cuando hablamos de las democracias modernas, nos encontramos con dos elementos centrales que constituyen los fundamentos básicos de los sistemas representativos de gobierno: las elecciones y los partidos políticos. La representación política de la niñez concierne a individuos menores de edad y, por esta razón, carentes del goce de los derechos políticos que tienen los adultos como ciudadanos plenos. La representación de las demandas de los niños se convierte, ya no en algo que éstos puedan iniciar activamente por sí mismos a través de la elección de quienes, a su criterio, mejor representarán sus intereses, sino que deben recibirla en forma pasiva e indirecta, permaneciendo a la espera de que sean los gobernantes u organizaciones de la sociedad civil quienes formulen sus necesidades y ejecuten sus pedidos.

Los niños carecen de herramientas institucionales concretas para presentar sus demandas y exigir una respuesta de los gobernantes, mucho menos aún de asumir por sí mismos, en persona, su propia representación en el interior de las instancias legítimas de toma de decisiones. Por el contrario, dependen de la circunstancia externa de que alguien más (un tercero de diferente condición) tome a su cargo la formulación y presentación de sus pedidos, que ni siquiera son ya verdaderamente propios.

En el mismo sentido, cabe recordar que la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce a éste la libertad de la representación propia. No obstante, se advierten una serie de problemas de la representación “adulta” de los “niños”, cristalizada en diferentes esferas, organismos y políticas; más aún en un contexto de fuerte agravamiento de las condiciones de exis-

tencia de la niñez argentina (Carli, 2003: 81). La sociedad infantil sería hoy menos representable desde un discurso unívoco debido a su mayor fragmentación y heterogeneización, lo que dificulta pensar en un sujeto “niño” único en un sentido homogéneo. Asimismo, se asiste en la actualidad a una multiplicación de las representaciones de la infancia de tipo estético: “la inexistencia o precariedad de los mecanismos de interpellación política es suplantada/reemplazada por la producción de representaciones visuales que ofrecen signos universales que hibridizan o neutralizan las experiencias históricas de sectores de la población infantil” (Carli, 2003: 83).

La representación política de la niñez constituye entonces un tema de debate de difícil solución, cuya complejidad e importancia no es posible soslayar al momento de abordar el tratamiento político e institucional que se confiere a este sector de la sociedad.

ENFOQUES POLÍTICOS SOBRE LA NIÑEZ

Discursos declarativos versus discursos performativos

Con el advenimiento de la democracia, la problemática de la niñez se puso en discusión, muy vinculada al debate sobre los Derechos Humanos (por ejemplo, el derecho a la identidad reivindicado por las Abuelas de Plaza de Mayo y la denuncia por los chicos secuestrados y nacidos en cautiverio durante la dictadura). La gravedad de los abusos cometidos por el gobierno dictatorial llevó a la participación de organismos de derechos humanos de alcance internacional, los que asumieron un rol preponderante en tal discusión. Por su parte, la organización Abuelas de Plaza de Mayo fue uno de los referentes locales en la lucha por la recuperación de sus nietos desaparecidos, el esclarecimiento de dichos crímenes, y el juicio a sus responsables.

Dentro de la campaña electoral presidencial de 1983, los partidos políticos argentinos no fueron indiferentes a tal situación. El retorno a la democracia y su necesario afianzamiento, unidos a un pedido general de Justicia, fueron aspectos cruciales y siempre presentes en las plataformas de las diferentes tendencias partidarias. Por mencionar algunos ejemplos, el Partido Intransigente subrayaba la necesidad de “solucionar la indefensión jurídica y social de los hijos de los detenidos-desaparecidos, los problemas de filiación, patria potestad y tutela”, y prometía “utilizar todos los medios del Estado para lograr la restitución de los niños secues-

trados o nacidos en cautiverio a sus legítimas familias". Por su parte, el Partido Comunista también asumía que "la vigencia de un régimen verdaderamente democrático supone resolver sin demora los problemas más urgentes [como el] esclarecimiento de la situación de los desaparecidos y bebés nacidos en cautiverio".

En el año 1989 fue aprobada la Convención Internacional por los Derechos del Niño en las Naciones Unidas. Antes de esa sanción se habían llevado a cabo numerosos debates y encuentros en diversos países del mundo, en muchos de los cuales nuestro país, subsumido bajo un régimen autoritario, no pudo participar abiertamente. Sin embargo, en el período que va de 1983 a 1989, se iniciaron algunas discusiones vinculadas a la temática de la niñez como, por ejemplo, la del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH) que abogó concienzudamente por el paradigma de la protección integral, el cual concebía a todos los chicos como sujetos de derechos. Dicho movimiento logró, además, crear una primera Defensoría de la Niñez en 1986, que trabajaba evitando el circuito judicial del patronato.

Durante los años noventa pueden observarse aún algunas reminiscencias de la discusión sobre los derechos humanos, por ejemplo, en la plataforma electoral presidencial de Alianza Sur, de 1995, donde se preveía la "anulación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y de los indultos a los responsables del genocidio", junto al "esclarecimiento de las desapariciones y el castigo a los culpables". Por su parte, Izquierda Unida, en su campaña de 1999, abogaba por la eliminación de las mismas leyes y de los indultos, unido a un pedido de cárcel para los genocidas.

Sin embargo, si lo propio de la década de los ochenta era el debate ideológico en el nivel internacional (y, en menor medida, nacional) sobre las nuevas definiciones con respecto a la niñez, lo que caracterizará al decenio siguiente será la implementación de políticas y acciones concretas tendientes a aplicar, dentro de los límites de cada Estado, lo finalmente concertado en la mencionada Convención de 1989, bajo su supervisión.

A partir de la adhesión de nuestro país a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (año 1990), el Estado argentino asumió el compromiso de adoptar las medidas necesarias para hacerla efectiva. Tales acciones serían luego supervisadas periódicamente por el Organismo Mundial creado para tal fin (el Comité de los Derechos del Niño), ante el cual debían presentarse los correspondientes informes.

Dentro de las acciones llevadas a cabo por el gobierno justicialista en el período 1989-1999, se encuentra la creación por decreto del Consejo Nacional del Menor y la Familia dentro del Ministerio de Salud y

Acción Social, que reemplazaba a la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia. Entre sus principales fines figuraban los de ejecutar las funciones que incumbían al Estado Nacional en materia de promoción y protección integral de la minoridad y la familia; adoptar medidas para la consolidación de la familia; coordinar la participación de otras instituciones, y promover la investigación y capacitación en materia de menores y familia. La doctrina que sustentaba este nuevo Consejo provenía de la Declaración sobre los Derechos del Niño de 1989, y de “la responsabilidad conjunta de la familia, la comunidad y el Estado respecto de las jóvenes generaciones”.

Dicho Consejo incluía varias direcciones y secretarías encargadas a su vez de desarrollar programas de bienestar para el menor y la familia (como la Dirección de Prevención del Abandono y Maltrato, la Dirección de Tratamiento Familiar, entre otras), y debía también presentar los informes oficiales al Comité de los Derechos del Niño (como el Informe Inicial de 1992 y el Informe Complementario de 1994).

Todas estas políticas se implementaron a través de la cooperación técnica entre las provincias por medio del Acuerdo Federal de Protección del Menor y la Familia. Muestra de ello fue el desarrollo de la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Federal de Protección del Menor y la Familia (1992) en cumplimiento de la ley 23.849 ratificatoria de la Convención.

Si bien las políticas descriptas no excluyen el accionar concreto en beneficio de la niñez por parte del gobierno radical durante el período 1983-1989 (como el Plan Alimentario Nacional, la creación de un Organismo de Protección dentro del Ministerio de Salud y Acción Social, el impulso de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, entre otros), así como tampoco ignora los diferentes debates desarrollados durante la década menemista relativos a la niñez (como los Congresos Federales sobre la Infancia y la Adolescencia, las jornadas, conferencias, congresos y seminarios sobre la Protección del Menor y la Familia realizados desde el año 1990, la Jornada sobre el Programa de Libertad Asistida de 1996, etc.), lo que predomina en la década de los ochenta con respecto a la temática de la niñez es un tipo de discurso al que podemos llamar “declarativo”, en tanto que en los años noventa adquiere predominio un discurso más cercano al “performativo”.

Retomando ahora la conceptualización de Cristina Corea (2001) acerca de los discursos declarativos y performativos, vemos que, mientras el primero se limita a ofrecer una declaración sobre algún tema en particular sin proponer mecanismos de acción directa para llevar a cabo, el segundo, en

cambio, busca en primera instancia ejercer una práctica concreta. Si bien el sentido que la autora otorga a ambas definiciones pertenece al campo específico de la semiótica, dichos conceptos pueden ser extrapolados, aunque bajo un nuevo sentido (en torno, esta vez, al enfrentamiento “discurso por el discurso mismo” *versus* “discurso para la acción”), a nuestra caracterización del período. A partir del empleo de estas categorías, pretendo arrojar un poco de luz a la comprensión de ambos decenios.

Cabe aclarar que cuando hablamos de los “discursos declarativos” como lo propio del decenio de la transición democrática, se intenta dejar de lado la carga valorativa negativa que dicha expresión puede suscitar en términos de “pasividad” o “inacción”; queremos, en cambio, dar cuenta de lo emblemático de esos años en tanto reapertura del diálogo social y político con miras a restablecer los principios y sentar las bases necesarias para la restauración de la democracia. Contrariamente, la asociación de los años noventa con los llamados “discursos performativos” toma en cuenta una forma de gobierno que se aparta de la búsqueda de consensos asumiendo un estilo de adopción de decisiones unilateral y ejecutivista característico de la década.

En este sentido, vemos que a partir de los años ochenta se fue abriendo tímidamente en la Argentina el debate adormecido tras los cruentos años de la dictadura militar sobre los principales temas de incumbencia social. La problemática de la niñez pudo ser, entonces, abordada desde la discusión sobre los derechos básicos atropellados por tal gobierno; quedando en suspenso, sin embargo, la cuestión relativa al agente de tales derechos, sus características y el tipo de acciones concretas para llevar a cabo los consensos resultantes sobre cómo implementar determinadas políticas. Prevaleció aquí un tipo de discurso “declarativo” en el que “la acción [era] el mismo hecho de decir” (Corea, 2001).

Por su parte, la década de los noventa privilegió un discurso “performativo” en tanto que promovió la institución, aunque de hecho no lo logró en la medida suficiente, de una serie de prácticas concretas para la aplicación de lo acordado a partir de la Convención Internacional de 1989, es decir, se trató de un discurso orientado a ejecutar en la práctica lo “dicho”, aunque siempre bajo el estímulo y control del Organismo Mundial correspondiente.

Sobre este último punto cabe aclarar, no obstante, que, si bien fueron creados organismos y diseñadas medidas para la implementación de la Convención en nuestro país, los resultados alcanzados han sido notablemente escasos, permaneciendo muy lejanos de lo deseado. Si bien el discurso oficial adquirió un formato más orientado a la acción, numerosos obstáculos y

limitaciones, que demuestran una clara voluntad política contraria a la convención, trataron la puesta en marcha final de estas iniciativas.

Si tomamos en cuenta ambos decenios, el resultado que salta a la vista es la formulación creciente de derechos y libertades para la niñez, con el paso progresivo de una concepción negativa de minoridad objeto de tutela, a otra positiva de infancia sujeto de derechos, pero sin llegar a la creación de un cuerpo legislativo específico realmente importante. Respecto de este punto, es claro el contraste existente, por ejemplo, en relación con el vecino Brasil, que aprobó su Estatuto del Niño y del Adolescente a través de la ley federal N° 8.069, el 13 de julio de 1990 (García Méndez y Carranza, 1992: 127) en base a los principios de la convención.

Tal como lo advierte Ruth Stanley, la situación real de los niños en la Argentina no ha mejorado significativamente (2002: 141) y la eficacia de dicha Convención fue escasa. Su denuncia pone de manifiesto que ni el carácter de sujeto de la ley ni la protección especial están garantizados en la realidad de los niños y jóvenes involucrados en el sistema penal del Estado, lo que se suma a la débil incidencia concreta de los derechos sociales y económicos en esta franja etaria (*ibíd*). Frente a tal realidad la niñez ha dejado de ser un valor para la nación y de formar parte del imaginario de la misma (Carli, 1999: 109), hecho que se evidencia en la falta de cumplimiento político de los deberes del Estado y en el carácter contradictorio de sus políticas.

La niñez en el marco normativo: minoridad versus infancia

Como hemos visto, la percepción de la niñez en los años ochenta supone una concepción de la *minoridad* tutelada y asistida por el Estado; ello implica, en términos de Corea, que el menor es una persona en desarrollo y que de algún modo aún no es (2001: 87). A este primer modelo paternalista donde el niño es objeto del Estado (Ley de Patronato de Menores, 1919) se contrapone, en los noventa, la doctrina de la protección integral adoptada a partir de la Convención Internacional, según la cual el niño es un sujeto pleno de derechos. Durante los 90, sin embargo, nuestro país, a pesar de haberse adherido a la Convención, que en tanto tratado internacional sobre derechos humanos posee jerarquía constitucional, no adaptó su legislación a los principios de la Convención (Stanley, 2002: 147). Coexistieron, por lo tanto, dos figuras legales contradictorias con un mismo referente.

Específicamente en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires la temática de la niñez es trabajada, a principios de este segundo decenio, dentro de una comisión del Concejo Deliberante denominada “Familia y Minoridad”, la cual, sin embargo, permanecía relegada en un lugar secundario. Desde las áreas institucionales y políticas los niños eran concebidos bajo el término *minoridad* (diferente del de *infancia*), el cual implicaba un recorte, cuyas figuras incluían chicos en situación irregular, de riesgo y en conflicto con la ley penal, tutelados por el Estado. Este abordaje establecía una delimitación muy fuerte entre los niños y bastante sesgada de la realidad; dentro de la cual la comisión Familia y Minoridad se encargaba del grupo de niños sin familia y albergados en institutos y hogares de protección.

Tal tratamiento de la niñez dejaba ver en parte una serie de residuos autoritarios y paternalistas heredados de los gobiernos dictatoriales previos, pero, fundamentalmente, un conjunto de prácticas sistemáticas y habituales de los Estados que incluían (e incluyen) discursos y acciones violentas hacia los chicos desprotegidos, como bien lo señala Ruth Stanley. Promediando los años noventa, comenzaría a fortalecerse la nueva perspectiva de la Convención.

A partir de 1996, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires dio un salto cualitativo importante. En el capítulo denominado, esta vez, *Infancia*, se planteaba una concepción de la niñez en sentido universal, de acuerdo con el paradigma de la protección integral, donde los niños eran concebidos como sujetos de derechos. También surgió la necesidad de crear un organismo especializado en Infancia y Adolescencia, el cual efectivamente se constituyó en el año 2000 (el Consejo de Niñas, Niños y Adolescentes, de la Ciudad de Buenos Aires).

Dentro de la nueva Legislatura porteña surgida tras la Convención Constituyente, se establecieron comisiones temáticas entre las cuales se incluyó la llamada “Mujer, Infancia, Adolescencia y Juventud”. Esta nueva denominación denotaba una perspectiva más amplia con respecto a la niñez, no siendo comprendida ya como minoridad en tanto franja de chicos ubicados por fuera de las pautas de “normalidad” del conjunto de niños de la sociedad.

Un último aspecto de importancia se encuentra en la incorporación, a fines de los noventa, de la división por género dentro del universo de la infancia. El tema de la niñez fue abordado durante mucho tiempo como un fenómeno unívoco, cuando, en realidad, dicho rótulo general incluía sectores muy heterogéneos en su interior. La problemática afrontada por las niñas es claramente diferente de la de los niños y está íntimamente relacionada con las construcciones culturales, la sexualidad y el rol social específico

asignado a cada género. Un claro ejemplo de los avances logrados en este punto fue la incorporación de “las niñas” en el nombre del Consejo de la Ciudad Autónoma, lo que permite visibilizar claramente su papel y problemática propia y distinta de la de los niños.

*Posicionamiento de los partidos políticos con respecto a la niñez:
tendencias conservadoras versus tendencias progresistas*

La última tensión a considerar con respecto a las concepciones políticas sobre la niñez ronda en torno de las posturas ideológicas y las tendencias divergentes que se manifiestan tanto entre los diferentes partidos como en el interior de los mismos; contradicción que se define a partir de una divisoria entre las líneas partidarias “conservadoras” y “progresistas”.

Cabe aclarar que, como se explicitó antes, con el término “tendencias conservadoras” hacemos referencia a corrientes políticas (inter e intrapartidarias) más renuentes a favorecer cambios e innovaciones en las esferas de decisión pública (ejecutiva y legislativa) sobre asuntos clave, adoptando posiciones prudentes y moderadas en favor del *status quo* existente, del que, claramente, forman parte. Mientras que, con “tendencias progresistas”, nos referimos a aquellos sectores más orientados a ampliar las libertades públicas, con ideas políticas y sociales avanzadas respecto de la normativa vigente, generalmente asociadas a posturas ideológicas de izquierda o centro-izquierda, surgidas como fuerzas de oposición a las agrupaciones establecidas en el poder o, en su versión más radical, identificadas con un discurso orientado al cambio profundo de la sociedad.

Un ejemplo de partido “progresista” es el Frente Grande / Frepaso, constituido en 1993 a partir de la conjunción del Fredejuso y del Frente del Sur, movimientos de centro-izquierda con elementos provenientes de sectores peronistas contrarios al gobierno de Menem, del Partido Intransigente, del Partido Demócrata Cristiano, militantes de derechos humanos, y de la izquierda tradicional como el Partido Comunista. El espectro ideológico abarcado incluye desde un mayoritario “peronismo de izquierda” hasta los variados componentes de la izquierda marxista. Un estudio reciente demuestra que el 80% de estos asambleístas del Frente Grande identificaban a su partido como “progresista” o de “centro-izquierda” (Abal Medina, 2006). Los orígenes urbanos de este partido, nacido, como el ARI, en la Capital Federal, y extendido luego al conurbano bonaerense, así como las

grandes dificultades que la conquista del interior les representa, conforman, igualmente, un signo de progresismo.

Por su parte, si bien la UCR y el PJ surgieron como desprendimientos diferenciados del orden imperante, constituyeron, hasta años recientes, las fuerzas políticas preponderantes en las arenas tanto nacional como provinciales, sucediéndose en el poder una a otra como el oficialismo gobernante ligado al *statu quo* vigente. Esto, sumado al fuerte arraigo en la gran mayoría de las provincias por parte de ambos partidos (aunque preferentemente del PJ), les fue otorgando un sesgo más bien de tipo conservador. No obstante, estas mismas agrupaciones mantuvieron su propia diversificación interna.

Así, el Frente Grande / Frepaso, los sectores progresistas del radicalismo y del peronismo, y la mayoría de los partidos de izquierda con representación legislativa, coincidieron en la década del noventa en el reconocimiento de la autonomía de los jóvenes y niños en contraposición con los sectores más conservadores de la UCR y el PJ y otros partidos afines (como Nueva Dirigencia) que se opusieron con frecuencia a votar cambios conducentes a la misma.

Esta diferencia de posturas se hizo presente, tanto en el nivel nacional como en la Ciudad de Buenos Aires, en la discusión sobre salud reproductiva y el derecho de los jóvenes y menores a acceder, por decisión propia, a los servicios de procreación responsable dentro de los hospitales públicos. Dicha problemática se insertó como parte del debate siempre presente sobre el rol de los padres frente a la autonomía y las libertades de sus hijos. La principal cuestión a dirimir radicaba en determinar cuál debía ser el límite de la patria potestad o del derecho de los adultos a modelar o dirigir la vida de sus hijos.

La ley nacional 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, que tantas críticas ha acumulado antes y después de su aprobación por parte de numerosas familias, de grupos de interés pro-vida, y de la Iglesia Católica, fue elaborada en el año 2000, a partir de la conjunción de los ocho proyectos que fueran presentados al respecto durante ese año y el anterior en la Cámara de Diputados, y resultó el producto del trabajo realizado a fines del decenio de 1990. Tras múltiples idas y vueltas a los fines de modificar su redacción original, suavizando sus aspectos más áridos, y estimulada por la aprobación de la Ley de Salud Reproductiva de la Ciudad de Buenos Aires, en junio de 2000 el proyecto logró los despachos de las respectivas comisiones de trabajo (Acción Social y Salud Pública; Familia, Mujer y Minoridad; Ciencia y Tecnología; y Presupuesto y Hacienda) y fue parcialmente sancionado en la Cámara de origen el 18 de abril de 2001.

Esta normativa, que incluía la entrega de anticonceptivos de manera gratuita en los hospitales a quienes lo solicitasen (incluyendo jóvenes), tuvo como sus puntos más controvertidos la utilización de métodos considerados abortivos, la generalización de la población destinataria sin discriminación (tampoco por edad) y la prescindencia del consentimiento de los padres acerca de la intervención médica sobre sus hijos.

En dicha oportunidad, tras haberse “cajoneado” un proyecto similar en el Senado en 1995, y luego de cuatro años de tratamiento en Diputados, la iniciativa logró, en primer lugar, su aprobación en esta última Cámara. La votación arrojó como resultado una adhesión mayoritaria de cerca de un centenar de representantes. La principal oposición provino de varios PJ provinciales y otros partidos de origen local de extracción conservadora.

El mayor impulso en la Cámara Baja nació de varias diputadas (y aquí los más altos índices de progresismo intrapartidario recayeron en el género femenino) pertenecientes a los bloques de la Alianza y el PJ, así como de la líder del ARI (partido considerado progresista), obteniendo un apoyo unánime de la Alianza, del Socialismo y de la mitad del bloque justicialista. Así, diversos partidos fueron unificados por sus mujeres en torno a la temática involucrada. No obstante, como vimos, las oposiciones más numerosas llegaron igualmente desde el PJ, poniendo de relieve las diferentes posturas enfrentadas en el interior del partido respecto de una normativa claramente progresista sobre los derechos autónomos de mujeres, adolescentes, y niños y niñas. Muy diferente fue lo ocurrido en el Frepaso, el Socialismo y el ARI (tres partidos aquí catalogados como progresistas), en los cuales no se registraron negativas.

Para la aprobación final de esta ley en 2002 una amplísima mayoría del senado dio su apoyo. La gran mayoría de los senadores apoyó el proyecto, sin excepción de partidos políticos.

Nuevamente, la bandera de género se enarbóló sobre esta temática. El cupo femenino en Senadores, que dio 24 de las 72 bancas a las mujeres, potenció la incansable presión de las mismas en la Cámara, logrando instalar el proyecto en el recinto. Por otra parte, el hecho de que el 50% de los (pocos) opositores fuese peronista da cuenta de un reservorio conservador frente a posturas “progresistas” dentro de este bloque.

En el ámbito local, el tema resultó aún más polémico. La ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable fue sancionada el 22 de junio de 2000 en la Legislatura porteña. La iniciativa, impulsada por la Alianza y

apoyada por el PJ (dos agrupaciones que, como vimos, combinan elementos progresistas y conservadores en su interior), obtuvo el rechazo mayoritario de Nueva Dirigencia, partido de centro-derecha asociado con tendencias más conservadoras. Asimismo, no faltaron disidencias internas en ninguno de estos tres bloques.

A casi tres años de su sanción, aún se escuchaban voces tratando de impugnar la normativa de la ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable. Una vez más, la patria potestad (compendio de derechos y obligaciones legalmente otorgados a los padres respecto de sus hijos) fue el epicentro del conflicto. Según se argumentaba, la ley violaba dicha patria potestad al alentar que los niños (el texto decía “toda persona en edad fértil”) pudieran ser esterilizados por intermedio de un agente llamado “efector” sin conocimiento y autorización de sus padres. Por otro lado, se temía que la promoción de la sexualidad aumentara la conducta promiscua de los menores de edad, incrementando los contactos ocasionales y las enfermedades de transmisión sexual (Castellano, 2003), todo lo contrario al objetivo buscado.

Otro de los ataques se basó en la usurpación de las prerrogativas de la familia por parte del Estado y de la farmacopea anticonceptiva, que despojaba a los padres de la formación moral de sus hijos: “De tal modo, se dota a niños de 11 o 12 años de una autonomía que la legislación de fondo no autoriza, para que puedan ser un nuevo mercado, hasta ahora inaccesible, de las distintas líneas de fármacos que se han introducido, resultando muchos de ellos abortivos” (Terra).

La violación de la protección constitucional a la familia, así como de la reserva hecha por la Argentina a la Convención según la cual “todo lo atinente a la planificación familiar corresponde a los padres de manera indelegable” (75 inc. 22 Constitución Nacional), sintetizaba su acusación.

Contrariamente, las mencionadas corrientes más bien progresistas de la Legislatura capitalina insistían en la valoración de la autonomía de los niños, quienes, desde la Convención, adquirieron el derecho a ser escuchados, a informarse, y a emitir su propia opinión en la medida del desarrollo de sus facultades. De este modo, la nueva legislación de la Ciudad trataba de preservar la mencionada autonomía de los jóvenes y niños, y de que éstos pudieran mantener sus propias convicciones, expresarlas y llevarlas adelante. La aprobación de la ley, sin embargo, fue obtenida luego de arduas disputas y confrontaciones con los sectores más conservadores de los partidos tradicionales.

Lo mismo sucedió con la ley N° 114 de Protección Integral de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, sancionada el 3 de diciembre de 1998.

Un conflicto similar se presentó en el ámbito nacional, esta vez en torno a un tema más complejo como lo es el de la Ley de Patronato de la Infancia, recientemente derogada. Si bien esta discusión adquirió su mayor efervescencia en los primeros años del siglo XXI, sus orígenes se remontan al período previo. Subsistía aquí la ya explicitada concepción de *minoridad* en tanto franja tutelada por el Estado, la que era sostenida principalmente por los jueces nacionales quienes, hasta tiempos cercanos, continuaban aplicando la ley 10.903 (de Patronato) en virtud de la cual conservaban la capacidad para disponer de los niños hasta su mayoría de edad en función de su protección y del posible riesgo material o moral en el que se encontraran.

Esto ocurría, por ejemplo, en el caso de un niño pobre y sin familia, de quien podía disponer un juez y trasladarlo a un instituto u hogar, quedando bajo la tutela de dicha autoridad. El Frepaso y los sectores que respaldan la doctrina de los Derechos Humanos, cuestionaron fuertemente la figura del Patronato entendiéndola como contraria a la Convención, e intentaron, en varias oportunidades, derogar dicha ley en el ámbito nacional. Tales esfuerzos se vieron, sin embargo, repetidamente bloqueados por la oposición dentro del Senado de los mencionados sectores conservadores de las agrupaciones tradicionales durante el decenio pasado.

Sólo en junio de 2005 la Cámara Alta dio media sanción al proyecto de ley previsto para derogar el sistema de Patronato, vigente desde 1919, alcanzando luego su derogación definitiva en la de Diputados (habiendo sido ésta la Cámara de origen de la propuesta inicial, previamente a las importantes reformas introducidas y apoyadas por los senadores).

La misma ambigüedad de tendencias se refleja, por otro lado, en las plataformas presidenciales de varios partidos durante ambos decenios. Así, encontramos el caso de la UCR cuya propuesta de 1983 (previa a la Convención) promovía, entre otras cosas: la “creación de grados o secciones especiales en las escuelas comunes para *recuperar niños con problemas*”; “el derecho a la *protección especial* de los más débiles y necesitados, los *menores*, mediante *instituciones y leyes* apropiadas contra la drogadicción, la pornografía y el alcoholismo”, afirmaba además que “el reconocimiento moral y político y la obligación legal del Estado en su responsabilidad indeclinable e indelegable de *asistir a la minoridad desprotegida y careciada* hace necesaria una política social que centre su interés en la promoción y protección integral de la Familia y de la prevención del abandono de la ni-

ñez". Se impulsaba además el "control adecuado y severo sobre las *instituciones que alberguen menores*"; la "atención psicoterapéutica de los abandonados *internados* [y] programas educativos para su *reinscripción en la vida normal*", así como la creación de "un departamento de calificación de películas, al efecto de *proteger a la minoridad* y determinar límites de edad para los espectadores". No obstante, se incluye también un necesario "ordenamiento y actualización de la *legislación en materia de menores*" y la adopción de "una política de neto sentido preventivo, llegándose a la *internación en institutos de menores* sólo como último recurso".

Una tendencia similar se manifiesta, en la plataforma presidencial del mismo año del Partido Socialista Popular, la que promete la "atención integral del *menor*, dotando a los *establecimientos habilitados* de los adelantos científico-técnicos de la época", y la "constitución de *hogares escuelas* para la recepción de los *menores desamparados*". Este partido, si bien se inserta dentro de una perspectiva ideológica de izquierda asociada a posturas progresistas, evidencia en este aspecto un discurso paternalista más próximo al paradigma tutelar que al de la protección integral.

En las elecciones de 1989, la UCR mantenía su concepción de *minoridad* al referirse a la niñez. En su plataforma habló de la Política para la Familia, el *Menor*, los Discapacitados y la Tercera Edad y, dentro de ella, un apartado para el *Menor* en el cual ofrecía "proporcionar los medios para que la sociedad en su conjunto y particularmente el Estado protejan orgánicamente este sector social, y defiendan su causa como base fundamental del desarrollo social y económico del país", al tiempo que afirmaba que "se impulsará el control del estricto cumplimiento de la legislación en materia de trabajo de menores".

Sin embargo, intentaba flexibilizar la tutela sobre la niñez en tanto sostenía que "en el plano de los *institutos que albergan menores*, se propenderá a una apertura de los mismos hacia la comunidad generando proyectos alternativos y participativos [y con respecto a] los *menores* en situación de riesgo, se profundizará en los programas preventivos de atención hacia el chico de la calle, en situación de maltrato y/o abandono", al tiempo que "se reformularán programas existentes en el tratamiento del *menor*".

Ilustrativo de la tendencia más "progresista" y de los nuevos influjos neoliberales de la década es el caso de Alianza Sur, la cual, en las elecciones presidenciales de 1995, defiende la "salvaguarda de los derechos reproductivos de la mujer y la *despenalización del aborto*". Izquierda Unida, por su parte, promueve, para las elecciones de 1999, la "educación

sexual y de procreación en las escuelas” junto a la “despenalización del aborto”.

CONCLUSIÓN

El presente análisis de los enfoques políticos de la niñez en nuestro país se desarrolló sobre tres líneas principales de tensión. Una fue la relativa al abordaje de dicha temática en las décadas de 1980 y 1990, atendiendo a la oposición entre los discursos declarativos y los discursos performativos. La segunda se refirió a la contradicción existente entre los dos paradigmas simultáneamente vigentes en el período para el abordaje de la niñez: el primero en términos de tutela y el segundo en tanto protección integral; cada uno de ellos unidos a sus propios enfoques planteados según el binomio minoridad *versus* infancia. Y, por último, el enfrentamiento de dos tendencias divergentes presentes tanto entre los distintos partidos políticos como dentro de ellos: las líneas progresistas *versus* las líneas conservadoras.

Lo que en el primer punto considerado puede identificarse como dos tipos de discursos enmarcables, a grandes rasgos, en cada una de las décadas abordadas (discursos declarativos en los ochenta y mayormente performativos en los noventa), los otros dos lineamientos resultan más bien en una convivencia conflictiva en el interior de ambos períodos. Por su parte, las concepciones de minoridad e Infancia mantienen una cierta correspondencia con las principales posturas partidarias conservadoras y progresistas respectivamente.

Es posible concluir, finalmente, que en lo referido al tratamiento de la niñez en la Argentina, encontramos algunos (pocos) avances concretos tanto en el enfoque teórico como en la realización de ciertas acciones tendientes a poner en práctica los últimos paradigmas adoptados, acordes con los nuevos parámetros internacionales vigentes.

No obstante, las dificultades que plantea la representación de los niños por parte de los sectores de poder recortan en gran medida las opciones de progreso institucional y mejora en el ámbito de la niñez. La condición propia de “minoría” de edad, que excluye a sus miembros de todo tipo de derechos políticos, alejándolos, asimismo, de los canales institucionales democráticos para la presentación de sus demandas al gobierno y el control de su cumplimiento, deja enteramente librado dicho grupo a la particular iniciativa y voluntad de los políticos de turno y de las

asociaciones de interés, sin más posibilidades de hacer oír su voz en los lugares reales y concretos de decisión.

Frente a todo lo expuesto, salta a la vista el largo camino que aún resta por recorrer en la materia, un camino en el que se eliminen los obstáculos y restricciones presentes, los que, si bien pudieron haber correspondido en parte a ciertos residuos autoritarios heredados de la tradición dictatorial previa, son hoy, claramente, el resultado consciente de políticas y cosmovisiones que, por acción u omisión, ponen frenos al progreso de las condiciones de vida y al pleno desarrollo de este importante sector de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abal Medina, J. M. (2006): "Explicando las causas internas del surgimiento y crisis del Frente Grande", en Abal Medina, J. M. (comp.) *Los senderos de la nueva izquierda partidaria*, Buenos Aires, Prometeo.
- (2004): *La muerte y la resurrección de la representación política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Agamben, Giorgio (2001): *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Bresser Pereira, L. C. (1991): "La crisis de América Latina: ¿consenso de Washington o crisis fiscal?", *Revista Pensamiento Iberoamericano*, nº 29, Madrid.
- Carli, S. (1992): "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en Puiggrós, Adriana, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- (1999): "La cuestión de la infancia: derechos del niño y educación pública. Hipótesis sobre la historia argentina contemporánea", *Revista Sociedad Argentina, Fin de Siglo*, nº 15, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), diciembre.
- (2003): "El problema de la representación. Balances y dilemas", en Arias, Delfina y otros, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Coedición Noveduc-CEM.
- Castellano, R. (2003): "Argentina: ley anti-salud, anti-reproductiva e irresponsable", *Pro-Vida*, Buenos Aires, 21 de junio; disponible en www.familiaayvida.com.ar/2003/leSR10072003.htm.
- Cavarozzi, M. (1995): "Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina", en Reyna, J. L. (comp.), *América latina a fines de siglo*, México, FCE/CNCA.
- Cecchi, H. (2005): "Una ley para el fin del Patronato", *Página 12*, Buenos Aires, 14 de septiembre.
- Corea, C. (2001): "La infancia en el discurso mediático", en *Cuaderno de Pedagogía*, nº 8, Rosario, Laborde Editor.

- Cotta, M. (1982): voz “Representación política”, en Bobbio, N. y Matteucci, N. (dirs.): *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI.
- Del Río, M. (2002): “Nuevo ataque a la familia argentina. Salud reproductiva - Anticoncepción-Aborto”, Consultorio Jurídico Gratuito Sagrada Familia, Buenos Aires, CIES-Fundación Aletheia, 5 de diciembre, disponible en www.fundacionaletheia.org.ar/mesa2.doc.
- Di Tella, T. et al. (2001): voz “Conservadurismo”, en Di Tella, T. et al., *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Buenos Aires, Emecé.
- Entrevista a María Elena Naddeo, Presidenta del Consejo de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2 de mayo de 2002.
- Floria, C. A. y García Belsunce, C. A. (1989): *Historia política de la Argentina contemporánea 1880-1983*, Buenos Aires, Alianza.
- García Méndez, E. y Carranza, E. (1992): *Del revés al derecho. La condición jurídica de la infancia en América latina. Bases para una reforma legislativa*, Buenos Aires, Galerna.
- Gerchunoff, P. y Torre, J. (1997): “Argentina: la política de liberalización económica bajo un gobierno de base popular”, en Vellinga, M. (comp.), *El cambio del papel del Estado en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Laclau, E. (1996): *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- Lechner, N. (1991): “El debate Estado-Mercado”, *Revista Nueva Sociedad*, nº 121, Caracas.
- Lo Vuolo, R. y Barbeito, A. (1998): “Crisis de integración social y retracción del Estado de Bienestar en Argentina”, en Lo Vuolo, R. y Barbeito, A., *La nueva oscuridad de la política social*, Buenos Aires, Miño y Dávila/Ciepp.
- Marino, J. (2004): “La infancia duele. En Argentina hay casi 9 millones de niños pobres y la mitad es indigente”, *Causa Popular*, 20 de noviembre; disponible en www.causapopular.com.ar/argicle190.html.
- Meller, P. (1993): “Ajuste y reformas económicas en América Latina: problemas y experiencias recientes”, *Revista Pensamiento Iberoamericano*, nº 22-23, Madrid.
- Núñez, V. (2003): “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos”, en Arias, D. y otros, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Coedición Noveduc-CEM.
- Oszlak, O. (2000): “El mito del Estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina”, V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, República Dominicana, 24-27 de octubre.
- Pautassi, L. C. (2003): “¿Derechos o privilegios? Políticas redistributivas para la infancia en la Argentina”, en Arias, D. y otros, *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Coedición Noveduc-CEM.

Plataformas electorales presidenciales de los partidos políticos, Argentina, décadas de 1980 y 1990.

Repetto, F. (2002): *Gestión pública y desarrollo social en los noventa. Las trayectorias de Argentina y Chile*, Buenos Aires, Prometeo.

Rodríguez, S. (2005): “El Senado aprobó el proyecto que le pone límites a la judicialización de la pobreza de los chicos. Su internación por problemas familiares, *Página 12*, Buenos Aires, 2 de junio.

Sáenz Quesada, M. (2001): *La Argentina. Historia del país y de su gente*, Buenos Aires, Sudamericana.

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus.

Stanley, R. (2002): “La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su falta de aplicación en América Latina”, *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, vol. 1, nº 1, Buenos Aires, octubre.

INFANCIA Y AUTORIDAD EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO POSDICTATORIAL

María Paula Pierella



"El niño no es un receptor pasivo... ", " Debemos conocer los modos en que cada sujeto construye su aprendizaje... ", " Las clases tienen que flexibilizarse... ": éstas son algunas de las consignas desplegadas en una instancia de capacitación docente centrada en el aprendizaje infantil.

En el momento del debate, el lamento de Adriana, profesora a cargo del espacio de Residencia en un Instituto de Formación Docente, no tardó en llegar: *Mis alumnas, a la hora de realizar sus prácticas, se olvidan de todo lo aprendido en Psicología. Planifican clases totalmente conductistas. Se olvidan del pobre chico que tiene que aguantar clases aburridas y rutinarias. Ya no sé de qué forma hacerles entender que tienen que empezar promoviendo la construcción por parte del niño, en lugar de exponer tanto.*

Entonces la coordinadora concluyó: *"Lo que ha puesto de manifiesto Adriana tiene que servir para repensar nuestro rol. Es decir, si como docentes no transmitimos, ¡perdón!, si no mediamos correctamente y no abandonamos el lugar de autoridades del saber, obstaculizamos la construcción del aprendizaje por parte del alumno.*



INTRODUCCIÓN

A lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX fueron instalándose como dominantes, en el ámbito educativo, representaciones acerca del aprendizaje centradas en destacar la presencia de potencialidades latentes, con capacidad para desarrollarse independientemente de los procesos de enseñanza.¹ Vehiculizadas por las llamadas “pedagogías psi”,² dichas construcciones conceptuales se presentan nombrando aquello que la infancia “es” en determinado momento y lo que puede “llegar a ser” si se encuentra atravesada por “correctos” procesos de “mediación”. Como consecuencia de sus desarrollos acerca de los modos de aprender del niño, estas construcciones promueven, a su vez, procesos de reconfiguración de las prácticas docentes centradas en la transmisión, consideradas, desde estas perspectivas, como resabios de una pedagogía “tradicional”, “adultocéntrica”.

Infinidad de expresiones similares a la citada en la escena escogida para encabezar este artículo podrían ser evocadas en el mismo sentido, lo cual nos advierte acerca de la necesidad de pensar qué procesos históricos, políticos, epistemológicos y pedagógicos, globales y locales, colaboraron en la construcción de discursos en los cuales el docente debe pedir disculpas por intervenir activamente y en los que se desestima su posición de autoridad en la instauración de lazos sociales e intergeneracionales.

Durante los últimos años, desde diferentes enfoques teóricos, fueron muchos los análisis abocados a estudiar la influencia en el ámbito educativo de la crisis de la autoridad, a la que Hannah Arendt ya hacía alusión en la década de 1950.³ Fundamentalmente en lo que respecta a la institución escuela y a la

1. Caruso y Fairstein, en un trabajo centrado en el análisis de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino, sostienen que en los años ochenta y en los noventa se asistió a una “psicologización de los discursos pedagógicos”, “en tanto captura de un régimen de explicación y de acción (la pedagogía) por un discurso externo (la psicología)” (1997: 157).

También en las obras de Antelo (1999) y Antelo y Abramowski (2000) se destaca la fuerte presencia de las teorías “psi” en las argumentaciones pedagógicas de los últimos años.

2. El nombre de estas pedagogías se debe, siguiendo a Varela (1991), a los fundamentos psicológicos que las constituyen. Así, psicología evolutiva, psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje, psicología educativa, psicología cognitiva, componen el cuerpo formal de dichas teorías.

3. El artículo de Arendt al que hacemos referencia se titula “La crisis en la educación” y se encuentra publicado en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península. Por otro lado, se recomienda consultar, entre otros, los siguientes trabajos: Sarlo, 2001; Narodowski, 1999; Antelo, 2003a; Corea y Lewkowicz, 1999; Carli, 2003; Dussel y Caruso, 1999; Caruso, 2001.

figura del maestro como autoridad, se esbozaron hipótesis que intentan explicar la pérdida de sentido de las instituciones sociales cuando éstas sufren procesos de desautorización y descrédito: disolución de alianzas entre el Estado, la familia y la escuela, pérdida de eficacia simbólica de las instituciones modernas, crisis de la noción de infancia construida en relación con los procesos de escolarización, etc., se nos presentan nombrando una serie de transformaciones culturales que vienen teniendo lugar en las últimas décadas y que tiñen los imaginarios respecto de las relaciones intergeneracionales. Las preocupaciones respecto de la crisis de autoridad moral y cultural presentes en este tipo de planteos, centrados en revisar la función de la escuela hoy y en pensar un futuro mejor, difieren en gran medida de aquellas denuncias conservadoras que no hacen más que instalar la pretensión de retorno a una autoridad universal, necesaria, incuestionable (Dussel, 2001).

En este trabajo intentaremos aportar algunos elementos que contribuyan al análisis de las significaciones que se fueron gestando alrededor de la categoría “*autoridad*” en nuestro país, en el período 1983-1989, considerando para ello el modo en que, desde determinadas líneas interpretativas, se procesaron las herencias del pasado dictatorial inmediato. El recorte realizado se basa en la necesidad de pensar en la autoridad más allá del autoritarismo, apunta a analizar el devenir de los discursos pedagógicos de la época, en tanto constructores de figuras y relaciones intergeneracionales determinadas.

A partir de dicha consideración encontramos necesario realizar una aproximación al cruce entre aquellas concepciones acerca de la infancia esbozadas por las pedagogías centradas en el niño y las significaciones que durante la transición democrática⁴ sostuvieron, desde diferentes perspectivas, la necesidad de “callar” al maestro. Puede vislumbrarse allí una puerta de entrada al análisis de múltiples problemáticas actuales relacionadas con la infancia o, mejor dicho, con las infancias,⁵ que involucran cierto corrimiento del lugar del adulto en la transmisión de la cultura.

4. Nos referiremos al período 1983-1989 utilizando una expresión que se ha generalizado en los trabajos sobre los ochenta: “transición democrática”. No obstante, cabe señalar que hay autores que utilizan dicha categoría para identificar un lapso más breve. Ése es el caso de Melo (1995), quien realiza la siguiente distinción: transición (1982-1983), instalación (1983-1989) y consolidación democrática (1989 en adelante).

5. Si bien la categoría de infancia en singular pone de manifiesto un proceso de reducción conceptual, en tanto deja de considerar las múltiples diferencias en los procesos de socialización de niños que recorren trayectorias singulares y desiguales, es utilizada aquí en tanto nombra algunos procesos generales y comunes que la atraviesan (Carli, 1999).

La hipótesis alrededor de la cual ronda este artículo hace referencia a la relación entre la crisis de creencia en la palabra del maestro y las dificultades consecuentes en el proceso de instalación de modos democráticos de autoridad.

DEMOCRATIZAR, ÉSA ES LA CUESTIÓN

Tras la caída de las dictaduras militares que aquejaron a América latina en la década de 1970 y el arribo a un nuevo ciclo político, tienen lugar, en los años ochenta, procesos de transición a la democracia. Cada caso se encontró, obviamente, atravesado por las singularidades históricas de los países involucrados, aunque puedan señalarse algunos rasgos comunes, como “la convicción acerca de que la reconstrucción postautoritaria era un hecho exclusivamente político institucional” (Portantiero, 2000: 43). Esto tuvo gran influencia en la desestimación, en una primera instancia, de la profundidad de la crisis económico-financiera por la que se estaba atravesando.

En el nivel internacional, las formas representativas de la democracia política se erigían sobre las ruinas de los autoritarismos, de los populismos y de los “socialismos reales”, de la mano de un liberalismo económico salvaje y en el marco de una visión neoconservadora de la vida (*ibíd*em).

En nuestro país, el período 1983-1989 se encuadra en un nuevo ciclo histórico que combina democratización y apertura, necesidad de reformular las identidades políticas protagonistas de la nueva época, con un empobrecimiento agudo de gran parte de la población que, en el corto plazo, puso sobre la mesa las limitaciones del discurso que exaltaba las bondades de la democracia.

Análisis de la época destacan la presencia de nuevas formas de representación política. Sin embargo, el furor por la participación partidaria no tuvo una vida demasiado extensa. Por el contrario, se halló inscripto en un marco en el cual cada vez se hacía más evidente el pasaje de una forma de diseño de las políticas nacionales centrada en la articulación entre los partidos en el poder, la economía nacional y las demandas sociales, a un tiempo de globalización creciente que, bajo el mandato de la modernización, redefinía el papel y alcance de los actores tradicionales e incorporaba nuevos, como los organismos internacionales, con gran poder en la definición del rumbo del país y de los lineamientos para educación.

En el mapa de las representaciones políticas de esos años no había otro sistema de gobierno válido que conciliara, aunque sea en abstracto, liber-

tad e igualdad ante la ley. La identidad de lo nuevo fue instalándose con el ímpetu propio de aquellos procesos en los que se destaca la necesidad de dar origen a algo radicalmente diferente de lo anterior, para evitar así cualquier tipo de contaminación.

Podemos pensar entonces que el significante “democracia” se constituyó estableciendo una clara oposición con el de “dictadura”, operando éste como su “exterior constitutivo”.⁶ Es decir, se fue presentando como una identidad pura, excluyente de todo tipo de elementos negativos; como lo absolutamente opuesto al autoritarismo y como aquello con capacidad para resolver problemáticas de todo tipo. Dice en este sentido Southwell (2002: 40): “El alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia. *Democracia* ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos –y reiterados– enunciados de Alfonsín fue: ‘*con la democracia se come, se cura y se educa...*’. Así, el discurso creó una cadena de equivalencias alrededor de la noción de democracia, se articuló con significados relacionados con el bienestar de la sociedad: nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.”⁷ Todas las promesas realizadas e incumplidas desde la constitución del Estado se harían realidad al ser atravesadas por dicho significante. Ésos eran los sentidos que fueron abriendose paso, como efecto de la combinación particular entre democracia, libertad, Estado de derecho, participación, ciudadanía, modernización. Aquello que diez años antes había sido considerado “formal” y descalificado por corresponder a una cultura liberal y partidocrática, era lo que le otorgaba a la democracia un poder regenerativo⁸ (Novaro, 2003).

6. Esta categoría derridiana, trabajada por Laclau y Mouffe, resulta interesante para pensar la constitución de las identidades. En palabras de Mouffe: “No hay identidad que se autoconstituya y que no sea construida como diferencia [...]]; toda objetividad social es, en última instancia, política y revela las huellas de la exclusión que hizo posible su constitución, a la cual podemos denominar su “exterior constitutivo” (1999: 191).

7. Las bastardillas son de la autora.

8. Sin embargo, la apelación a la noción de democracia, exaltada por Alfonsín, si bien constituyó una especie de aglutinador de muchos sectores sociales, no alcanzó para dar forma a un nuevo proyecto hegemónico e inclusivo (Southwell, ob. cit.). Muchos sectores que habían depositado su confianza en la democracia como instancia transformadora de las reglas de juego tradicionales, convocados por un discurso que incluía todos los derechos sociales dentro de la misma, quedaron excluidos de las promesas de movilidad social ascendente y vieron caer una vez más sus sueños de emancipación.

Teniendo en cuenta la nueva significación de la democracia, sostene mos que el proceso de constitución del discurso pedagógico acerca de la autoridad del adulto frente a la infancia en formación, se encontró atravesado por un exterior (el autoritarismo) que dejó huellas importantes en el modo en que se fueron desarrollando las relaciones intergeneracionales de allí en adelante. La manera en que la autoridad pedagógica fue significada en ese entonces tuvo las marcas claras del autoritarismo como modelo a partir del cual definirse por oposición y estuvo atravesada por conceptualizaciones destinadas a reflexionar acerca de las formas de gobierno⁹ propias de las democracias liberales.

De este modo, en un escenario en el cual los enunciados acerca de la crisis de reproducción del sistema educativo (Tedesco, 1987) estaban a la orden del día,¹⁰ las teorías conocidas como “constructivistas” fueron configurando su hegemonía, erigiendo representaciones acerca de la necesidad de superar prácticas pedagógicas centradas en la figura del maestro y en la operación de transmisión.¹¹

Si la escuela estaba en crisis –como lo indicaban los análisis de la época refiriéndose a la incapacidad de la misma para evitar el ingreso tardío, la deserción, la repetición, el desgranamiento–, si se percibe una crisis de reproducción del sistema,¹² tal como lo expresaba Tedesco, al sostener que la “Argentina constituye un caso donde la pregunta central no pasa por la eficacia de los mecanismos reproductores sino por su fracaso”, estando de este

9. Consideramos al concepto de gobierno desde una perspectiva foucaultiana, contemplando el contacto entre las tecnologías de dominación que actúan sobre los demás y las ejercidas sobre uno mismo (Foucault, 1991).

10. Puiggrós (1998) habla de tres momentos constitutivos de los sistemas educativos latinoamericanos: 1) de legalización, propio de la segunda mitad del siglo XIX, 2) de construcción y ritualización (en las décadas siguientes) y 3) de desarrollo y reproducción. A partir de esta construcción, podemos preguntarnos sobre los destinos de los sistemas educativos estatales cuando entra en crisis su reproducción o cuando las representaciones construidas coinciden en afirmarla.

11. Si bien algunos elementos del constructivismo son abordados aquí, la intención de este trabajo no es realizar un análisis de su surgimiento, sino considerar los efectos de las teorías “psi” en ciertas manifestaciones del discurso pedagógico posdictatorial.

12. El desplazamiento que tiene lugar desde una crítica de la reproducción fijadora de posiciones sociales a la enunciación del quiebre de la reproducción a secas implica algo más que la pérdida de legitimidad de un modelo teórico subsumido, sin duda, en sus propias limitaciones; hace alusión a una ruptura de los mecanismos de transmisión intergeneracional que fue leída, en los ochenta, en términos de crisis educativa (Carli, 2001).

modo en juego “la interiorización subjetiva de los parámetros referidos a la autoridad, al orden, a la participación, etc.” (1987: 20), podemos inferir que la autoridad de las figuras construidas como representantes de la institución escuela tambaleaba al compás de dicha crisis. Esto en un contexto en que las instituciones del Estado comenzaron a ser vapuleadas por la opinión pública, en el marco de un escenario mundial que tendía a la instauración del mercado como autoridad máxima y en un panorama regional que ponía de manifiesto las dificultades de las democracias latinoamericanas para superar la crisis económica.

AUTORITARISMO Y DEMOCRACIA. IDENTIDADES INFANTILES CONSTRUIDAS EN FUNCIÓN DE UNA OPOSICIÓN

Si nos situamos en el clima de época posdictatorial y consideramos, a su vez, las transformaciones de la autoridad cultural en el plano mundial, podemos encontrar allí un terreno fértil para la instalación de encuadres teóricos centrados en el niño y en la figura de un maestro que debía dejar de ser tal en pos de adquirir nuevas estrategias para “guiar” el aprendizaje de sus alumnos.

En la Argentina posdictadura, de la mano del proceso de democratización social y cultural que por fin pudo tener lugar, se produce un fuerte cuestionamiento de la noción de autoridad del maestro en aras de fomentar la autonomía del niño. Esto tiene lugar en un marco de gran desconfianza respecto de la escuela pública, diagnosticada como “vaciada de contenidos”, y de la capacidad de los maestros para encarar el proceso de transformación de identidades que la democracia naciente estaba requiriendo.

Creemos conveniente señalar, de este modo, la presencia de argumentaciones que, inscriptas en diferentes niveles de análisis, fomentaban la disolución o descentralización de una figura vislumbrada como anacrónica respecto de las identidades infantiles que se pretendían formar: la del maestro enseñante.

Por un lado, se cuestionaba desde la validez de los conocimientos impartidos, pasando por el nivel de formación y actualización del docente, hasta las metodologías utilizadas por el mismo y la modalidad vincular establecida con los alumnos. Si, décadas atrás, las problemáticas del aprendizaje eran inculcadas a cada alumno en particular, haciéndolo culpable de su “fracaso escolar”, en los años ochenta la mirada se vuelve sobre la escuela y el docente (Carli, 2001). Una escuela en crisis liderada por maestros de escasa formación tenía muchas posibilidades de generar fracasos de toda índole.

Las siguientes citas son representativas de un conjunto de trabajos característicos del período que aquí se aborda:¹³

Hoy, como los docentes no conocen la disciplina, aunque puedan repetirla memorísticamente, los errores de los alumnos se les vuelven totalmente incontrolables porque dudan si una respuesta es o no correcta cuando se apartan de la esperada [...]. El sentido de resolver un problema y hacer cálculos le era claro a un maestro, hoy no sabe cuál es el sentido de enseñar funciones, relaciones, producto cartesiano (Fernández, 1984: 28).

¿Cómo movilizar al docente para que la reflexión sea una constante de ejercitación y no simplemente una preocupación? [...]. El docente vive una especie de paradoja que lo confunde. Se pregunta a sí mismo cómo es posible que exista una especie de consenso general, dudando de la eficacia de su acción [...] si él siente que cumple con todo o con casi todo lo que se le exige (Cabrera, 1984: 124-125).

Desde vertientes interpretativas vinculadas al estudio de las problemáticas generales del sistema educativo, se evidencia un optimismo pedagógico importante respecto de la capacidad de la educación pública en la formación de las nuevas generaciones, atravesadas por transformaciones políticas, sociales y científico-tecnológicas que marcaban como vetustas a las formas tradicionales de transmisión de la cultura. Sin embargo, la relación entre un docente cuya formación era cuestionada, y un alumno interpelado desde diferentes discursos como el “joven del año 2000”, como aquel necesitado de conocimientos avanzados para un futuro promisorio en materia de avances científicos,¹⁴ se encontraba mediatisada por la exigencia de perfeccionamiento constante en el primero de los polos de esta relación. La educación escolarizada podría asumir la indelegable función de formar a las nuevas generaciones para enfrentar los cambios advenidos, sólo si

13. En la investigación en la que está enmarcado este artículo, se analizan diversos trabajos incluidos en compilaciones y revistas. Entre estas últimas figuran: *La Obra, Estrada, Limen, Escuela-Taller* y los primeros números de *Novedades Educativas* (ésta comenzó a editarse en 1989).

14. El conocimiento y el proceso de democratización de su circulación –tanto en relación con la masividad de su alcance como respecto de la forma de acceder al mismo– pasaban así a ocupar el lugar de autoridad en un mundo cada vez más complejo, anticipándose de algún modo a aquello que en los noventaemergería con fuerza bajo la expresión “sociedad del conocimiento”.

quienes debían liderar el cambio atravesaban un proceso de reconfiguración suficientemente radical de su identidad.

Por otro lado, desde una perspectiva de análisis de tipo didáctica, iban tomando forma argumentaciones abocadas a bregar por que la autoridad del maestro, su omnipresente modo de estar en el aula, vaya dejando paso a la autonomía del alumno, exaltada a la hora de delinejar qué tipo de subjetividades se debían promover en esos nuevos tiempos modernos.

El constructivismo, enmarcado en una tradición que comparte ciertos principios escolanovistas, se erigía entonces como el marco propio para desterrar, de una vez por todas, aquellas representaciones propias de las pedagogías nominadas como tradicionales o autoritarias. La adhesión al mismo puede ser leída en clave de una inquietud por suspender representaciones acerca de la infancia ligadas a la tutela de la autoridad.

En el plano mundial, las “pedagogías psi” iban adquiriendo hegemonía entre aquellas teorías destinadas a elaborar modelos de análisis del aprendizaje infantil, lo cual debe ser tenido en cuenta como un dato significativo del cambio de época que va teniendo lugar en los años ochenta. A su vez, considerando el marco temporo-espacial aquí abordado, se puede presumir que esta hegemonía de las “pedagogías psi” estuvo vinculada a la lectura realizada acerca del modo en que la dictadura había significado la noción de autoridad. La misma, subsumida bajo el significante maestro “orden” (Southwell, ob. cit.), se encontraba en esos años totalmente ligada a la noción de *autoritarismo*, en una cadena léxica en la cual términos o expresiones como orden-represión-coerción-eliminación de la subversión-principio de autoridad-inculcación del ser nacional-imposición de los valores occidentales y “cristianos”, se fueron ensamblando de manera tal, que cualquier acción percibida como operando por fuera de la mencionada cadena era considerada producto de una identidad enemiga. El temor a la novedad encarnada por cada niño condicionaba la imposibilidad de pensar en modos alternativos de convivencia educativa. Para muchos maestros y profesores, como puede leerse en el ejemplo que citamos a continuación, la autoridad tradicional del docente, ya en crisis, debía permanecer inalterable:

El maestro se convierte en poco menos que un extraño para esos padres que, de hecho, no lo conocen bien, y termina siendo juzgado en medio de equívocos delante de sus hijos. Ello resiente su autoridad que, en todo momento, debe ser intocable (Veneri, 1982: 11).

Sostenemos como hipótesis que durante la última dictadura, al mismo tiempo que se trataba de imponer un criterio de autoridad anacrónico, reaccionario y oscurantista, se erosionaban los elementos principales de un proceso legítimo de autorización del maestro. Representaciones como la que se desprende del párrafo citado expresan la intencionalidad de fijar y esencializar posiciones ya en crisis. Sabemos, siguiendo a Arendt (1996), que la definición de autoridad en términos de diferencias generacionales identificables es una construcción histórica que algunos autores, como es su caso, le atribuyen a Aristóteles. Por consiguiente, dicha afirmación implica asumir que las posiciones que los diferentes sujetos generacionales ocupan en cada momento histórico distan mucho de ser esenciales. Destacamos esto porque consideramos que una de las coordenadas básicas que atraviesan al campo pedagógico en los ochenta, tiene que ver con la dislocación de las posiciones de los sujetos generacionales en los procesos culturales y educativos (Carli, 2003); fenómeno que puede ser abordado en clave de reacción a un pasado reciente que había “esencializado” y fijado dichos lugares a la par que había definido a la autoridad en su vertiente de autoritarismo y no de autorización.¹⁵ Así, resignificando algunos elementos propios de la transformación cultural de los años sesenta, el adultocentrismo y su correlato pedagógico, la transmisión de contenidos por parte del docente, empiezan a ser colocados durante los ochenta en el lugar de lo indeseable o, peor aún, de lo pernicioso en materia de formación de la infancia. Comienzan a esbozarse nuevas percepciones respecto del niño-alumno, ligadas al ideal de sujeto de la época; el sujeto democrático-participativo, opuesto tanto a una modalidad heterónoma y sumisa de ser y estar en el mundo como al criticismo radicalizado del sujeto revolucionario (Lesgart, 2003). La construcción de ese ideal guarda relación con el modo de concebir la autoridad en democracia. Ésta es entendida en franca oposición tanto al autoritarismo como a la anomia o al libertinaje. Así lo planteaban Entel y Braslavsky, haciendo referencia a los reclamos que un

15. Gadamer expresa que, en la lengua alemana, la noción de autoritarismo ha desplazado a la de autorizado, al punto tal de que esta última, según el autor, poco se usa. Este filósofo sostiene que es necesario partir del término *autoritativ* para poder explicar el concepto de autoridad. “Sólo puede calificarse como *autoritativ* (autorizado) a aquel que no necesita apelar a su propia autoridad [...]. Hace referencia a un mérito ya reconocido, antes que a un mérito que se pretende alcanzar” (1996: 134-135). Aclara, a su vez, que sólo considerando la cuestión de la autorización se podría eliminar la contradicción entre las nociones de autoridad y libertad crítica.

gran número de adolescentes efectuara al Presidente por medio de cartas, en un trabajo de investigación desarrollado desde FLACSO:¹⁶

El autoritarismo es una de esas raras situaciones que tiene dos antónimos: la democracia y la anomia, la falta de normas. Cuando los chicos se quejan no se quejan porque la escuela se transformó en democrática. Protestan porque les faltan normas claras, modelos valiosos, adultos firmes y sabios en quienes mirarse al espejo para seguir creciendo. Tienen miedo a un cambio que no los termine de ayudar, a que se pase del autoritarismo a la anomia (Entel y Braslavsky, 1987: 46).

Las dificultades para definir un orden en cuya construcción sean partícipes todos los contemporáneos ya se ponían de manifiesto.

TRAS LOS PASOS DEL NIÑO PERDIDO

El hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia externa) [...]. Lo que se cree fuerza latente no es, por lo general, más que el conjunto informe e indistinto de las imágenes y sensaciones que no siempre son las mejores que uno se quiere imaginar. Este modo de concebir la educación como desovillamiento de un hilo preexistente ha tenido su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando negaba una filosofía todavía peor, pero hoy es igualmente superado. Renunciar a formar al niño significa tan sólo permitir que su personalidad se desarrolle recogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de su vida.

GRAMSCI, *La alternativa pedagógica*

En oposición a un modelo de autoridad hegemónico durante la dictadura, basado en una jerarquía inamovible entre adultos y niños, padres e hijos, docentes y alumnos, se pretendía la imposición de un orden diferente: consensuado, negociado, discutido, basado en la racionalidad de la norma

16. Las tendencias a la desigualdad y fragmentación que se evidenciaban en el sistema educativo, junto con la preocupación por los obsoletos contenidos presentes en los programas de estudio y el análisis de la burocracia educativa constituyen las principales problemáticas a las que se abocaron los integrantes de dicha institución en los años de la transición democrática (Tiramonti, 2004).

construida colectivamente y en la habilitación de la palabra del niño como punto de partida para una democratización real de la sociedad.¹⁷

En ese marco fue teniendo lugar una crítica exhaustiva a todas aquellas prescripciones pedagógico-didácticas que desconsideraran los intereses, necesidades y motivaciones del alumno, asimilando tal abandono a la persistencia de elementos visibilizados como característicos no sólo del tipo de educación que había intentado imponer el Proceso sino de la llamada pedagogía “tradicional”: autoridad del maestro, transmisión, métodos expositivos, homogeneización, memorización, desvalorización del componente afectivo y de las relaciones vinculares, etc. En una especie de contrapunto, se presentaban elementos radicalmente opuestos. Lo “alternativo” estaba presente en los discursos de la época, adquiriendo eficacia para nombrar a la educación tradicional, en tanto señalaba aquello que “no es” tradicional (Fattore, 2005). Así, se fue conformando una cadena afiliada a una u otra “alternativa pedagógica”:¹⁸ respeto por la naturaleza infantil y sus intereses, construcción, métodos activos, diferenciación, creatividad, imaginación, etc. Una serie de oposiciones separa de este modo lo tradicional de lo nuevo, lo alternativo y lo crítico, quedando ligada la intervención del maestro a la primera de las series identificadas.

Críticas como la siguiente eran frecuentes en el período:

Los modelos de relación propuestos por la escuela son formales, dependientes, autoritarios, anulan la creatividad y no fomentan el espíritu crítico. El docente no puede “ver” al alumno ni a sus intereses [...]. La distancia requerida por el vínculo autoritario y verticalista genera esta instancia de seria incomunicación.

Quizás la crítica más dolorosa que se le puede hacer a nuestra escuela en la actualidad es que se ha olvidado del alumno (Aguerrondo, 1987: 42-44).

17. El Diseño Curricular de 1986, elaborado en Capital Federal a partir de una evaluación crítica del controvertido diseño de 1981, puede ser tomado a modo de ejemplo. Allí se expresa, entre otras cosas, la pretensión de reemplazar “la interacción normada autoritariamente (sin posibilidad de crítica) por “la interacción normada racionalmente” (Schmidt y Milman, 2003).

18. Puiggrós define a la categoría “alternativas pedagógicas” como aquellos eventos “que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente” (1990: 17-18). Según la autora, la misma “permite recopilar una variedad importante de eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (ibídem: 18).

Es necesario que los agentes pedagógicos sean aliados de los educandos y no sus adversarios, compañeros unos de los otros y no sus enemigos –lo que sucede cuando una maestra instaura en la clase una relación donde ella es la que sabe, y por tanto tiene derecho a hablar y ejercer el poder, mientras a los alumnos, que no saben, les queda apenas quedarse en silencio y obedecer (Rodríguez, 1988: 166-167).

Niños y adolescentes como protagonistas del proceso de aprendizaje, exaltado tras el anuncio del ocaso de la enseñanza y su herramienta privilegiada, la transmisión, se ubicarían de este modo en el centro de una nueva cadena conformada por la democracia, el consenso en la construcción de la norma y la desjerarquización de las posiciones en lo atinente al saber. Aquella pugna propia de los setenta entre dos frases correspondientes a Piaget y a Bruner, respectivamente –“Todo aquello que se le enseña a un niño le impide descubrirlo” y “Cualquier cosa se puede enseñar, de manera honesta, a cualquier edad”– se dirime en los ochenta, indudablemente, a favor de la primera (Carretero, 2001).

En tanto una de las falencias que el ginebrino le atribuye a la “escuela tradicional” es la de haber revestido al maestro de autoridad exigiendo, por consiguiente, la obediencia directa del alumno, la unidireccionalidad de dicho modelo debería ser transformada por la implantación de otro en el cual la actividad de los niños, su proceso de construcción de la inteligencia, se desarrolle la mayor parte del tiempo entre pares. En palabras de Piaget:

La escuela tradicional no conoce apenas más que un tipo de relaciones sociales: la acción del maestro sobre el alumno [...]. Al estar el maestro revestido de la autoridad intelectual y moral y deberle obediencia el alumno, esta relación social pertenece de la manera más típica a lo que los sociólogos llaman coacción [...]. Por el contrario, los nuevos métodos de educación han reservado de entrada un lugar esencial a la vida social entre niños (1971: 199-200).

Cuestionando la importancia de la intervención del maestro en la adquisición de nuevos conceptos, incitando a la asunción de un nuevo rol docente, el de presentador de problemas correspondientes a las estructuras que ya ha formado el mismo niño, se procedería al descreimiento de la transmisión como operación posibilitadora de la novedad. En este sentido, Corea y Lewkowicz apuntan una cuestión interesante para pensar en las consecuencias del estatuto adquirido por la teoría piagetiana en la destitución de la escuela como institución válida y eficaz:

El efecto de Piaget en la ideología pedagógica tiene un poderoso efecto cuestionador. Pero ese efecto cuestionador es tan fuerte, que termina criticando de hecho la propia existencia del aparato escolar. Termina cuestionando radicalmente su sentido y su eficacia en la formación de la infancia (1999: 110).

La enseñanza, como uno de los elementos que dieron forma a dicho aparato escolar, quedará así enlazada discursivamente a la pedagogía “tradicional” y a las corrientes “conductistas”, produciéndose en muchos casos una asimilación de estos dos términos.¹⁹

Por otra parte, cabe señalar que, en el universo de sentidos liderado por las prescripciones democráticas, la autonomía, la autodisciplina, el autoconocimiento, el autocontrol y demás referencias a todo lo que implique “hacerse a sí mismo” (Larrosa, 1999), van a otorgarle forma a una especie de “ilusión ideológica”,²⁰ o mejor aún a una “ilusión pedagógica” consistente en la suposición de que tras la eliminación del enemigo, que en este caso puede tener el nombre de “pedagogía tradicional” o “autoritarismo” o directamente “autoridad del maestro”, se podría alcanzar una supuesta identidad infantil escondida, perdida u olvidada. El acceso a una especie de núcleo duro de la subjetividad, el encuentro con esa identidad infantil cuyas características habrían quedado al margen de los dispositivos de interpretación y acción propios de las pedagogías “tradicionales”, se vería garantizado por la adopción del constructivismo como teoría puente hacia el niño perdido.²¹ Sin embargo, todo nos lleva a pensar que la “punta del hilo”, al que había hecho alusión Gramsci con la metáfora del “desovillamiento”, está bloqueada de antemano, precisamente porque no existe como tal, es decir, sin la participación de un exterior constitutivo en el proceso de con-

19. De cualquier modo, cabe destacar que las obras piagetianas también promovieron usos críticos. Los análisis constructivistas de Castorina, Baquero, Camilloni, por sólo señalar algunos ejemplos de autores argentinos, dan cuenta de las múltiples posibilidades de lectura y reescritura brindadas por los textos en general y, en este caso, por aquellos producidos por Piaget y sus discípulos.

20. Esta noción, trabajada por Lacau y retomada por Žižek, hace referencia a la ilusión consistente en suponer que es el enemigo externo el que le impide a una identidad determinada realizarse plenamente, sin recabar en que “cada identidad, librada a sí misma, está ya bloqueada, marcada por una imposibilidad” (Žižek, 1993: 259-260).

21. Larrosa señala acertadamente que todos los términos que remiten a ese tipo de identidad construida y que hacen referencia a una especie de autorreflexividad se consideran “antropológicamente relevantes en la medida en que designan componentes que están más o menos implícitos en aquello que para nosotros significa ser humano: ser una “persona”, un “sujeto” o un “yo” (ob. cit.: 38).

formación identitaria. Concebir que alienación y separación constituyen dos caras inseparables del proceso de subjetivación (Kreszes, 2001) implica negar la posibilidad de acceder a un contacto directo con uno mismo.

Ahora bien, durante la transición democrática, formulaciones centradas en la búsqueda de la naturaleza infantil perdida, de los intereses desconsiderados, se constituyeron como uno de los modos de hacer frente al autoritarismo reciente, involucrándose activamente en los procesos de construcción de los ideales de identidad que la nueva escuela democrática debía promover.

Si tomamos, siguiendo los desarrollos postestructuralistas, la noción de discurso y aceptamos, por consiguiente, la imposibilidad de existencia de un objeto de conocimiento por fuera de la trama lingüística que lo describe (Tadeu Da Silva, 2001), podemos entender el hecho de que la especificación de estadios y la dirección normativa del crecimiento se ubiquen como nociones centrales aportadas por las psicologías del desarrollo para regular y gobernar el proceso mismo del desarrollo (Palamidessi, 2001). Es decir, el constructivismo, lejos de ser la descripción más acertada de lo que la supuesta naturaleza infantil es, se encuentra involucrado en el proceso de construcción histórica de modos de ser y aprender determinados.

En los últimos años, desde diferentes perspectivas de análisis, un buen número de trabajos destinados a destacar las nuevas modalidades que el poder asume en la producción de las subjetividades contemporáneas interpreta el ideal de autonomía como dispositivo fundamental en las prácticas de gobierno propias de las sociedades neoliberales.²² La ilusión de una infancia autónoma, despojada de todo tipo de relaciones de poder, constituye una de las formas que el “culto a la personalización”, prototípico del capitalismo neoliberal (Varela y Álvarez Uría, 1997), fue asumiendo.

Entre el intento conservador de “aumentar la fundación”, siguiendo el camino marcado por los “mayores”, por la “tradición” y la emergencia de la figura del individuo como autor de su propio destino, encontramos una tensión con potencialidad para establecer dicotomías estériles.²³

22. Me estoy refiriendo a los desarrollos de: Sennett, 1982; Varela, 1991; Varela y Álvarez Uría, 1997; Rose, 1998; Popkewitz, 1998; Tadeu Da Silva, 1998; Larrosa, 1999, Dussel, 2001, etc.

23. Etimológicamente, identificamos dos raíces complementarias en relación con el concepto autoridad: el latín *auctor* y el francés antiguo *augere* (Arendt, 1996; Preterossi, 2003). Dice Arendt, al rastrear el concepto de autoridad en la historia romana: “El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*: ‘aumentar’, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan justamente es la fundación” (Arendt, 1996: 101).

CAMBIOS EN LA FORMA

Así como se pretendía volver a llenar de “contenidos” a escuelas vacías por la dictadura, la “forma” de educar a los niños / alumnos adquirió en este período un rol fundamental en la concreción del cambio educativo que el proceso de democratización requería. El “cómo”, lejos de ser considerado por funcionarios y especialistas como una cuestión accesoria, un detalle, era percibido como medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje pretendido en una sociedad en transición hacia la democracia.

Una gran cantidad de libros y artículos orientan acerca del modo de trabajo según los principios de la forma estrella en el período: el taller. La capacitación docente se aboca también hacia ese punto, confiando en que la adopción de una metodología de trabajo centrada en la construcción grupal acompañe al cambio de contenido, porque la forma es también contenido (Entel, 1988).

El cambio de conciencia proclamado encontraba en el aula-taller una vía directa para su realización, ya que en dicho método o modalidad confluían la posibilidad de partir del interés del niño como protagonista de la escena pedagógica, la puesta en marcha de un trabajo por parte del niño sobre su propia personalidad, el fomento de la participación grupal y la descentralización de la figura del docente.

Guiado por un nuevo modo de entender y gestionar las relaciones grupales, el docente podía devenir en coordinador, mediador, orientador y, por lo tanto, constituirse como figura opuesta a la del maestro “tradicional”, asociado a la transmisión adultocéntrica de un conocimiento ya elaborado. En este sentido, resulta ilustrativo considerar una anécdota narrada por la especialista en la metodología del taller González Cuberes, que tuvo lugar en el marco de “El taller de los talleres”, experiencia coordinada por ella a mediados de la década de 1980:

Tercera reunión: [...] Optamos por planear un comienzo remedando una “clase tradicional”. A medida que los participantes iban llegando los instábamos a tomar ubicación en hileras, de modo levemente autoritario. Esta vez se rompió con el círculo, con la idea de que todos hiciéramos la experiencia de una comunicación entrecortada.

Comencé con una clase formal, hacía la devolución, teorizaba y no perdía oportunidad de señalar las transgresiones; les exigía que tomaran notas apresuradamente. Se vivía dramáticamente, una de tantas situaciones conocidas por todos. Cuando sentí que no resistía más y que el grupo estaba suficientemente movilizado, suspendí la dramatización (González Cuberes, 1987: 54).

En el marco de la pretensión de modificar radicalmente la forma de enseñanza, lo tradicional –construido, como vimos, bajo la forma de “enemigo externo” de lo alternativo– era parodiado. Una metodología “moderna” y “racional” no podía tolerar el carácter rutinario, estable, estructurado y “levemente autoritario” de la tradición.

El fomento de la libre expresión y creatividad no impedía, sin embargo, la definición de sugerencias detalladas a modo de guías para desarrollar el aula-taller “correctamente”. Hay puntos que debían respetarse para llegar a ser un verdadero “coordinador democrática”. Veamos este extracto perteneciente a la revista *La Obra*:

Sugerencias para el maestro:

- Deje que los niños se acomoden como les plazca.
- Utilice un tono de voz suave, agradable, tranquilo, sugeridor.
- Cree un ambiente de sosiego.
- Intervenga sugiriendo al principio, hasta que los chicos puedan manejar solos su relajación.
- Es usted quien debe relajarse para que los chicos puedan hacerlo (Finchelman, 1988: 58).

Todas estas recomendaciones tenían la intención de generar un clima propicio para que cada niño pudiera expresar sus pareceres, sus necesidades, de la manera más relajada posible. Ciertos principios propios de la psicoterapia, relacionados con el fomento de la libre expresión, el encuentro con los propios deseos, la comunicación de éstos a otros como modo de exteriorizar algo ya presente en el interior del sujeto, van a tener cabida en las formas propuestas para la educación de la infancia en democracia.²⁴ La forma taller, como dispositivo favorecedor de la externalización de estados subjetivos, se inscribe de este modo en el conjunto de discursos que priorizan la función del lenguaje como medio para dar a conocer a otros aquello ya existente en el propio sujeto.²⁵ Pode-

24. El vínculo entre las experiencias promovidas en un aula de clase y aquellas que tienen lugar en un grupo de terapia, pero también en grupos religiosos, políticos o en cualquier dispositivo que apunte a lograr una relación del sujeto consigo mismo, es analizado por Larrosa (1999). Este pedagogo español destaca una línea de continuidad entre ciertas prácticas pedagógicas en las cuales el principal objetivo no es aprender algo exterior, sino elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo.

25. Nikolas Rose (1998) sostiene que los poderes de esos “ingenieros del alma humana” que bucean en las profundidades del sujeto considerándolo autónomo parecen expresar algo nuevo en el plano de las relaciones de autoridad sobre el yo, que remite a la necesidad de conocer sus profundidades para poder así gobernar sus acciones, de modo tal que objetivos y aspiraciones personales concuerden con objetivos y actividades socialmente valorizados.

mos encontrar allí la materialización de dos supuestos que Larrosa le atribuye a este tipo de discursos imbuidos de la pretensión de “conocerse a sí mismo”: que la subjetividad es previa al discurso, constituyendo al mismo tiempo su origen y referencia, y que es posible encontrarse con una espontaneidad libre de toda traba. Lo cual remitiría a un “ideal, fácilmente pedagogizable, de transparencia comunicativa” (ob. cit.: 65).

Un número representativo de artículos publicados en revistas y compilaciones pedagógicas durante el período abordado revela la capacidad de dicho ideal de transparencia de atravesar los discursos acerca de las características de una niñez que ya no debía ocultar nada. Los dispositivos de visibilidad de los que siempre se había valido la pedagogía se montan de modo sutil, encarnando de este modo una de las exigencias que dieron lugar a la formación de los sistemas educativos nacionales, en palabras de Tiramonti, la constitución de “subjetividades libres y reguladas al mismo tiempo” (2004: 223).

Más allá de señalar dicha continuidad, se puede sostener como hipótesis que las mutaciones sugeridas para contrarrestar el autoritarismo vislumbrado como vigente en ciertas prácticas docentes, así como también para desterrar aquellas marcas de “normalismo” inscriptas en el cuerpo de los potenciales “coordinadores”, al desestigmatizar la función de instruir al ciudadano exaltando en cambio la de “educar la personalidad”,²⁶ estarían constituyendo nuevas representaciones del “buen maestro”. Las mismas, si bien apuntan a una clara democratización de una relación basada durante mucho tiempo en la imposición de la “palabra verdadera”, parecen desconsiderar el valor de la voz adulta y especializada en la constitución subjetiva de los niños.

LA INVOCACIÓN DEL SILENCIO DOCENTE

No es casual que frente a graves procesos de desautorización de la figura del maestro, heredados de la dictadura, nos encontramos con una proli-

26. Así se refería Inés Aguerrondo, haciendo alusión a la educación requerida para el nuevo país: “Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de ayudar a la formación de personalidades creativas y dinámicas, son los primeros que deberán transformar los criterios de su formación para adaptarlos a las nuevas funciones de coordinación y orientación del escolar que priman cada día más sobre las funciones de instrucción” (Aguerrondo, 1988: 64).

feración de artículos que argumenten y justifiquen acerca de la necesidad de que éste resigne su situación de poder. La desconfianza respecto del saber de este funcionario se articula con la denuncia que sobre él recae en cuanto se lo considera coartador de la libertad del alumno.

Las lecturas orientadoras y prescriptivas de la época, pero también las normativas en materia de políticas curriculares y las diferentes experiencias pedagógicas desarrolladas, fueron configurando un nuevo marco representacional a partir del cual juzgar las prácticas áulicas. A través de estas prácticas se estableció una línea divisoria profunda entre construcción y transmisión, autoridad y libertad; lo cual puede ser tenido en cuenta como un elemento de análisis más al considerar las dificultades para construir modos democráticos de autoridad evidenciadas en los últimos años. Es que al mismo tiempo que se abogaba por la recuperación de la participación, “callar al maestro” fue uno de los lemas imperantes en la época; lo cual tuvo su razón de ser en el interior de una escena en la que se debían reformular las formas de dirigirse a la infancia en formación, en un contexto atravesado por evidencias de fragmentación y segmentación del sistema educativo.²⁷

A través del prisma de sentidos instalados, la autoridad del docente es identificada como formando parte de una construcción histórica en la cual confluyen figuras de niños obedientes, dóciles y silenciosos, y adultos sabelotodos, incapaces de renunciar al poder que otorga el saber. Es sobre este telón de fondo que irán conformándose nuevas representaciones que pueden ser identificadas –considerando la función performativa del lenguaje– como modificaciones nominales capaces de definir la naturaleza de las prácticas legitimadas para los nuevos tiempos. El constructivismo, como marco teórico hegémónico, va a liderar el proceso de reciclaje docente: de transmisor a mediador, de enseñante a aprendiz, de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño.

La necesidad de erradicar todo vestigio del autoritarismo reinante en el pasado reciente impedía vislumbrar la vertiente de “autorización” entendida como “habilitación”, presente en la palabra del maestro, hasta el punto de abogar por la disolución del verbo “enseñar”:

27. Así se expresaba Tedesco en el año 1984: “Puede sostenerse que la discriminación social, que antes se efectuaba excluyendo a ciertas capas sociales del acceso al sistema educativo, ahora se está trasladando a su interior, provocando conflictos de nuevo tipo, modificando el carácter de los anteriores y, en definitiva, dando lugar a la existencia de circuitos de trayectoria pedagógica diferenciados según el origen social del reclutamiento” (1984: 13).

Muchas de las deficiencias de nuestro sistema de educación pública derivan directa o indirectamente de serias fallas y carencias de la conducción [...]. La tarea docente no es tanto “enseñar” [...], sino más bien *crear situaciones de enseñanza-aprendizaje* [...]. Lo importante es cierto clima en el cual se generan contactos y vínculos entre maestro-alumnos y entre los alumnos [...]. La clase se convierte más en un *taller de relaciones humanas* que en un lugar donde se enseñan cosas (García, 1986:42-43; destacado en el original).

En la sustitución de calificativos que se plantea en el párrafo anterior se expresa algo del orden del quiebre de la transmisión cultural. Esto tiene lugar en una época que heredaba rupturas de la ley y desafiliación en lo real, desaparición literal de los representantes generacionales encargados de procesar y continuar la transmisión, así como también abandono material y simbólico por parte de un Estado sumergido en una crisis económica inédita.

En la medida en que la creencia en la palabra del maestro sea desconsiderada, resulta difícil instaurar modos democráticos de autoridad. Al respecto, estableciendo una vinculación entre autoridad y creencia, dice Caruso:

¿No es constitutiva de la escena de la enseñanza la creencia en la transformación del sujeto? ¿No es constitutiva de la obligatoriedad escolar la creencia en la posibilidad de reproducción y producción social a través de instituciones de transmisión del saber? Estas creencias se constituirán históricamente, al interior de las redes de poder, se producirán como lógicas de dominación, de emancipación, etc., pero no existen instituciones sociales –ni educativas– que funcionen más allá de este registro donde autoridad y creencia se vuelven fundamentales para el funcionamiento de la transmisión (2001: 109).

Poco tiempo transcurrió entre la recurrencia a enunciaciones que reclamaban la instauración de autonomía del niño, del docente y de la escuela, ligadas a la invocación de la democratización como paliativo de todos los males del sistema educativo, y la emergencia de un discurso de la autonomía desconectado de expectativas igualitarias, atravesado por el neoliberalismo, la crisis del Estado y del sentido de la educación como unificadora de lo diverso. La revisión de la escuela pública fue asumiendo diferentes interpretaciones a partir “de un debate que comenzó en el Congreso Pedagógico de 1984, continuó en la Convención Constituyente de

1994, se agudizó con la Ley Federal de Educación y persiste hoy en un escenario político y económico que combina aspiraciones de fortalecimiento del papel del Estado y necesidades básicas insatisfechas de instituciones escolares, maestros y alumnos” (Carli, 2003: 7).

Del mismo modo, las formas de significar las relaciones pedagógicas durante los años ochenta influyeron en el modelado de las articulaciones subsiguientes entre autoridad, universo infantil y transmisión generacional.

A MODO DE CIERRE, ALGUNAS REFLEXIONES

A partir del análisis de un tipo de discurso que se tornó hegemónico durante los ochenta, se podría afirmar, valiéndonos de las herramientas conceptuales de Žižek, que “el papel de la figura fascinante de la autoridad externa, de su fuerza represiva” (ob. cit.: 260) hizo que ésta fuera conceptualizada exaltando la vertiente autoritaria y negando o desconsiderando su función habilitadora.

Interpelado como mediador, como “desovillador” de hilos preexistentes, al maestro se le comienza a exigir la delegación de su poder, en pos de no reprimir la espontaneidad, libertad y creatividad de sus alumnos, sin advertir que toda relación interpersonal es inevitablemente una relación de poder, y que ésta no es sinónimo de una situación de dominación. Foucault (1996) establece una diferencia, a nuestro juicio fundamental, entre relación de poder y relación de dominación, argumentando que la primera no puede existir más que en la medida en que los sujetos sean libres. Las relaciones de poder se transforman en dominación cuando asumen un carácter disímétrico y cuando el margen de libertad y resistencia es extremadamente limitado.

El trabajo que debe iniciar cada niño, como heredero en una cadena de filiaciones, no es un proceso espontáneo. El acceso al conocimiento, la transformación de las estructuras de pensamiento iniciales, son operaciones posibles en la medida en que tengan lugar autoridades facilitadoras de lazos pero también de desligues. Tal como lo expresa Antelo, “no se aprende sin maestros. Pero tampoco se aprende con maestros comunicadores, proveedores de lo que a los otros les falta. Tampoco el maestro es un guía, un acompañante, un facilitador o esos desatinos” (2003b: 101).

Gran parte de las problemáticas actuales que remiten a una desconexión importante entre las generaciones, a fenómenos de individualización cada

vez más profundos, aluden a los imperativos de ser autónomo, de hacerse a uno mismo, de autoengendrarse, expresados desde perspectivas diferentes y con intenciones distintas de aquellas que movilizaban al pensamiento pedagógico de los ochenta. Es decir, aquellos sentidos que habían respondido a la necesidad de abandonar un pasado atroz, se reformulan en los noventa despojándose de la expectativa democratizadora.

Consideramos oportuno destacar aquí la función desplegada por el discurso imperante durante la transición democrática, en tanto superador de autoritarismos y relaciones de dominación. Cabe señalar, a su vez, que, en el cruce entre un diagnóstico de crisis de calidad acertado y deslegitimador al mismo tiempo, la confianza depositada en la educación como vía para la democratización, la conminación a que el maestro abandone el lugar de enseñante y el gran deterioro salarial sufrido por los docentes en dicho período, se fueron erigiendo representaciones que, si bien reconocían el lugar de la educación en la transformación de los sujetos y las sociedades, dejaron de creer en los agentes a los que tradicionalmente se les asignó dicha tarea .

Asimismo, es posible afirmar que la asimilación autoridad-autoritarismo impide pensar en modos democráticos de circulación de las normas, en la posibilidad de normas justas, protectoras. Deja sin problematizar la cuestión de que todo acto de legalidad implica la imposición de cierta fuerza fundante y que todo acto educativo requiere, para ser tal, cierta forma de conflicto y antagonismo.

Gran parte de las problemáticas que deben abordarse en la actualidad, si se apuesta a la definición y concreción de proyectos colectivos, guardan relación con la necesidad de revertir procesos de desautorización perpetrados e implican una profunda consideración de la creencia y la autoridad como base para la reformulación de discursos y políticas que atañen a la educación de la infancia. Pensar a la infancia como portadora de una especie de subjetividad esencial, autorreflexiva, previa al acto pedagógico; abogar por el despliegue sin trabas de una supuesta identidad oculta, implica, desde la perspectiva aquí desarrollada, un corrimiento del lugar de responsabilidad que debe ser asumido por aquellas instituciones construidas para garantizar, entre otras cosas, que la transformación de los sujetos tenga lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés (1987): *Re-visión de la escuela actual*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1988): *Una nueva educación para un nuevo país*, vol. 1, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Antelo, Estanislao (1999): *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Buenos Aires, Santillana.
- (2003a): “Lo que queda del maestro”, en *Lo que queda de la escuela, Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, Laborde.
- (2003b): “Nada mejor que tener un buen desigual cerca”, en *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, año VI, nº 11, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Antelo, Estanislao y Abramowski, Ana Laura (2000): *El renegar de la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.
- Arendt, Hannah (1996): *Entre el pasado y el presente*, Barcelona, Península.
- Cabrera, F. (1984): “Actualización docente. Hacia el cambio”, en *La Obra*, año 63, nº 769.
- Carli, Sandra (1999): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- (2001): “Infancia y sociedad en la transición democrática argentina. Movimientos sociales y políticas públicas”. Ponencia. *XXIII Congreso de ALAS*. Antigua, Guatemala.
- (2003): “La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes”, en Carli, Sandra (dir. y comp.): *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, La Crujía / Stella.
- Carretero, Mario (2001): “Constructivismo *mon amour*”, en Baquero, R. y otros: *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Caruso, Marcelo (2001): “Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a ‘lo absoluto-frágil’ de Slavoj Žižek”, en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV, nº 9, Laborde.
- Caruso, Marcelo y Fairstein, Gabriela (1997): “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)”, en Puiggrós, Adriana (dir.): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Historia de la Educación en la Argentina, tomo VIII, Buenos Aires, Galerna.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen / Humanitas.
- Dussel, Inés (2001): “Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral”, en Antelo, Estanislao (comp.): *La escuela más allá del bien y del mal*, Rosario, Ediciones Amsafe.

- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): *La invención del aula*, Buenos Aires, Santillana.
- Entel, Alicia (1988): *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, Cuadernos de FLACSO.
- Entel, A.; Braslavsky, C. y casi 100 estudiantes (1987): *Cartas al Presidente*, Buenos Aires, De la Flor.
- Fattore, Natalia (2005): “Vicios y virtudes de la pedagogía tradicional. Una revisión de la pedagogía en tiempos post-tradicionales”, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Fernández, S. (1984): “Los servicios de prevención pedagógica. Su alcance”, en Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela (comps.), *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Finchelman, M. R. (1988): “La expresión teatral infantil en el aula o en el taller”, en *La Obra*, año 67, nº 803.
- Foucault, Michel (1991): *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- (1996): *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.
- Gadamer, Hans-George (1996): *El estado oculto de la salud*, Barcelona, Gedisa.
- García, Guillermo (1986): “El encuentro pedagógico”, en *La Obra*, nº 780, marzo de 1986.
- Gramsci, Antonio (1987): *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara.
- González Cuberes, M. T. (1987): *El taller de los talleres*, Buenos Aires, Estrada.
- Kreszes, David (2001): “El lazo filiatorio y sus paradojas”, en *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*, Rosario, Laborde.
- Larrosa, Jorge (1999): “Tecnologias do Eu e Educação”, en Tadeu da Silva, Tomaz (comp.), *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, Petrópolis, Vozes.
- Lesgart, Cecilia (2003): *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*, Rosario, Homo Sapiens.
- Melo, Artemio (1995): *El gobierno de Alfonsín. La instauración democrática argentina (1983-1989)*, Rosario, Homo Sapiens.
- Mouffe, Chantal (1999): *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós.
- Narodowski, Mariano (1999): *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Novaro, Marcos (2003): “El círculo vicioso de la crisis”, en UBA: *Encrucijadas*, Revista de la Universidad de Buenos Aires nº 24, diciembre de 2003.
- Palamidessi, Mariano (2001): “Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo para la escuela elemental”, en *Cuaderno de Pedagogía*, año IV, nº 9, Rosario, Laborde.
- Piaget, Jean (1971): *Psicología y pedagogía*, Buenos Aires, Ariel.
- Popkewitz, Thomas (1998): “Reforma educacional e construtivismo”, en Tadeu da Silva, Tomaz (comp.), *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, Petrópolis, Vozes.

- Portantiero, Juan Carlos (2000): *El tiempo de la política. Construcción de mayorías en la evolución de la democracia argentina 1983-2000*, Buenos Aires, Temas.
- Preterossi, Geminello (2003): *Autoridad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Puiggrós, Adriana (1986): *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna.
- (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Historia de la Educación en la Argentina, tomo I, Buenos Aires, Galerna.
- (1998): “Modernidad, posmodernidad y educación”, en De Alba, Alicia (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM.
- Rodríguez, N. (1988): “Desafío a los educadores”, en Braslavsky, C. y Filmus, D. (comps.): *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro, Flacso-Clacso.
- Rose, Nikolas (1998): “Governando a alma: a formação do eu privado”, en Tadeu da Silva, Tomaz (comp.): *Liberdades reguladas*, Petrópolis, Vozes.
- Sarlo, Beatriz (2001): *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Schmidt, Graciela y Milman, Javier (2003): “Ciudadanía, currículum y textos escolares. Una mirada retrospectiva acerca de la formación ciudadana desde 1981 hasta 1997”, en Carli, Sandra (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, La Crujía/Stella.
- Sennett, Richard (1982): *La autoridad*, Madrid, Alianza.
- Southwell, Myriam (2002) “Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”, en *Cuaderno de Pedagogía*, año V, nº 10, Rosario, Laborde.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2001): *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica.
- (comp.) (1998): “As pedagogias psi e o governo do eu”, en *Liberdades reguladas*, Petrópolis, Vozes.
- Tedesco, Juan Carlos (1984): “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América latina”, en Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos: *El sistema educativo en América latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1987): “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”, en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1987): *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila.
- Tiramonti, Guillermina (2004): “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”, en Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (comps.): *La historia reciente. Argentina en democracia*, Buenos Aires, Edhsa.

- Varela, Julia (1991): "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 198, Madrid.
- Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando (1997): *Genealogía y sociología*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Veneri, L. (1982): "Pasado y presente de la educación primaria en la Argentina", entrevista publicada en *Estrada*, año 3, nº 11, marzo-abril.
- Žižek, Slavoj (1993): "Más allá del análisis del discurso", en Laclau, Ernesto: *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

SOCIALIZACIÓN INFANTIL EN COUNTRIES Y BARRIOS CERRADOS*

Carla del Cueto

Salían a recorrer las calles del country en bicicleta; también se reunían en el clubhouse frente a un par de juegos electrónicos donados por algún comedido.

[...] Después de dos años de convivencia y de compañerismo, las amistades se habían consolidado y se podía afirmar que cada uno conocía los gustos, los sentimientos y los secretos de sus pares.

La pandilla se reunía a diario, charlaban, practicaban deportes, inventaban.

—Puras diabluras —decían algunos.

—Viejos malas ondas —sentenciaban los chicos al enterarse de tales comentarios.

Todas sus preocupaciones se centraban en “no aburrirse”, pero, contra toda presunción, pese a tal derroche de energía se veían inquietos, ávidos, como si intentaran atrapar un goce inefable.

JULIA GARCÍA MANSILLA, *Country Club*

1. INTRODUCCIÓN

La emergencia de nuevos patrones de segregación espacial en la Argentina, durante la última década, ha tenido entre sus protagonistas a sectores

* Este artículo es una versión reformulada del informe “Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias”, que fue elaborado gracias a la contribución del Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). El mencionado trabajo forma parte de los resultados del Proyecto del mismo nombre que fue premiado con una beca de investigación en el Concurso para investigadores “Fragmentación social, crisis política e institucional en América latina y el Caribe” convocado en 2001 en el marco del Programa de Becas CLACSO-Asdi para investigadores jóvenes de América latina y el Caribe. Dicho apoyo me permitió elaborar un primer informe que dio lugar a mi tesis de maestría “Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias”, bajo la dirección de Maristella Svampa.

medios en ascenso y medios altos, quienes se instalaron en urbanizaciones cerradas, principalmente *countries* y barrios privados. La mayoría de ellos está constituida por familias con hijos en edad escolar. En este artículo nos ocuparemos, en primer lugar, de las consecuencias en la socialización de los niños de este tipo de opción residencial. Principalmente, se trata de riesgos debidos al alto grado de autonomía puertas adentro que tienen niños y adolescentes para circular dentro de las urbanizaciones cerradas. Esta autonomía y seguridad contrasta fuertemente con el sentimiento de dependencia y el miedo que sienten los niños cuando deben transitar por espacios abiertos. Algunos de los padres, al reconocer e identificar los riesgos de la socialización “burbuja”, encaran intentos por atenuarla. En la segunda parte del artículo, nos referiremos a los intentos por “diversificar” los círculos sociales con los que tienen contacto los niños. Nos referiremos a dos de estos ensayos: por un lado, un fenómeno marginal dentro del más general de las urbanizaciones cerradas, el de las familias que eligen colegios cuya matrícula no pertenece a niños residentes en *countries* y barrios cerrados. Por otro lado, abordaremos la propuesta de trabajo solidario impulsada desde los colegios. Recordemos que este proceso de expansión de las urbanizaciones cerradas se vio acompañado por una oferta educativa que se estableció en las cercanías de ese tipo de emprendimientos.

2. CLASES MEDIAS Y SEGREGACIÓN ESPACIAL

Entre las profundas transformaciones de las últimas décadas puede mencionarse, en relación con las clases medias, que a partir de mediados de los años noventa se produce una creciente polarización y un amplio distanciamiento entre “ganadores” y “perdedores” del nuevo modelo (Svampa, 2001).¹ La nueva estratificación conforma dos franjas: la primera, más reducida, corresponde a los “ganadores”, grupo que estaría conformado por las élites planificadoras, los sectores gerenciales y profesionales, los intermediarios estratégicos. La otra franja, compuesta por los “perdedores”, la integran, entre otros, importantes sectores de la clase media tradicional y de servicios que han experimentado trayectorias de empobrecimiento. En

1. El ingreso a una nueva economía de servicios produjo una importante reconfiguración social, que para la Argentina está directamente asociada a la desindustrialización y al desmantelamiento de los marcos de regulación colectiva desarrollados por el modelo social precedente.

esta nueva dinámica, en la cual las clases medias se reducen al tiempo que la movilidad social descendente expulsa de este colectivo a importantes sectores, otros protagonizan trayectorias de ascenso social beneficiados por una mejor articulación con las nuevas estructuras del modelo. Esta polarización en el interior de las clases medias tiene su correlato en los modelos de socialización y estilos residenciales. Si en el pasado, pese a la heterogeneidad ocupacional, se reconocía cierta homogeneidad cultural, en la actualidad lo que se constata es una creciente fragmentación. La escuela y el barrio constituyán espacios donde era posible la “mezcla” de diversos sectores sociales, es decir, espacios de integración entre diversos grupos donde lo que primaba era una dinámica más igualitaria y los modelos de socialización implicaban una integración basada en la diferencia. En la actualidad, la dinámica parece inversa y lo que se encuentra es una distancia cada vez mayor entre los diversos grupos sociales y la constitución creciente de círculos sociales homogéneos.

Desde la perspectiva de los “ganadores”, el proceso de suburbanización que comenzó a extenderse en la Argentina a partir de 1989, que tiene por protagonistas centrales a parte de las clases medias y altas, ilustra de manera privilegiada la nueva dinámica social.

Así, la espacialización de las relaciones sociales, unida al descrédito de los espacios públicos, ofrece por resultado un mapa urbano con circuitos diferenciados que impiden el contacto entre los diferentes sectores sociales. Los cambios en los patrones de segregación espacial protagonizado por las nuevas clases medias despierta ciertos interrogantes en torno de las transformaciones que han sufrido en la última década y al papel “integrador” que se les ha asignado en el pasado. Nos enfrentamos entonces con un nuevo escenario en el cual las clases medias habrían renunciado a su “rol integrador” al optar por residencias cercadas e internamente homogéneas. Se produce de este modo una ruptura con las formas de socialización anteriores, que son reemplazadas por la constitución de círculos sociales homogéneos en el que se consolidan fronteras tanto espaciales como sociales.

Si bien el fenómeno de las urbanizaciones cerradas es de larga data (Ballent, 1999), el boom inmobiliario que se produjo en la última década amplió la oferta residencial sumando las propuestas más variadas (Svampa, 2001). Bajo el rótulo de urbanizaciones cerradas se incluye una gran variedad de tipos residenciales. Por eso es necesario caracterizar brevemente las diferentes modalidades y el tipo de sector social al que están vinculadas. A continuación se presentan las principales características de aquellos tipos de urbanización de los cuales proviene el corpus de entrevistas.

En primer lugar, encontramos *countries antiguos* fundados en la década de 1930 que cobraron nuevo impulso en los años setenta, también denominados clubes de campo. Concebidos originalmente como residencia de fin de semana, se caracterizan por una intensa vida social interna, que principalmente se orienta a la actividad deportiva. Destinados inicialmente a la clase alta, media-alta, actualmente atraviesan un proceso de “trasvasamiento generacional y social” (Svampa, 2001), como consecuencia del aumento de residentes permanentes (actualmente representan el 50% de la población). Estos nuevos residentes constituyen un grupo generacionalmente homogéneo (entre treinta y cuarenta y cinco años) que conciben este estilo de vida de un modo más pragmático y menos ostentoso que los residentes fundadores. En la actualidad, en los *countries antiguos* conviven sectores altos y medios-altos consolidados con clases medias-altas en consolidación. En segundo lugar, los *countries recientes* cuyos residentes se ubican principalmente dentro de la clase alta y media alta. En este caso, la mayoría de los residentes optan por este estilo de vida como residencia permanente. De ello resulta una población más homogénea desde el punto de vista generacional y social que la de los *countries antiguos*. Los *barrios privados* constituyen el tercer tipo de oferta residencial que, al mismo tiempo, es la más difundida. Son de pequeñas dimensiones y están destinados principalmente a la clase media. Generalmente, ofrecen el sistema *housing* (casa terminada) a partir de modelos predeterminados. Su ventaja básica radica en la seguridad, aunque recientemente algunos de ellos ofrecen además algunas instalaciones deportivas comunes. Estas urbanizaciones aparecen en forma de red, dentro de las cuales se sitúan numerosos barrios privados, algunos *countries antiguos*, *shopings*, multicines y colegios bilingües. La mayor expansión de esta oferta se registra en el partido de Pilar.²

2. A esta oferta de urbanizaciones cerradas se suman las chacras, los condominios y los megaemprendimientos. El fenómeno de las *chacras* tiene la particularidad de articular “lo campestre” con una moderna infraestructura. En general, las dimensiones de las chacras tienen una extensión mínima de una hectárea. Están ubicadas en zonas rurales, alejadas de la capital, lo que dificulta la modalidad como residencia permanente. Los *condominios* resultan la propuesta más accesible. Asimilables a los barrios privados, ya que ponen el acento en la seguridad, los condominios están formados por departamentos de uno a tres ambientes construidos en tira y cuentan con mínimos espacios comunes. Finalmente, los *megaemprendimientos*, urbanizaciones planificadas en las que coexisten barrios de diverso perfil social. Además, ofrecen dentro del predio colegios, infraestructura deportiva y centros comerciales, lo cual permite el desarrollo de gran parte de la vida cotidiana “al margen” del exterior.

Por último, es importante señalar que, si bien en su origen las urbanizaciones cerradas estaban destinadas principalmente a las clases altas, el centro de la expansión inmobiliaria está constituido por un tipo específico de urbanización: los barrios cerrados. Los mismos concentran especialmente población perteneciente a las clases medias. Así, esta nueva forma de habitar pone al descubierto la consolidación de una dinámica de relaciones más rígida y jerárquica, ya que las urbanizaciones cerradas asumen una configuración que afirma la segmentación social, acentuada por la lógica de la espacialización de las relaciones sociales.

3. LOS RIESGOS DE LA SOCIALIZACIÓN “BURBUJA” Y LOS INTENTOS POR CONTROLARLOS³

Hacia el final del capítulo donde analiza los modelos de socialización en urbanizaciones cerradas, Maristella Svampa (2001) señala que la opción por un nuevo estilo de vida por parte de los sectores medios y medios-altos contiene un componente de reflexividad y control del riesgo que debe ser relativizado. Ello se debe a que aun tratándose de actores competentes cuyas decisiones apuntan a tener bajo control los distintos aspectos que implican esta alternativa residencial, la vida en *countries* y barrios cerrados lleva consigo una serie de consecuencias novedosas que obstaculiza la planificación a largo plazo. En efecto, en un contexto de turbulencia social y profundos cambios normativos, la gestión reflexiva adquiere mayor complejidad y se vuelve cada vez más incierta. ¿Cuáles son estos riesgos no previstos? Si, al considerar las ventajas, se puede enumerar sintéticamente

3. A continuación se presenta el análisis del material empírico de una investigación realizada durante 2002. La estrategia metodológica empleada fue predominantemente cualitativa. En primer lugar, se utilizaron datos primarios a través de entrevistas semiestructuradas a madres con hijos en edad escolar residentes en *countries* y barrios cerrados. Se realizaron un total de 12 entrevistas, a las que suman entrevistas realizadas en el marco de un proyecto anterior (Proyecto “Trabajo, exclusión y nuevas formas de sociabilidad en la Argentina actual”, UNGS, 2000). Finalmente, se analizaron diferentes fuentes documentales entre las que se pueden mencionar los siguientes materiales secundarios: publicaciones sobre colegios privados del Gran Buenos Aires, suplementos “Countries” de los periódicos *Clarín* y *La Nación*, páginas de Internet de los colegios de la zona. El trabajo de campo fue realizado entre marzo y agosto de 2002.

la vida al aire libre, el contacto con “el verde”, la seguridad, la confianza y la posibilidad de que los hijos puedan criarse en un ámbito que les brinda libertad; cuando consideramos los riesgos nos hallamos con que este modelo de socialización está caracterizado por la “autonomía hacia adentro” y la “dependencia hacia afuera” (Svampa, 2004).

La autonomía protegida o “hacia adentro” se refiere a los altos márgenes de libertad de que disponen los niños al poder circular fuera de la mirada de los padres dentro del perímetro del predio. Generalmente, esta posibilidad es altamente valorada por los padres. Sin embargo, este tipo de autonomía provoca efectos no previstos como son los trastornos en las conductas, accidentes, y actos de vandalismo dentro de las urbanizaciones. El vandalismo infantil fue un fenómeno novedoso que ilustra este tipo de efectos no deseados. Por ejemplo, en uno de los *countries* estudiados, en el año 1999, en el lapso de sólo un mes, se registraron doce actos de vandalismo infantil protagonizado por niños de entre 9 y 12 años. Dichos actos consistían en entrar en casas a estrenar o casi terminadas y llevar a cabo importantes destrozos. La política del *country* al respecto fue diseñar diversas medidas de control acompañadas por iniciativas de entretenimiento para los adolescentes y charlas para padres. Estos episodios, así como los de vandalismo adolescente más conocidos en *countries* de fin de semana, son interpretados por M. Svampa en el marco de la tensión entre exceso y déficit. Por un lado, refiere a la sobrada libertad con la que cuentan los niños y adolescentes en espacios hiperprotectoros; por otro, al déficit de control familiar, “tironeado” por el intento de armonizar la autoridad de los padres con un modelo de familia más democrático.

Hacia afuera, el modelo presenta una fuerte dependencia de los niños y adolescentes respecto del control paterno. Por un lado, la falta de familiaridad con la ciudad y los espacios abiertos produce un exceso de confianza y despreocupación a la hora de transitar por fuera de la urbanización. Por otro lado, se produce un fuerte rechazo a este tipo de espacios y se busca evitar el contacto con el exterior, el cual, en contraste con el adentro, se percibe como caótico y agresivo. Esta dependencia se ve acentuada en el caso de los adolescentes –edad en la cual deben conquistar mayor autonomía– debido a que se ven sometidos al control familiar como consecuencia de fuertes sentimientos de inseguridad. Este temor da por resultado la consolidación de círculos sociales homogéneos, ya que tanto los lugares de esparcimiento como las instituciones educativas por los cuales pueden transitar sin miedo se convierten en una extensión de la urbanización privada.

Entre las características principales de estas nuevas formas de sociabilidad, se observa entonces una creciente homogeneidad de los círculos sociales, propios de las clases altas, pero novedosas en el caso de las clases medias en ascenso. En estos espacios, se constata una integración social “hacia arriba” en el marco de la red socioespacial compuesta por *countries*, barrios cerrados, centros comerciales y colegios privados. Como hemos señalado, los actores advierten sobre las desventajas y los riesgos que trae aparejados la opción por este nuevo estilo de vida. Si bien, como hemos aclarado, existen dificultades para desplegar estrategias a largo plazo, ello no impide los intentos por atenuar las consecuencias negativas que implica este nuevo modelo de socialización. A continuación analizaremos dos estrategias: la de las familias que envían a sus hijos a colegios que están instalados por fuera del entorno *country*. El motivo principal de esta elección está vinculado a privilegiar la pertenencia a una comunidad religiosa. Sin embargo, uno de los efectos de esta preferencia es la ampliación de círculos sociales, al menos en términos residenciales. En segundo lugar, nos ocuparemos de las tareas de ayuda social llevada adelante desde las instituciones educativas, éstas sí más generalizadas y que, como veremos, implican diversos grados de contacto con otros sectores sociales.

3.1. La socialización extramuros

Nos interesa referirnos a un intento de ampliación de círculos sociales, en este caso ligado a la pertenencia a una comunidad religiosa. Aun cuando se trata de una forma marginal dentro del fenómeno que analizamos, resulta interesante ya que lleva a las familias a recurrir a instituciones situadas por fuera del entorno *country*. La oferta educativa de la zona de Pilar no incluye colegios católicos ni colegios pertenecientes a la comunidad judía (como alternativa las familias de origen judío sólo cuentan, y en muy pocos casos, con oferta totalmente laica). La particularidad de que la institución educativa elegida no pertenezca al entorno del *country* habla del intento de mantener a sus hijos dentro de la comunidad de origen. Por ejemplo, encontramos a dos familias de origen judío, residentes en *countries* antiguos, que envían a sus hijos a un colegio en la Ciudad de Buenos Aires. Si bien la institución es laica y recibe a estudiantes no judíos, la currícula incluye de manera obligatoria lengua hebrea. También nos referiremos a una familia católica que envía a sus hijos a dos colegios religiosos de San Isidro, uno de varones y otro de niñas. Las dificultades de encontrar colegios acordes con sus expectativas

son similares: en Pilar no hay oferta educativa católica fuera de la parroquial. Los colegios instalados en los últimos años son en su mayoría laicos con orientación religiosa. En el caso de buscar educación religiosa, la única opción son los colegios parroquiales y su desventaja principal es que no ofrecen inglés intensivo. La elección de colegios de este tipo implica no solamente la participación dentro de la comunidad sino que, al mismo tiempo, obliga a los hijos a relacionarse con compañeros que viven en la ciudad o en barrios abiertos y así se produce inevitablemente la circulación extramuros.

El caso de Marta es uno de los que ilustra esta elección. Ella, su marido y sus tres hijos de 14, 12 y 8 años viven en un *country* antiguo desde 1992. Ambos integrantes del matrimonio nacieron y se criaron en Garín. Los dos se recibieron de farmacéuticos y continuaron la empresa familiar de los padres de Marta: una farmacia en el mismo pueblo. Su suegro es ingeniero civil y ya dejó la actividad que llevó adelante durante casi toda su vida como constructor. Su suegra es ama de casa. Marta realizó sus estudios secundarios en un antiguo colegio judío de Belgrano, actualmente estudia equipamiento y ambientación de interiores. Los dos hijos mayores realizan sus estudios en un colegio de la capital, mientras que el más pequeño asiste a uno bilingüe en la zona de Pilar. Los tres hijos realizaron sus estudios primarios en colegios *country*. Marta menciona, en primer lugar, el nivel académico de la institución como principal factor para tomar la decisión.

¿Qué les puedo dejar? Una buena enseñanza para que puedan luchar en su vida futura, no sé cuánto les puedo dejar guardado adentro de una caja de un banco (Marta, residente *country* antiguo).

La apuesta se concentra en “brindar” a los hijos una buena formación. Aquí aparece uno de los tópicos más recurrentes dentro del discurso de las clases medias: la importancia de la inversión en educación. En su experiencia universitaria Marta estudió con ex alumnos del colegio al cual envía a sus hijos y quedó deslumbrada por la preparación que tenían. Muchos años después, con sus hijos reafirma esa impresión:

Que uno por ejemplo quiere ser arquitecto, ahora tiene que tomar la decisión de cuál es su carrera a seguir, entonces tiene construcciones y sale maestro mayor de obras. O sea, realmente la educación de [nombre del colegio] es impresionante... impresionante. El más chiquito dibuja en el tablero cosas que yo... está bien, las aprendí en la facultad, pero... sin tener ya una orientación en construcciones le hacen un paneo desde química

hasta ciencias sociales como para que ellos después puedan elegir la orientación (Marta, residente country antiguo).

Mientras que para Marta primó la cuestión académica en la elección, no deja de hacer referencias a la necesidad de mantener las raíces y la historia propias. En forma más explícita, Dora expresa que su elección se basó en la voluntad de educar a sus hijos dentro de los valores comunitarios:

A mí me interesaba que estén dentro de la comunidad judía, yo vengo de un pueblo que fue originado, digamos, por la colonización judía... la idiosincrasia de la educación que es de donde yo vengo y donde me capacité y ejercí, tiene un montón de parámetros y modalidades que me gustan, tiene mucha influencia en muchos casos desde Israel en cuanto a programas educativos y en cuanto a programas de manejar las concepciones del aprendizaje, este... y aperturas que me gustaron mucho y me interesaron mucho (Dora, country antiguo).

Dora es empresaria editorial; su marido es dueño de una consultora de asesoramiento impositivo y contable. Se crió en Rivera, un pueblo de la provincia de Buenos Aires con una comunidad judía importante. Sus padres eran docentes allí, en una escuela estatal en la que por la tarde se enseñaba hebreo. Dora comenzó sus estudios en esa escuela de Rivera y luego continuó y se recibió de maestra jardinera en una institución cuyo título la habilitaba para dar clases tanto en la Argentina como en Israel. Luego se capacitó en Estados Unidos y finalmente tomó cursos de comercio. Su suegro es ingeniero industrial y su suegra ama de casa. Desde el año 1997, Dora, su marido y sus tres hijos de 13, 10 y 6 años viven en un *country* antiguo. Los niños van a dos colegios de la capital.

Como se ha señalado, las dificultades para acceder a una educación religiosa cercana al lugar de residencia obliga a las familias a optar por una educación extramuros. Entonces nos encontramos con aquellos que privilegian los valores religiosos y comunitarios por fuera del estilo de vida *country*. ¿Cómo perciben los entrevistados las consecuencias que esta elección conlleva en la socialización de los hijos? En este punto sí hay diferencias en la forma de concebir la educación extramuros. Dos de las entrevistadas consideraban importante que sus hijos tuvieran contacto con “otras realidades”. Para Dora era importante que fueran instituciones que estuvieran en la Ciudad de Buenos Aires:

La realidad es que yo vivo en Buenos Aires desde el punto de vista laboral, mi vida pasa en Buenos Aires, mi compromiso era acompañar a mis hijos en toda la vida escolar estando acá, yo como además trabajo para la escuela todas las mañanas de ocho y cuarto a nueve trabajo en la escuela voluntariamente, este... y cualquier actividad, cualquier cosa que surja de la escuela yo puedo ir y venir porque estoy acá, si estaría [sic] en Pilar sería una locura el viaje, el traslado y todo. Eso por un lado, por otro lado, no quería realmente que mis hijos se educaran en un campus, en un country, o sea, en todos espacios que en definitiva no presentan la realidad de la situación del país y qué tiene que ver con un concepto de educación de cómo uno quiere que se críen sus hijos (Dora, country antiguo).

Para Mariela, católica practicante, la opción que tenía de una educación católica no parroquial más cercana era en San Isidro.

Nos gustaba y por otro lado, aparte de todo eso, una de las opciones de que los chicos fueran al colegio en San Isidro es para que tampoco estén encerrados acá en un mismo ambiente. ¿Qué pasa? La mayoría de los chicos que van a los colegios por acá, todos viven o en barrios cerrados o en countries o en lugares así. En cambio los míos allá tienen chicos que viven en departamento, que vean otra realidad ¿entendés? Tienen chicos que viven en departamentos, chicos que viven en casas grandes, chicos que viven en casas chiquititas. Que es una realidad que acá no sé si la ven. Entonces como que también se choquen que la vida no es una burbuja acá adentro y todo acá (Mariela, country antiguo).

Como vemos, en su testimonio refuerza la idea de salir del encierro y poder tener una visión más amplia de “la realidad”:

Mariela y su familia, compuesta por su marido y sus cuatro hijos (un varón de 13, una niña de 10 años, un varón de 9 y el más chico de 7 años) se mudaron en 1994 del barrio de Belgrano a un *country* antiguo en Pilar. Mariela estudió en el Saint Catherine's y su marido en el Colegio Lasalle. Se conocieron en la Universidad Católica mientras cursaban la carrera de administración de empresas, pero ninguno de los dos finalizó los estudios. Ella actualmente se dedica a la crianza de los hijos; trabajó durante algún tiempo en la empresa metalúrgica de su padre, ingeniero y ex alumno del Colegio Nacional de Buenos Aires, al cual “ama”. El marido de Mariela se dedica a la administración de una empresa cerealera junto con sus hermanos. La familia no sólo comparte negocios, un estudio contable y la empresa cerealera, sino también el lugar de residencia: los suegros y tres de los

seis cuñados de Mariela (con sus respectivas familias) viven en el mismo country. Los hijos van a colegios católicos de zona norte.

En su descripción de los colegios subraya que son colegios tradicionales de San Isidro, a los que han asistido las madres, los padres o los primos. Es así también como ellos los eligieron: sus sobrinos asistían a esos colegios y eso los ayudó a decidirse. En su elección funcionan dos criterios básicos. Por un lado, la socialización extramuros; por el otro, les importaba que fueran colegios católicos con un énfasis importante en la doctrina católica.

—*¿Y qué es lo que te gusta del colegio?*

—*La gente, el colegio en sí, la forma de educar que tiene, el ser católico que hoy en día hay muchos que se dicen católicos, pero son más light, éstos no. Más el San Juan tiene mucha doctrina, me gusta el colegio. Estricto...*
(Mariela, residente de country antiguo).

Tanto para católicos como para los que eligieron colegios judíos, se resalta la formación en valores religiosos o comunitarios. Aquí definen la elección los valores de la comunidad de origen. A su vez, elegir una institución extramuros lleva consigo una socialización diferente de la de otros residentes. Sin embargo, no todos le otorgan igual importancia a la posibilidad de que sus hijos establezcan vínculos extramuros. Es el caso de Marta, para quien el hecho de que sus hijos viajen a la ciudad se debe únicamente a que la institución que eligió está instalada en la ciudad y no hay oferta de ese nivel en Pilar: por lo demás ella detesta la ciudad:

Yo elegí [nombre del colegio], ya te digo si [nombre del colegio] estuviera al lado mío, no me importa, voy ahí. No es por traerlos a la capital (Marta, residente de country antiguo).

Sin embargo, sus hijos se mueven autónomamente por la ciudad; fue ella quien acompañó hace tres años a su hijo mayor a tomar el colectivo, momento a partir del cual el adolescente comenzó a moverse por la ciudad por medio de transportes públicos.

No, tuve que pasar de hacer el seguimiento de "bueno, primero viajás conmigo, no sabés lo que es un colectivo", eso es la contra de haber vivido en un lugar así, después dejarlo solo y seguirlo con el coche y después dejarlo, claro... [...] Sí, lo tuve que pasar y lo sufrió. Es más, el día que lo subí solo al colectivo al mayor, el del medio, no... Tenía tanto miedo que trans-

piraba y me decía “no, mamá, me subo a tu coche”, “no, porque es hoy o es nunca, hoy” [...] (Marta, residente de country antiguo).

Resulta llamativo que en los casos de Mariela y Dora se acentúa la necesidad de que los hijos se socialicen fuera de “la burbuja” pero los adolescentes circulan por la ciudad en auto acompañados por sus padres o en remís; en cambio en el de Marta, se expresa una fuerte aversión hacia la ciudad pero los hijos circulan más autónomamente.

La elección de la educación extramuros constituye un caso particularmente interesante (y a la vez marginal) dadas las consecuencias en la socialización de los niños. Como hemos visto, son apuestas que no recurren a la oferta instalada en los alrededores de las urbanizaciones. La principal razón para esta elección es la necesidad de una formación religiosa. El hecho de mantener la pertenencia a una comunidad obliga a buscar colegios por fuera del entorno *country*. Una de las consecuencias de este tipo de apuestas es que los niños, a diferencia de otros residentes de *countries*, adquieren un sentimiento de mayor familiaridad con la ciudad.

3.2. El trabajo solidario

Una actividad que se desarrolla en la mayoría de los establecimientos educativos es el trabajo solidario. A su vez, estas tareas de beneficencia se han expandido en la mayoría de las urbanizaciones cerradas y los colegios con entorno *country* no son la excepción. Originada en los *countries* más antiguos y de la mano de las “damas de caridad”, la cultura de la beneficencia se instauró como pauta cultural en sectores altos y medios altos. En rigor, el desarrollo de la ayuda social no se produce únicamente en los colegios instalados en la zona, sino que se traslada junto con el proyecto de la sede original.* Así, las instituciones que se han sumado a la tendencia del fomento del trabajo solidario lo han hecho con anterioridad a su implantación en Pilar.

Según la concepción generalizada, las actividades solidarias estimularían en los niños un sentimiento de ayuda hacia los demás al mismo tiempo que favorecería la tolerancia. Así, la falta de contacto con otros sectores

*En la mayoría de los casos, los colegios recientemente instalados en “entorno *country*” son segundas sedes de instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o bien, de la zona norte del Gran Buenos Aires.

sociales es reemplazada por este tipo de tareas. Pese a ello, son muy pocos los establecimientos que impulsan acciones sostenidas en las cuales se establezca un contacto real con los otros. Por lo general, se limitan a realizar colectas que luego son entregadas a quienes reciben la donación por medio de otras organizaciones. Esta modalidad es la más frecuente también dentro de *countries* y barrios privados. Y los que efectivamente tienen algún vínculo con la población objeto de la beneficencia son las mujeres, que impulsan y participan activamente de estas actividades.

Una excepción a esta modalidad fue observada en el caso de los colegios que ofrecen Bachillerato Internacional,⁴ ya que incluyen en el diseño curricular el programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio). En dicho programa los alumnos de los dos últimos años de Polimodal deben cumplir obligatoriamente con horas de servicio comunitario. A diferencia de otras propuestas, los estudiantes deben presentar un proyecto en el cual se estima la cantidad de horas destinadas a servicio comunitario y el tipo de actividad que desarrollarán. Asimismo deben presentar una constancia de que han estado en el lugar y llevar un registro de la experiencia y de lo que han aprendido. De este modo los estudiantes participan en diferentes programas de ayuda, desarrollando proyectos propios en hospitales, hogares de ancianos, parroquias, escuelas estatales y hogares de niños, entre otros. De modo que se convierte en una tarea con cierta continuidad. Así se describe en el manual para padres del colegio:

El Servicio Comunitario es un elemento importante en nuestro colegio ya que dentro de su marco los alumnos toman contacto con los problemas de quienes son menos afortunados que ellos. A fin de que los chicos tomen

4. Dichos colegios, tradicionales, se caracterizan por una fuerte trayectoria en el área educativa, con prestigio y “nombre propio”, y con una antigüedad de más de cincuenta años. Se actualizan permanentemente e incorporan nuevas técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyen en sus currículas viajes al exterior, a través de competencias deportivas, actividades de intercambio cultural, o para la realización de cursos de perfeccionamiento en idiomas. Dentro de este grupo, podemos encontrar tanto colegios laicos como laicos con orientación religiosa. Sin embargo, como en su mayoría se trata de instituciones que hacen eje en lo académico, lo religioso suele quedar relegado. En este sentido, aparece un fuerte discurso que destaca la “excelencia” del proyecto y las posibilidades que brinda el Bachillerato Internacional, de ingreso en universidades privadas del exterior y del país. Estas propuestas enfatizan el desarrollo individual de la persona. Los valores que se sostienen entonces son el rendimiento, la excelencia en lo académico, en lo deportivo, en lo artístico e incluso en el servicio comunitario.

conciencia de esta realidad, se los insta a participar en una serie de actividades destinadas a solucionar algunas de estas dificultades.

Tanto en este colegio como en otros la actividad comunitaria está destinada a los “menos afortunados”, como si se tratara de una situación relacionada con la suerte, con lo fortuito. De esta manera, la forma en que se enuncia la ayuda a los otros se vuelve naturalizadora de las posiciones sociales.

Dentro del programa CAS, los alumnos de P2 y P3 visitan hospitales, párroquias, colegios estatales u hogares de niños situados cerca de nuestras instalaciones. Los chicos visitan ancianos y pasan largo rato conversando con ellos o llevan a cabo actividades con los niños que viven en hogares de tránsito; a menudo se organizan proyectos especiales para los que los alumnos mismos recaudan el dinero necesario. Asimismo, llevamos ayuda más lejos aún: a los indios del Chaco y al centro CONIN en Mendoza. También se realizan viajes de misión a Entre Ríos y a Salta, donde trabajamos con los indios wichis.

Vemos en este fragmento del manual para padres de la misma institución que la construcción del “otro” no sólo incluye hogares de niños y ancianos, sino que también los colegios estatales pueden ser objeto de caridad. En un mismo campo y sin distinción, salvo la distancia geográfica, se desarrolla la ayuda a los “menos afortunados”.

En paralelo a la marcada diferencia entre los pobres o “menos afortunados” y los que llevan adelante tareas de caridad, se sitúa la tensión entre realidad e irrealdad. Los niños residentes en *countries* y barrios cerrados vivirían en una “irrealidad” y es por ello que se hace necesario que puedan tomar contacto con la “realidad”, que “la vean”. Se trabaja permanentemente para sacarlos de la irrealdad en la que viven mostrándoles distintas realidades. El director de uno de los colegios destacaba el entusiasmo de los estudiantes al realizar este tipo de tarea: “*Siempre cuando van ahí, tienen muchas ganas de ir y sirve para nuestros alumnos para que vean cómo es la realidad, ¿no?*”. Cabe destacar que esta modalidad, más sostenida en el tiempo, no necesariamente conduce al afianzamiento de un vínculo recíproco entre aquellos que brindan la ayuda y aquellos que la reciben. Este tipo de instituciones ofrece una formación de élite y, en algún sentido, la exigencia de esta clase de tareas, con la planificación y la evaluación entre los objetivos propuestos y los alcanzados, implica un elemento más de la referida formación.

En otros colegios se organizan visitas a distintos lugares, por ejemplo a hogares de ancianos o escuelas; dichas visitas se organizan en grupos no mayores de seis niños acompañados por el grupo de madres dedicadas al servicio comunitario sin uniforme que los identifique y en autos particulares. La actividad suele ser más irregular y no siempre se traduce necesariamente en una experiencia enriquecedora. Como señala Gisella, psicopedagoga y profesora de un colegio tradicional y otro del modelo vincular:⁵

[...] hay visitas de golpe de “vamos a ir a la villa a llevar torta” en otras escuelas, incluso ese episodio lo hablaba de una escuela católica que sin demasiada fundamentación parecería ser que el ser solidario es ir a hacer una visita para ver y llevar torta. Pero ¿me querés decir realmente qué servicio es llevar una torta un día y que la lleven chicos? No sé... en este caso era un tercer ciclo, octavo año, y se los llevaban a otros chicos de la misma edad de la villa La Cava de octavo año a pasar una tarde con ellos, entonces frente a la pregunta de los padres “¿y no será peligroso por cómo está la situación?”, “no van en micro con vidrios blindados” con no sé cuántos “adultos acompañándolos, con...”. Entonces llegan a la villa con los micros, con los adultos, con los chicos... “ah, no, pero tienen que ir vestidos discretos chicos”, no van a ir con la campera superfashion... entonces vos escuchás todo eso y hablás con los chicos les preguntás “¿y te parece?”, “¡ay, sí porque hay que irlos a ayudar!”, “¿pero a vos te parece que en un día los ayudas?”, “sí, porque vamos a hacer tortas juntos. Entonces nosotros les vamos a llevar huevos y harina para hacer tortas...”, los chiquitos se sienten buenos por hacer eso. Pero cuando vuelven, vienen bastante impactados y creo que más de uno de ellos con la sensación de “¿y ahora qué?”, “mejor me olvido, porque después de ver lo que vi, mejor me olvido”. Porque es como que carecen de una continuidad y una sistematización y de un acompañamiento de los adultos, entonces es como una ida al zoológico.

5. Dentro de este último grupo encontramos colegios que tienen una trayectoria de más de veinte años. Ofrecen formación laica o laica con orientación religiosa. En el caso de esta última se ofrece catequesis dentro de la currícula, pero es opcional. Su rasgo distintivo es el acento en el eje vincular. Si bien se destaca la formación académica, se enfatiza la educación “para la vida”, y sobre todo “formar buenas personas”. En este sentido, se otorga importancia al clima de compañerismo más que a la competencia y al disfrute en el desarrollo de las actividades escolares. El fundamento de este perfil se sostiene en que, sin contención afectiva, el niño no es permeable al conocimiento. A diferencia del primer grupo de instituciones, cuentan con gabinete psicopedagógico que realiza acompañamiento en actividades concentradas en el trabajo sobre lo vincular.

En uno de los colegios del modelo masivo,⁶ una madre relató la tarea llevada a cabo por sus hijos: producían y envasaban leche de soja que luego se distribuía a comedores. Los alumnos, esta vez, sí asistían a los comedores, pero con una tarea específica:

En el colegio envasan la leche y hay otro grupo que va y la distribuye, hay una persona que a su vez la distribuye en varios jardines y comedores. Y después hicieron un proyecto con el Concejo Deliberante de Pilar, de pesar y medir chicos y hacerles un seguimiento de crecimiento, a partir del proyecto de los comedores y de la leché de soja [...] Claro, varias veces ya fueron a medir y a pesar y bueno hicieron toda una lista... hicieron todo con computación además... lo hacen ¿viste? para hacer un seguimiento a ver si se modifica... (Cinthia, residente de barrio privado).

La valoración de este tipo de trabajo aparece ligada al desarrollo de ciertas capacidades de los niños que no están directamente relacionadas con establecer vínculos con los otros. En el testimonio citado se destaca la posibilidad de incorporar herramientas informáticas durante estas actividades. En otros casos, se les pide a los alumnos que desarrollen proyectos que permitan generar fondos para que luego sean donados.

Por ejemplo el año pasado uno de los proyectos que tenían era cómo hacer para que los chicos pudieran hacer una tarea comunitaria sin tener que pedirle a los padres, entonces finalmente los chicos más grandes pidieron un préstamo a un banco, con eso compraron materiales, cosas para hacer en madera, hicieron cosas en madera, las vendieron en el día de la tradición, devolvieron el préstamo y con lo que les quedó... donaron... tienen guardería, hogar de ancianos, etc., donde ellos hacen su aporte digamos (Cinthia, residente de barrio privado).

6. Los colegios recientes que identificamos con el modelo masivo tienen algo más de diez años de antigüedad. En general, se trata de colegios laicos. No ofrecen la opción de Bachillerato Internacional, pero están aceptados como sedes para rendir exámenes internacionales de inglés. A partir de su instalación en la zona de Pilar, el argumento fuerte de promoción fue brindar una “formación de excelencia” económicamente mucho más accesible que la del resto de las instituciones. Esta opción es atractiva sobre todo para aquellas familias que disponen de menores recursos económicos y el éxito de esta propuesta se expresa en el vertiginoso crecimiento de la matrícula desde el momento de su instalación.

Todos los colegios, una vez al mes, organizan el “*non uniform day*”, día en el cual se les permite a los estudiantes asistir sin uniforme y a cambio de ello deben llevar dinero, comida, ropa, libros o juguetes que serán donados. En realidad, estas acciones son las más extendidas en la oferta educativa.

Así hay distintas fechas y uno tiene que llevar útiles... eh, no sé, no me acuerdo, ropa de invierno y la gente lleva sus bolsas, sus útiles o lleva su dinero con muchísima alegría, es más, no la gente, los chicos; porque mi hija sale el día de “no uniforme” con su vestido y le entrega a la maestra su bolsa y le dice “señorita esto es para los chicos pobres”. O sea, el mensaje está ya desde jardín, en la primaria, aparte de hacer el día –en la primaria y secundaria– aparte de hacer el día del “no uniforme” se trabaja y los chicos han viajado a distintas provincias, a distintos lugares para hacer trabajos sociales (residente de country reciente).⁷

Los padres parecen no estar interiorizados del tipo de trabajo que se realiza. En general aparecen referencias vagas a las colectas y sobre los alimentos que tienen que mandar a través de sus hijos. Pero no saben, por ejemplo, a qué organizaciones se destinan o dónde quedan los sitios que reciben las donaciones. Esta “cultura de la beneficencia” que comparten no sólo los establecimientos educativos sino también ciertos grupos dentro de las urbanizaciones inculca en los niños una construcción del otro como “pobre” y como objeto de caridad. En definitiva, los “otros” son captados más como categorías sociales que como personas (Svampa, 2001; 2004) y la distancia entre unos y otros se refuerza.

4. CONCLUSIONES

Ariadna es psicóloga y su marido biólogo: los dos son egresados de la UBA. Ella trabaja en forma independiente en su propio consultorio en la Ciudad de Buenos Aires. Su marido tiene como principal fuente de ingresos un trabajo en el estudio jurídico que comparten su padre y sus hermanos, y mantiene desde hace varios años un puesto de jefe de trabajos prácticos en la carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. La

7. Esta entrevista corresponde a un trabajo de campo anterior vinculado al proyecto “Trabajo, exclusión y nuevas formas de sociabilidad en la Argentina actual”, UNGS, 2000.

suegra de Ariadna es maestra. El padre es ingeniero civil y la madre ama de casa. En 1999 Ariadna y su marido dejaron el barrio de Recoleta y se mudaron con su hija a un *country* antiguo. Ellos dicen que no son residentes “estándar”, y en cierto sentido tienen razón. Optaron por ese estilo de vida por una cuestión de seguridad y porque les gusta el campo, y eso es lo que tienen en común con otros residentes. También porque envían a su hija a un colegio privado (del modelo vincular). Pero una de las diferencias más importantes es que la primera escuela que visitaron era estatal. Ambos habían estudiado en instituciones estatales y se consideraban defensores de la educación pública, de modo que decidieron acercarse en primer lugar a una escuela estatal: estaba ligada a su propia experiencia y a sus convicciones. Cuando la visitaron, el edificio tenía goteras, era septiembre y hacía frío. De modo que fue la primera que descartaron.

Además a nosotros nos encantaba la idea de vivir en el country y que la nena fuera a la escuela del Estado, nos parecía más que lindo porque de hecho yo trabajo para la guardería parroquial, como el country está en un pueblo, no está en la Panamericana, está en un pueblo, con Sergio siempre tratamos como de integrarnos a la vida, digamos, por afuera del country, entonces nos parecía piolísimo digamos... pero bueno, no cerró, no cerró. Igualmente siempre nos replanteamos en algún sentido con cierta melancolía, claro... la perdida, lo perdido... ¿no? (Ariadna, country antiguo).

Les resultaba atractiva la idea de enviar a su hija a una escuela estatal, no sólo porque evocaba sus propias historias escolares sino porque, además, ellos intentaban integrarse a la vida del pueblo. El *country* en el cual viven se encuentra ubicado dentro de un pueblo de la zona norte de la provincia de Buenos Aires, y tanto Ariadna como su marido desarrollan tareas comunitarias en el lugar. La imposibilidad fue vivida por la pareja como una pérdida que acentuaba la melancolía por un modelo educativo ya inexistente. Aun cuando estuvieran dispuestos a elegir una escuela estatal, había elementos que les impedían optar por esta alternativa y con ello renunciaban a la posibilidad de integración con otros grupos sociales. Si la opción por un nuevo estilo de vida (intramuros) podía ser matizado por la elección educativa, la oferta estatal no les podía brindar una oportunidad.

La elección educativa de Ariadna y su marido pertenece a un modelo de socialización que ha estallado. Ninguna de las otras familias consideró la oferta estatal como una opción para la educación de sus hijos; no figuraba siquiera dentro del abanico de posibilidades. Entre las razones esgrimidas figuraban la necesidad de una formación bilingüe, pero más fuerte era el

descréxito de la escuela pública. Los sectores medios han abandonado la escuela pública que en sus orígenes funcionó como instrumento de su promoción social. Las clases medias, que en sus diferentes caracterizaciones han estado ligadas a la educación, renuncian al sistema educativo estatal o lo abandonan. No se trata únicamente de aspectos objetivos ligados al desfinanciamiento, la deficiente infraestructura, sino también a aquellos aspectos subjetivos que impide a los actores “desear lo público” (Frigerio, 1994). Por otra parte, estamos en presencia de un sistema educativo que ha tenido en sus orígenes como objetivo la integración social sobre la anulación de las diferencias sociales. Pero, en la actualidad, el nuevo modelo está caracterizado por la diferenciación de circuitos educativos tanto en el sector estatal como en el privado.

En un contexto de aumento de las desigualdades sociales, de privatización general de la sociedad, la segregación espacial va a encontrar su mayor impulso. La deserción del Estado y el quiebre de los antiguos modelos de socialización promueven el desarrollo de nuevas formas privatizadas de gestión de la seguridad y la cohesión social, que a su vez provocan una creciente diferenciación entre “ganadores” y “perdedores” (Svampa, 2001). Por su parte, cada segmento se vuelve internamente más homogéneo. En este sentido, podemos recuperar la noción de Cohen (1998) de “apareamientos selectivos”, es decir, lugares de socialización que se constituyen en espacios en donde la asociación se realiza de manera selectiva entre “semejantes”.⁸ Instituciones como la familia y la escuela tienden cada vez más a homogeneizarse. Incluso aquellos que sienten las diferencias respecto de los ubicados “en un escalón más alto” valoran el contacto entre los niños en términos de “homogeneidad”.

Si los colegios más tradicionales representan un caso extremo de la conformación de un grupo de pares (Ziegler, 2004), no son los únicos. En efecto, en la mayoría de los casos relevados, la tendencia es la consolidación de las distancias sociales frente a los otros y la promoción, a partir de diversas actividades, de la constitución de círculos sociales homogéneos. Como sostienen Dubet y Martuccelli (2000: 38), “no se aprende a ser ‘burgués’ en un liceo francés, así como no se aprende a ser aristócrata en un colegio inglés”, sino que “la cultura escolar complementa a la cultura burguesa”. Esta

8. Al respecto es muy ilustrativa la nota publicada en el semanario *TXT* sobre la “primera generación” criada en *countries* y barrios cerrados. Véase *TXT*, año 1, nº 21, 8 de agosto de 2003.

suerte de complemento refuerza las distancias sociales existentes, incluso en la organización de actividades solidarias. Frente a la socialización “burbuja”, que es percibida por los mismos actores, surgen diversas actividades para subsanar el aislamiento. Las principales son las de ayuda a “los pobres”.⁹ Como hemos visto, estas tareas pueden mostrar distintos grados de continuidad. Para los organizadores, son estas actividades las que permiten relativizar la imagen de la “burbuja”, sin asumir que a partir del rótulo de quienes reciben la ayuda se consolida la distancia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballent, Anahí (1999): “La ‘casa para todos’: grandeza y miseria de la vivienda masiva” en Devoto, F. y Madero, M. (dirs.): *Historia de la vida privada en la Argentina*, Tomo III, Buenos Aires, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1998): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Cohen, Daniel (1998): *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Del Cueto, Carla (2004): *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, IDAES/UNSAM.
- Dubet, François y Martucelli, Danilo (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Frigerio, Graciela (1994): “¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?”, en Filmus, Daniel (comp.): *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis/Norma.
- Svampa, Maristella (2001): *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.
- (2002): “Las nuevas urbanizaciones privadas: sociabilidad y socialización”, en AA.VV.: *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Biblos-UNGS.
- (2004): *La brecha urbana*, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Ziegler, Sandra (2004): “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.

9. En la nota citada de la revista *TXT* aparece el testimonio de la encargada de relaciones institucionales del colegio Saint Mary of the Hills, quien sostiene que la socialización “burbuja” es relativa y, a modo de ejemplo, menciona la organización de actividades impulsadas desde el colegio para ayuda a los “chicos pobres”.

TERCERA PARTE

Infancia y situación social

¿RETRATOS DE NIÑO? POLÍTICAS SOCIALES Y DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS EN SITUACIÓN DE CALLE

Valeria Llobet

1. INTRODUCCIÓN

Niño: *Ahí, en la plaza de Mayo, los policías se tiroteaban con los militares, fue por el año 55. Había túneles, está lleno de túneles que llegan hasta aquí.*

Maestro: *Sí. Y también hay construcciones que quedaron bajo tierra, como la vieja aduana. Ahora la excavaron. Ustedes la habrán visto, ahí, detrás de la Casa de Gobierno...*

Niño: *No, no es así. Ahí, en esa fosa, los militares metían a la gente y la mataban. Era en la época de los militares.*

Maestro: *¿Y a quiénes les hacían eso? ¿A los delincuentes?*

Niño: *Sí, y a la gente como nosotros.*

Revista *Chicos de la Calle*, año 2, nº 6, 1998.

El diálogo presentado circunscribe y ejemplifica el problema que queremos abordar aquí. El contexto en el cual aconteció es el de las instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes en situación de calle, enmarcadas en una perspectiva de protección de derechos conocida como Doctrina de Protección Integral. El campo es entonces el de las instituciones públicas configuradas por las políticas sociales para la infancia, en particular la infancia pobre, nombrada minoridad, infancia en riesgo, infancia vulnerable.

Desde fines de la década del setenta, con énfasis desde la década del noventa, asistimos al surgimiento del Paradigma de la Protección Integral

y su correlato en un discurso sobre los derechos de los niños y las niñas, y en prácticas institucionales por él amparadas. Ambos proveyeron un marco ético-crítico para reflexionar sobre las relaciones entre el mundo adulto y el mundo infantil, expresadas en praxis públicas y prácticas privadas. En este marco se crearon o transformaron distintas instituciones, en un proceso de crítica a las instituciones totales y a la categoría de “menor”. El discurso sobre los derechos de la infancia es entonces el eje estructurador de un campo que se muestra transformado. Como cuerpo doctrinario es, a grandes rasgos, producto de una serie de fuerzas y debates políticos alrededor de la ampliación de los derechos de ciudadanía a la población infantil como parte de un proceso de especificación, concreción, interseccionalidad y particularización de derechos. Consignados en un instrumento internacional (la Convención de Derechos del Niño - CDN) e incorporados a la legislación nacional mediante la Constitución Nacional, los principios relativos a los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes allí consagrados son el marco legal y filosófico para las políticas públicas de infancia y sus arreglos institucionales. En debate mientras se escribe este capítulo, la CDN originó (desde el inicio del proceso de redacción, en 1979, y con más fuerza desde su suscripción en 1989) una serie de reformas políticas e institucionales, enmarcadas en América latina en el proceso de democratización social iniciado en los años ochenta. Estas reformas tendieron a concentrar la ampliación de derechos sobre la base de dos grandes estrategias: por un lado, la separación de las problemáticas de índole penal de las de origen social; por otro, el cuestionamiento a las instituciones totales (los institutos de menores) y el desarrollo de estrategias alternativas, basadas en la pedagogía social y en la desmanicomialización italiana.

La necesidad de concretar y especificar un conjunto de derechos humanos y de ciudadanía a un grupo particular de personas¹ requiere una concepción de tales derechos que reconozca que se trata de derechos cuya universalidad no está dada naturalmente. Por el contrario, la noción de derechos universales no considera las desigualdades de clase, de género, étnicas, de generaciones que condicionan su acceso. De ello surge que es necesario desarrollar un conjunto de acciones para que aquellos grupos que

1. A lo largo de la historia, nativos americanos, afroamericanos o africanos subsaharianos, nativos de Oceanía y Australia, mujeres y niños, han sido grupos considerados menores (en tanto dependían de un mayor racional y completo) o minorías (grupos diferentes dentro de un grupo –hegemónico– considerado homogéneo).

han carecido del acceso a los derechos puedan constituirse efectivamente como ciudadanos.

Al concebir la ciudadanía como resultado de *prácticas de ampliación* de ciudadanía, es necesario reflexionar acerca de estas prácticas, acerca de los modos que adopta el discurso de derechos en la trama de las instituciones, y acerca del espacio de ciudadanización que aporta a niñas, niños y adolescentes concretos.

El recorrido en este trabajo pondrá el foco en las instituciones para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad interpeladas desde las experiencias de los sujetos, que no son “leídas” por el discurso institucional. El supuesto que sostendemos es que estas omisiones, que surgen de la diferencia entre la experiencia de los sujetos y lo que de ella es recogida por el discurso institucional, y las operaciones del poder naturalizadas por el mismo discurso institucional, constituirán el límite para la concreción de los derechos de los niños. Al mismo tiempo, darán la pauta del cariz de las políticas para la infancia en su efectivo desarrollo.

Para ello, introducimos primero teóricamente el problema de las instituciones y los niños, en la perspectiva de pensar ambos términos como construcciones sociales que se requieren mutuamente: ¿cómo, en qué instituciones, se producen niños?, ¿qué relación tienen, como políticas, las distintas instituciones para la niñez?

En el tercer apartado describimos algunas maneras en que aparecen los niños en el discurso institucional, las representaciones, significaciones, metáforas e imágenes con que se habla de ellos, sus problemas, sus características, según hemos observado en las instituciones con que hemos trabajado. Finalmente, se presentan algunas “cosas que dicen los niños”. Es decir, cómo se ven ellos mismos, que dicen de sí, de sus derechos, de sus relaciones. Para concluir, se reflexiona sobre estos resultados desplegándolos en su carácter de políticas para la infancia.

Se trabajó con tres instituciones en la Ciudad de Buenos Aires, que denominaremos “Centro diurno”, “Hogar” y “Programa”. Fueron creadas a partir de la suscripción, por parte de nuestro país, de la CDN.² (Centro diurno” en 1992, antes de la sanción de la ley mencionada, “Hogar” en 1998.) Ambas dependían de la Secretaría de Promoción Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), formando parte del circuito asistencial no jurídico. Sostenían su oferta y sus intervenciones en la Doctrina de

2. Dicha suscripción se realizó por Ley 23.849, Artículo 75 de la Constitución Nacional.

Protección Integral.³ El “Programa”, de dependencia nacional, surgió a inicios de los noventa y se basaba en la no internación y en el tratamiento psicológico de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal, bajo el supuesto teórico doble de la existencia de los derechos de niñas, niños y adolescentes –no internación–, y del carácter sintomático del acto delictivo –tratamiento–.

El modelo general de análisis que aquí desarrollaremos parte de tratar al discurso como un conjunto de prácticas lingüísticas y no lingüísticas que acarrean y confieren sentido en un campo de fuerzas caracterizado por el juego de relaciones de poder. Este enfoque permite pensar las identidades sociales y los procesos de identificación singulares como complejos, cambiantes, construidos discursivamente, históricamente situados.

2. INSTITUCIONES, INFANCIAS Y MINORIDAD

Las instituciones sociales (la educación, la familia, la democracia) operan transformando relaciones sociales históricas y particulares en significaciones, que funcionan para la sociedad como ahistóricas y universales. A su vez, las instituciones tienen como función “fabricar” los tipos de individuos que son capaces de reproducir la sociedad en que nacen.

En el proceso histórico de modernización de nuestro país (y de los países occidentales en general), la escuela apareció como uno de los dispositivos centrales en la constitución de sujetividades ciudadanas, y, al mismo tiempo y mediante los mismos procedimientos, ha sido el espacio de producción de individuos calificados y clasificados. La escuela (y el hospital) han sido los dispositivos creados por la sociedad para producir y reproducir tales sujetos, así como para clasificarlos en sus habilidades y en su desvío de la norma, dividiendo las trayectorias escolares de los circuitos alternativos para los desviados (institutos de menores, cárceles y asilos). Las escuelas y las instituciones de menores se encargaron de generar sus propias reglas y modalidades de funcionamiento internas, de modo de proponer una distancia a tal encargo social, adquiriendo una independencia relativa. Es decir, los efectos y resultados producidos en la cotidianidad de las instituciones para la infancia dependen tanto de los procesos singulares

3. Doctrina incorporada a la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante la Ley 114, con posterioridad al inicio de las actividades de ambas instituciones.

dados en su interioridad como de las relaciones establecidas entre la institución concreta y la institución simbólica, y entre ambas y la lógica del sistema social a que pertenecen.

En la cotidianidad institucional se materializan los procesos que determinarán destinos sociales, recorridos preasignados al éxito o al fracaso, actualizados en cuerpos y praxis provocadas por la institución (Bourdieu, 1990). La producción de hegemonía (y de “paz social”) se da en el espacio cotidiano de las instituciones, mediante la producción individual e inconsciente de las marcas de clase, de género, en lo que se considera posible o imposible, en las figuras de lo pensable...

Las instituciones tutelares, derivadas de la legislación del Patronato de la Infancia, y las instituciones alternativas, derivadas de la Doctrina de Protección Integral, plantean en su interior, y como sustrato de sus intervenciones, una particular modalidad de construcción de la infancia, objeto de sus prácticas, a las cuales, en un sentido general, denominaremos pedagógicas (en el mismo sentido que Jorge Larrosa [1994] homologa prácticas terapéuticas y prácticas educativas como modalidad de creación de un tipo de “sí-mismo”). Centradas no en la transferencia de conocimiento, sino en una particular modalización de la experiencia de sí, estas intervenciones se plantean como horizonte un modelo de infancia integrada y un modelo de niño, pedagogizado y portador de una tal experiencia de sí que podemos generalizar como una modalidad de subjetivación articulada alrededor de una identidad moral estereotípica, en la cual las manifestaciones de resistencia, de no sometimiento, de falla en el proceso de normalización y normatización, serán interpretadas como patología o como desvío moral.

Las modalidades difusas del control social en las instituciones de la infancia derivadas de la CDN promoverían en el contexto actual (mediante la normativización de las tecnologías del yo) “cambios de personalidad”, en el mismo sentido que las comunidades terapéuticas definen la “curación de la adicción” como un cambio actitudinal. Las instituciones de la minoridad se figuran como instituciones de educación moral, y producción de una moralización del sujeto, producción que en las escuelas se da por añadidura, cuando ésta cumple la misión de transferencia –incluso desigual– de capital cultural.

Los procesos y relaciones mediante los cuales las instituciones para la infancia producen niños se relacionan con la transmisión de la herencia cultural. Esta transmisión tiene tanto una potencialidad reproductora del orden social (y sus relaciones de dominación y hegemonía) como una potencialidad creadora, transformadora de tales relaciones. En estas funciones, las instituciones constituyen un espacio que es social pero también es

singular: funcionan como los puentes mediante los cuales las sociedades producen los individuos singulares que las mantendrán vivas como tales. O no. Parte de la oferta cultural de las instituciones para la infancia es una propuesta de modos de ser, es decir, es un espacio en lo que se transmite lo esperable, lo normal, lo bueno, y sus contrapartidas, como estrategias morales de construcción del sí mismo.

El trabajo psíquico de niños y adolescentes, entonces, se despliega en una aventura singular en la cultura (Larrosa, 2000), aventura enmarcada en las instituciones que prestan su espacio como escenario, pre-texto y contexto, y que se desenvuelve a través de un juego de identificaciones, imbricados en el proceso identitario en el que niñas, niños y adolescentes están comprometidos. La transmisión cultural adquiere perfil de filiación, en el cual la integración a la cultura y al *socius*, la inclusión y la internalización, se realizan en un proceso complejo que involucra a las instituciones y a los sujetos a lo largo de su vida, aportando tanto enunciados identificantes (Aulagnier, 1997) como escenarios y materiales reales en los que la vida se despliega; posibilitando el placer, la autonomía, o aportando a la mortificación, limitando el porvenir.

2.1. *El niño y el lazo social*

Si la medida de producción de humanidad de que es capaz el ser humano se traduce en instituciones de transmisión y filiación, en instituciones de acogida, parece necesario entonces un rodeo que incluya una consideración respecto del lazo social.

En la formulación lacaniana el lazo social supone la eficacia de la ley simbólica y la posibilidad para cada sujeto de incluirse en una cadena filiatoria. Es decir, no se trata de una dimensión vincular, sino de eficacia significante. Esta eficacia permite a cada sujeto articular lo real, lo imaginario y lo simbólico, por lo que dentro de esta lógica es posible afirmar que el lazo social posibilita la estructuración subjetiva. Al mismo tiempo, y en virtud de su exigencia de renuncia, en el lazo social se fundamenta la posibilidad de la cultura.

La tensión entre dramática familiar (filiación) y vulnerabilidad o exclusión social (inclusión) tiende a ser resuelta en los discursos institucionales mediante una banalización de uno de los dos polos. Así, en un polo, se hipertrofia la consideración de los efectos de la *desintegración familiar* y sus consecuencias singulares respecto de las posibilidades de desplegar un pro-

yecto de vida. En el otro polo, se ve a los procesos sociales no sólo como el texto sino como el límite infranqueable de los destinos singulares. Exceso familiarista o exceso sociológico, resulta raro encontrar una integración de ambos en el discurso institucional. Sin embargo, la dramática singular, las formas individuales de sufrimiento y repetición, no pueden ser ni reemplazantes ni reemplazadas por una reflexión sobre los procesos sociales. Ni a la inversa. Ambos se imbrican transgeneracionalmente para dar lugar a constelaciones familiares singulares y modalidades subjetivas históricas, de época, y a la vez únicas en lo que aportan de identidad (o su negación) y sufrimiento a un sujeto. Retomando los planteos de Piera Aulagnier, es posible afirmar que los enunciados significantes, que permiten al sujeto una posición de inclusión en la trama filiatoria, son enunciados sociales. Así, el espacio de recepción, de lugar para un nuevo sujeto, no anida sólo en la fantasmática de una pareja parental, sino que desde allí se introducen otras generaciones y su *material histórico-social*: imaginario, simbólico (el lugar –valor y posición– que como grupo y sujetos sociales tienen en el conjunto social), pero también real (recordemos como ejemplo que la desnutrición crónica va logrando carcomer centímetros a la talla de cada nueva generación de niños pobres).

Es posible afirmar que la inclusión se refiere, en el plano psicológico, a la instauración de un espacio de simetría relativa, de paridad en la distribución de derechos y obligaciones. La paridad necesita una terceridad que instale una posición equivalente respecto de la ley. Esta terceridad se aloja en el lenguaje, es el lenguaje el que introduce una mediación, pero requiere también un acto de distribución: distribución de las competencias y de las equivalencias. En el psicoanálisis, esta función está metaforizada con el sintagma nombre-del-padre, función de inclusión en una legalidad que configura el universo simbólico y permite una mediación en lo que de otro modo es una imposibilidad de encuentro: si no existe la mediación del tercero, no hay dos.

La infancia supone una diferencia entre lo que se imagina (de la sexualidad) y lo que se sabe, ya que existe una demanda de ocupar una posición sexuada (ser niña o niño) de la que se espera que el niño no sepa (Jerusalinsky, 1984). En esta anticipación se entrelazan las demandas de género, mediante las cuales se instalan formas históricas de ser varón y mujer, y las relaciones asimétricas entre ambos, como los modos “naturales” del ser. Es posible decir que hay una prohibición que sostiene que la diferencia entre el mundo adulto y el del niño, y hay una promesa de futuro en el presente, acarreada por la demanda de no-saber. Esta exigencia delinea

también (debiéramos decir, en primer lugar) la posición del adulto: el adulto no debe develar ese no-saber (mediante la exhibición o la violentación).

Sostenemos que es esta posición respecto al saber y al tiempo lo que marca la educabilidad, es decir, la posibilidad de incluir al niño en instituciones cuyo fin implícito es la interpolación de la cultura, la ley, en el circuito del deseo. La interpellación por y con la cultura (mediante enunciados identificantes y mediante la violencia simbólica) se da en instituciones, es decir, en espacios de reunión entre *otros*, adultos y niños.

Freud escribió, en las *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (1930), que la dificultad singular de la infancia, sus trabajos, se originaban en el encuentro del niño con la cultura, entendida ésta como la suma de normas y operaciones que, a lo largo de milenios, el ser humano construyó para protegerse frente a la naturaleza y regular las relaciones y vínculos entre las personas. Estos mismos trabajos marcan el lugar del educador, quien, representante de tal cultura, auxiliará al niño en su proceso cultural, que devendrá cultura interiorizada en una instancia psíquica, el superyó. Este proceso tendrá como resultado el despliegue de unas técnicas de vida para lograr la satisfacción dentro de la cultura: el trabajo, la creación, el goce estético. Satisfacción imposible debido a que el precio pagado por la integración a la cultura es precisamente el de la satisfacción pulsional: es la “sustitución del poder individual por el poder de la comunidad” (*ibid.*: 95).

Al plantear al superyó como interiorización de la cultura, Freud afirma que es necesario el amor; de otro modo, no hay tal proceso de interiorización, y la agresión se despliega. El proceso de inclusión del niño en la cultura y de internalización de la cultura en él debe ser un proceso determinado por el amor. Lacan, en uno de sus seminarios, formula: el amor es dar lo que no se tiene a quien no lo es.

¿Cuáles son entonces la función y el lugar del adulto, del educador, para que un niño exista en la cultura? Seguramente no los del entomólogo, no los del sabio clasificador. Cabe aquí abrir un pequeño paréntesis para recordar cuáles han sido los afanes de la psicología, de la pedagogía, del trabajo social, puestos al servicio de aquellos que aparecían en el margen. La inclusión en procesos de segregación, la especialización sostenida en la diferencia y el desvío, han marcado tales quehaceres.

Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa (Larrosa, 2000: 169).

¿Son las instituciones que los adultos creamos para los niños y niñas una casa que los recibe?

La institución que ha funcionado como aglutinante de las políticas públicas para la infancia ha sido la escuela, construida como la figura opuesta a las instituciones para la minoridad, los institutos. Sin embargo, los procesos de transformación del sistema educativo y de la institución escolar (Carli, 2004; Tiramonti, 2001; Filmus y Miranda, 1999; Duschatzky y Redondo, 2000) dados en el marco de una sociedad cada vez más fragmentada y desigual contribuyen a visualizar la heterogeneidad de la población infantil, heterogeneización que se traduce en trayectorias sociales, modalidades de ejercicio y apropiación de la ciudadanía, posibilidades de uso del espacio urbano, existencias concretas, es decir, procesos de subjetivación y constitución de identidades.

La división entre institución escolar como institución para niños, e institutos como dispositivos para menores, como si fueran heterogéneas y tributarias de lógicas opuestas, no resulta tan productiva en nuestro contexto actual. Ilumina una serie de características, pero deja en la oscuridad relaciones estructurantes del fenómeno que pueden resumirse como el lugar que, como sociedad, hacemos a los nuevos.

Es posible situar algunas claves: en alrededor del 80 % de los legajos de los niños asistentes y asistidos en las instituciones estudiadas⁴ se pudo constatar al menos dos años de escolaridad formal, dato que no era incluido en los enunciados institucionales sobre los niños. La ausencia de problematización, los “impensados” institucionales, se traducían en estrategias de familiarización y psicologización de los conflictos desencadenantes de la situación de niñas y niños. El lugar de la escuela era velado detrás de la descomposición familiar y la estructuración psíquica de los niños. Por ello, creemos que en el tratamiento de ambos tipos de instituciones (sociales y educativas) como heterogéneas podemos situar un efecto de despolitización y de privatización de los procesos sociales. Es decir, cabría analizar el campo de las instituciones para la infancia registrando la complementariedad funcional de la operación de segregación sobre la población (infancia y minoridad) y de las instituciones que las legitiman (escuelas e institutos).

La función de suplementariedad entre institución escolar / institución para la minoridad se refleja en las trayectorias de vida de los niños, y ex-

4. Las instituciones son presentadas en el apartado 3.

presa las demandas sociales a las instituciones (ligadas al control y a la seguridad), la gestión cultural y material de las generaciones dependientes de los adultos (niños y ancianos),⁵ y el proyecto de reproducción como sociedad. Tal lo expresado en la viñeta con que abrimos estas reflexiones.

3. DISCURSOS INSTITUCIONALES

Se desarrolla aquí el análisis de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los trabajadores de las instituciones. El recorrido se centra en presentar algunas imágenes de infancia creadas en los discursos institucionales.

3.1. ¿Qué son los derechos?

Es necesario realizar una serie de operaciones para hacer cumplir la ley en las instituciones del Estado –hecho transparentado en la aplicación de la normativa anterior por parte del sistema judicial–, por lo que se hace necesario el desarrollo de estrategias de implementación. Esta distancia posible entre la ley y las acciones del Estado abre un espacio de interpretación propio de todo trayecto entre una formulación universal y su aplicación en casos concretos. Sin embargo, esta distancia parece contener la posibilidad de una relación paradójica:

El tema de lo que se manejó desde un primer momento fue el derecho de los chicos, aparte, bueno... con esta idea que se trabaja con la Convención del Niño, que es parte de la Constitución, y es parte del gobierno, es... no es eslogan, pero sí una parte fundante de lo que es el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se manejó siempre con el tema de los chicos, de los derechos (técnica en Minoridad, Hogar).

5. La distribución intergeneracional de la riqueza y de la violencia expresa un saldo negativo respecto de la posición de los adultos como “responsables de que el mundo funcione”. Las muertes de niños y jóvenes el 31 de diciembre de 2004 en el local bailable República Cromagnon son, en este contexto, una expresión no azarosa de las políticas que el Estado y la sociedad vienen desarrollando desde la década del setenta, con jóvenes, en particular con jóvenes pobres.

El uso de las ritualizaciones trata de establecer estereotipos, ratificando lo que se quiere subrayar (Montero, 1994). La atribución de ausencia de cambio y de origen histórico a esta “parte fundante” del gobierno intenta reparar lo que asoma en la frase anterior, que la Convención “es/no es el eslogan”. Según Corea y Lewkowicz (1999), la paradoja, como figura de los sistemas, exhibe los bordes o límites de ese universo, y es autorreferencial. Si bien se relaciona con la contradicción, se diferencia de ésta en que constituye situaciones de enunciación que permiten la coexistencia de los enunciados contradictorios. ¿Cuál es entonces el espacio en el que la tutela de personas y la protección de derechos pueden coexistir? No sólo el que es abierto por la asunción propagandística del último principio –los derechos como eslogan gubernamental– sino centralmente por aquel que aparece sintomáticamente en el discurso: “se trabaja con la Convención del Niño”. Este hecho permite mantener ambas lógicas autoexcluyentes, en tanto los niños reales serán confrontados con su representación convencional para poder decidir bajo qué lógica serán tratados. No se trata con niños: la lógica tutelar trata con menores, la lógica de protección lo hace con sujetos-de-derechos. Así, la instalación de una convención sobre el niño infantil permitirá decidir sobre los niños concretos, destinándoles distintas instituciones y distintas prácticas. Ambas lógicas pueden ser sostenidas en el mismo espacio institucional mediante el recurso al estereotipo. Sin embargo, ello enfrentará a los trabajadores con una nueva paradoja: para tratar a “los menores” como sujetos-de-derecho les solicitarán que sean niños, un tipo de niño.

3.2. Los chicos típicos, los chicos ideales, los sujetos de derecho

Las prácticas sostienen así un estatuto inferior de infancia, la minoridad, el ser “chicos de la calle” como entidad e identidad grupal, donde cada sujeto e incluso cada “subgrupo” es desdibujado. Categoría que preexiste a la consideración de cada historia en particular, podríamos nombrarla como *tipificación*, la construcción del caso típico del chico o chica de la calle, que permite anticipar problemas, características, necesidades, e intervenciones eficaces.

- A. *es calle-calle, cuando llegó no sabíamos si era nena o varón* (auxiliar, mujer, Hogar).
- J. *no es un chico como los otros, es... digamos, venido a más* (auxiliar 2, mujer, Hogar).

Se configura en segundo plano una operación complementaria de la tipificación, ligada a la *idealización* del estado de infancia, en su sentido de ideal plenamente propio del mundo adulto, estatuto perdido que por este mismo origen plantearía un primer imposible al que las estrategias no podrán responder, pero que funcionaría como parámetro de eficacia y medida. Las estrategias institucionales se proponen restituir infancia ideal a los niños de la calle típicos. Esta restitución se despliega en dos ejes: por un lado la contención de la deambulación, y por otro la infantilización, mediante la renuncia al ejercicio de la sexualidad, la política, el trabajo...

El segundo imposible, derivado del movimiento de idealización de la infancia, haría de la ampliación de derechos tanto punto de llegada y objetivo de las prácticas, como universal punto de partida: los niños serán sujetos de derechos porque son sujetos de derechos. En este movimiento, parece obviarse la diferencia entre el enunciado desiderativo y el objetivo de las políticas, que asume la tarea de provocar el devenir. Con este movimiento, puede la institución ahorrarse el monitoreo y la consecuente reflexividad. El establecimiento de objetivos institucionales es derivado de los efectos esperados de las prácticas. Los enunciados desiderativos instalan una figura ideal, la del niño sujeto de derechos, a la que no se arriba por ningún movimiento intencional, sino que se trata de volver a ubicar algo que está, aunque corrido: ciudadanía e infancia aparecen como objetos equivalentes y preexistentes, reubicables en la medida en la que en algún momento previo dieron cuenta de la esencia infantil. De este modo no son consideradas las desigualdades y las heterogeneidades reales, proponiendo un “como si” al que niños, niñas y adolescentes deberán prestarse: la posibilidad de ciudadanización por definición, sin considerar el grado de concreción que tal ciudadanía alcanza previamente.

Incluso, el vaciamiento del significante *ciudadanía*, desgajado de sus concreciones históricas, repetido por enunciados de planes y programas, se transforma en un autoritario molde del pensamiento, límite a la elucidación de las prácticas. Los trabajadores no encuentran en las instituciones el espacio para reflexionar sobre las reproducciones de sentidos estereotipados sobre los niños y adolescentes; el espacio para la diferencia, el disenso y el debate es un espacio a construir.

El desencuentro entre las estrategias de intervención, centradas en la personalidad, el cuerpo, los modales, de niños, niñas y adolescentes –que parten de asumir que se trata de no haber tenido suficiente vida familiar, y que presumen que un cambio en los niños es posible apelando a la voluntad

de los mismos–,⁶ y la realidad de niños, niñas y adolescentes⁷ representa el drama a que se ven confrontados los trabajadores (Llobet, 2001, Llobet, Gerardi y Piatelli, 2002). Bajo la doble destitución de las posibilidades de intervención eficaz, los trabajadores parecen enfrentarse personalmente a la ausencia y la falla.

3.3. Los problemas de renunciar

La relación de los niños con la institución escolar ha estado marcada por el mismo abandono que otras instituciones –incluso esa misma escuela– arrojan sobre las figuras de sus padres. Seguramente hubo quienes creyeron que estos niños no iban a aprender, y estos niños fracasaron. ¿Que sus familias son pobres y sus padres casi iletrados? Seguramente. ¿Que sus biografías están marcadas por diversos maltratos y abandonos? Ciertamente también. Pero, en la medida en que estamos interrogando aquí las políticas para la infancia, queremos poner en el centro a las instituciones que las implementan. En términos de las estadísticas –esos números, frecuencias, porcentajes, que resultan tan seductores– los niños, niñas y adolescentes que asisten a las instituciones estudiadas fueron más habitualmente alumnos que niños maltratados por sus familias...⁸

La escuela, entonces, de una u otra manera, renunció a enseñar a estos niños. Figura del abandono, nos interesa en tanto abandono desde el Estado y no desde el espacio íntimo del grupo familiar.

“Como el chico consumía droga, la psicopedagoga de la escuela no sabía qué hacer.”

“Como la casa les queda lejos, la trabajadora social no iba a verlos.”

“La maestra el primer día de clase dice: ‘Aquéllos seguro que repiten’.”

6. Voluntad que a su vez se sostiene en una evaluación racional de la deseabilidad de una familiaridad unívoca, en una estandarización del deseo en función del propio deseo de las instituciones.

7. Se trata de niños y adolescentes que son heterogéneos a tales idealizaciones de la infancia; sostenidos en su salida temprana al mundo adulto por otras formas de familiaridad y por otras modalidades de reproducción social; se hallan sostenidos en su heterogeneidad, ya instalada como desigualdad en el momento de ser legalmente adultos.

8. Según los legajos de Hogar y Centro Diurno, alrededor del 80 % de las niñas y niños habían asistido a la escuela, alcanzando al menos el segundo grado (es decir, tres o cuatro años en la escuela, incluso más). En cambio, alrededor de la mitad de las niñas y un cuarto de los niños indicaron haber sido maltratados por sus familiares.

Que una práctica sea significada como inútil, y que ello sea un enunciado posible en el contexto de una institución, requiere pensar sobre las renuncias allí anudadas. La escolarización, la reinserción de los niños y niñas en el espacio escolar, es una estrategia ardua en las instituciones. En la institución, puesto que su oferta suponía una estadía transitoria, la re-vinculación con la escuela no aparecía como una estrategia urgente: lo más probable era que el niño fuera a un pequeño hogar y no volviera a su casa, con lo cual retomar el contacto con la escuela a la que había ido aparecía como un esfuerzo inabordable para la escasez de trabajadores disponibles. En la institución Centro Diurno funcionó un infento bastante sostenido en el tiempo de una escolarización sustitutiva, basada en la alfabetización de adultos, que permitía obtener el diploma de séptimo grado a los niños que quisieran asistir. Con el tiempo, esta estrategia fue variando, alternada con la re-escolarización para algunos niños que vivían con sus familias en zonas cercanas a la institución, y la dificultad y resistencia a articular estrategias con programas escolares del mismo GCBA para el reingreso de niños que habían suspendido o abandonado la escolarización. Finalmente, el Programa no se planteaba ninguna estrategia activa relativa a la re-escolarización de los niños, ya que ésta era concebida como una más de las estrategias de control ejercidas por el sistema judicial a través de las trabajadoras sociales.

Los aprendizajes que tenían lugar en las dos primeras instituciones obligan a instalar una pregunta sobre el alcance de las prácticas que protegen derechos, cuando se renuncia a aquella esfera de acciones que permitiría vincular pasado y futuro, que podría permitir la distribución de bienes culturales y la transferencia de herramientas. Si los niños pueden algunas cosas, ¿será que no pueden aprender también otras cosas? ¿O será que en la elección de las prácticas de enseñanza pesa una continuidad con la renuncia que suponemos operante en la escuela, renuncia a saber qué es lo que los niños pueden aprender?⁹

9. Es casi omnipresente el discurso médico-psicológico sobre los efectos devastadores de la desnutrición y de la no estimulación, durante los dos primeros años de vida, en las funciones intelectuales. Sin pretender juzgar la científicidad de tales afirmaciones, ni negar la dramaticidad de la desnutrición o subnutrición, y sus efectos en el cuerpo, estas posiciones aparecen justificando la urgencia de un tipo de asistencia *en lugar* del acto educativo, o *en lugar* del acto de salud. Es decir, la condición de pobreza y pobreza nutricional de los niños opera como un límite previo a la intervención, al modo de una renuncia a intervenir y cuestionar el determinismo.

Los trabajadores de Centro Diurno ubicaban con toda claridad a la escuela entre los dispositivos productores de la niñez en situación de calle. Esta afirmación universal les dificultaba enormemente la generación de estrategias en los casos concretos. De alguna manera, la recuperación de las críticas teóricas, ideológicas, prácticas, a la institución escolar se traducía en una frontera infranqueable, en tanto del lado de la familia no habría nada que pedir. La desconfianza mutua entre profesionales e instituciones, y una concepción poco dinámica y muy jerarquizada del trabajo interinstitucional, de alguna manera admiten la instalación de imágenes divorciadas entre defensores legítimos de los derechos de los niños, que conviven con otros actores que vulneran estos derechos de forma sistemática y unívoca.

3.4. ¿Regulación de la infancia o elisión de la adultez?

“No pierdas tiempo con ése ;Si es un bofe!” (psicóloga “invitando” a una colega de otro programa a no entrevistar a un adolescente que estaba desde hacía un tiempo en la institución).

“Los chicos son como agujeros. Uno está como primer impresor de vivencias” (psicóloga, Programa).

“Si les das todo e igual se van, es porque son irrecuperables” (auxiliar 3, Hogar).

Éstas son posiciones extremas; y muy probablemente no serían suscriptas por otros trabajadores, de ser confrontados con ellas. Sin embargo, la escasa frecuencia de su aparición, el juicio que merecerían de otros trabajadores no parecen suficientes para tranquilizarnos, toda vez que tales opiniones fueron dichas en espacios públicos, en espacios institucionales, algunas de ellas repetidas en reuniones de equipo. ¿Qué operaciones han sido realizadas para que un trabajador se sienta habilitado para enunciarlas? ¿Qué significaciones, valoraciones, formas de concebir el *para qué* institucional y el *cómo* técnico son legítimas en estos espacios para que *eso* pueda ser dicho?

Los profesionales *psi* tenemos, a veces, bastante buenas herramientas para trabajar con gente que padece de historia... Habrá que ver si podemos armar el desafío de pensar herramientas para gente que enferma de futuro (Fernández, 2000).

tensarse para dar lugar a una pregunta por la reacción del niño ante el adulto y su práctica.

Por otro lado, esta pregunta se liga con el límite impuesto a la convivencia entre adultos y niños: la prohibición del incesto y su conflictividad, el carácter sexuado de las relaciones adultos / niños. La sexualidad es un problema expulsado al ámbito de las familias extrañas y abandónicas; no es visto como un problema con el que la práctica institucional tenga que lidiar de otro modo que con sanciones si un acto trasgresor acontece. Este aspecto marca una línea de ruptura con la lógica tutelar y su tratamiento de una sexualidad ligada al dispositivo carcelario. La sexualidad en una cotidianidad determinada por el enfoque de derechos es una sexualidad reprimida. Las prácticas, entonces, deberán mantener un ascetismo que una pregunta por el adulto puede poner en cuestión. La modalidad dominante de protección frente a la sexualidad anuda, en el corazón disciplinar, normalidad, moralidad y género para, junto con la noción de riesgo, permitir que se desplieguen prácticas ligadas a lo sexual: las charlas de prevención, estrategias privilegiadas, combinadas con la consejería a las adolescentes mayores para evitar que desarrollen conductas de riesgo.

En el fondo se erige la figura del niño anormal, desbordado de pulsiones, y las prácticas se acompañan de operaciones de psicopatologización, mediante las cuales el descontrol, la impulsividad, la exposición, son las confirmaciones de la presencia de una categoría descontrolada de infancia, población a corregir, grupo poblacional especial.¹⁰ El eje de la voluntad-pasión-libertad, eje que marca la caracterización de la locura, es un eje de normalización que utiliza la voluntad como instrumento, en una relación de poder y sumisión, en la que la voluntad del niño tiene que ser fuerte para sostener la demanda institucional.

10. Respecto de esta construcción del sujeto “especial”, quisiéramos proveer un inquietante ejemplo. Durante el año de experiencia que me dio colaborar en la implementación del programa de Salud Integral del Niño/a de 0 a 5 años, en el conurbano bonaerense, pude comprobar con aterradora sistematicidad que pediatras y psicólogos no son capaces de reconocer procesos no patológicos en los niños: al presentar una viñeta con una situación de interacción entre una mujer y su bebé de un año en situación de pobreza, con abundantes indicios de desarrollo normal y satisfactorio, no pude menos que sorprenderme cuando invariablemente aparecía la duda sobre el desarrollo madurativo del bebé, o las preguntas sobre el deseo de la madre de ese embarazo, o sobre “el lugar del padre”. En alguna oportunidad se cuestionó que el pediatra a cargo no hubiera solicitado una interconsulta en virtud del retraso madurativo supuesto. En ningún caso pudieron apreciarse los indicios de normalidad, exploración, curiosidad, afecto, y se sobrevaloraron sistemáticamente sutiles indicios de conflicto.

En este espacio de dominancia de un dispositivo psi, el universo de sentidos posibles es un laberinto de explicaciones psicopatológicas, de semantizaciones de la carencia, de curas por amor y por la palabra. Palabra disponible en tanto sea para nombrar aquello que debe ser nombrado, ¿bajo qué condiciones las prácticas permitirían suspender, sujetar, la violencia de significar?

3.5. Los niños, aquellos viejos desconocidos

Cuando me convocaron para reflexionar sobre las creencias de los chicos de la calle, y al leer la producción de sus propias creencias, sentí la necesidad de dejarme llevar más por el viento de la intuición que por la brisa de la razón.

Revista Chicos de la Calle

Se ha señalado antes que la dimensión pedagógica, de pedagogía moral, que caracteriza las intervenciones, requiere un trabajo con la identidad de niñas y niños. Es decir, el tipo de transformaciones propiciadas por las intervenciones institucionales, a partir de considerar los requerimientos psicosociales de los niños, intentarán una intervención terapéutico-pedagógica que permita reaprendizajes y desarrollos con el objetivo final de lograr una adaptación exitosa donde hubo una, al menos, amenaza de exclusión. Sin pretender juzgar ni realizar afirmaciones que generalicen lo que es necesario analizar en profundidad, es importante sin embargo reintroducir la consideración sobre la autonomía y el estatuto del otro aca-rreado por estas prácticas.

Si las prácticas lo son respecto de la identidad de los sujetos, ¿establecen un espacio dialogal en el cual se permita la oscilación, el intervalo que introduce la historia y que deja que el poder circule –al menos hipotéticamente? El trabajo psíquico de construirse una identidad, de recuperar y alterar las marcas históricas que ligan al sujeto a un linaje y a un grupo no puede darse en el intervalo cero de una atribución unidireccional de marcas. Según Arfuch,

El sí mismo aparecerá [...] reconfigurado por el juego reflexivo de la narrativa, y podrá incluir la mutabilidad, la peripécia, el devenir otro/a [...]. La figura del intervalo [...] es apta para caracterizar igualmente la tendencia al cambio y a la interacción entre las identidades colectivas (2002: 24).

Los discursos de “lo social”¹¹ producen una ficción de subjetividad, amparada por la supuesta imposibilidad de conocer quiénes son los niños y niñas en situación de calle. Es decir, mitos y mitologías vienen al lugar de historias y experiencias. Ficción de subjetividad, en el sentido de fabricar un relato sobre lo propio de los sujetos que no es sólo singular. Es en la subjetividad donde los seres humanos creemos entendernos, aquello que permite velar con su claridad la “oscuridad radical a sí mismo” (Ogilvie, 2000). ¿Qué mejor aplastamiento de un sujeto marcado por la inermidad, la vulnerabilidad, que ofrecerle unos enunciados identificantes que lo des-reconocen diciéndole que lo conocen?

La “otredad del otro”; su diferencia, su alteridad, es necesaria a la constitución psíquica. Al considerar la constitución del individuo humano no como efecto de la especie, sino en su ignorancia de tal condición de posibilidad, es la identificación, es decir el extrañamiento y su anclaje mediado por el otro, lo que permite la existencia. Son entonces la cultura y la integración al *socius* (la relación con el semejante) los que permiten al psiquismo su existencia, y otorgan, por así decirlo, subjetividad al sujeto, al posibilitarlo humano. La posibilidad de integración no es, sin embargo, gratuita. Para todos presenta cláusulas, que son tanto el precio que hay que pagar para pertenecer a una familia como a un grupo social. En algunos casos, sin embargo, parece que este precio se asemeja a la libra de carne de *El mercader de Venecia*:

Trabajadora: —¡A, no comes eso así!

A (mujer, 13 a.): —¡Pero si siempre lo comí!

T: —Bueno, pero eso era antes, esto no es la calle.

A: —Pero mi papá lo comía.

T: —Era otro medio. ¡Acá no se hace! —con marcado desdén—.

A: —¡Andá!

T: —Yo no soy una chica de la calle!

La negativa a reconocer la diferencia, el intervalo, la negatividad encarnada en la diferencia, deja sin lugar no sólo a lo rechazado del sujeto, sino al sujeto como rechazado. Allí donde las preguntas del otro-niño son obviadas, su estatuto material banalizado, su diferencia desreconocida,

11. Consideramos “lo social” en su función de sintagma que clausura, en el discurso institucional, las estructuras complejas de determinación. Para un desarrollo del tema, véanse Llobet, Valeria (2002) y Llobet, Piatelli y Girardi (2002).

inaudible, ¿a quién quieren integrar las políticas públicas? ¿Bajo qué condiciones permitirían el ingreso de la diferencia, del rechazo del bien propuesto?

Aquello que es enunciado en y por las políticas públicas (para este caso en particular) se articula con la dimensión deseante de los sujetos en el plano singular. ¿Qué es esperable que suceda cuando esta sintonía requiere, como respuesta, un silencio? Por otra parte, ¿qué desean, qué bien proponen, los adultos que quieren el bien para los niños en situación de calle?

4. RETRATOS DE NIÑOS

Los retratos del niño que se forjan de hecho en este racimo de prácticas, ¡asoman luego, pesan, comparecen “en la fotografía” cuando más tarde ese psicoanalista, ese psicólogo, escribe o dice públicamente algo, o son inexplicablemente censurados, autocensurados?

RICARDO RODULFO, *El psicoanálisis de nuevo*

Niñas y niños en situación de calle son pensados en las instituciones de las políticas sociales como efecto de una serie de operaciones de exclusión, centradas en la desorganización e incontinencia familiar, con efectos psíquicos empobrecedores e indelebles.

Sin embargo, al escuchar a esos mismos niños y niñas, aparecen también otras experiencias, incluso en las mismas instituciones. Frente a las afirmaciones taxativas respecto al destino de niñas y niños, a sus historias de vida, a su situación de absoluta carencia:

“No existe la posibilidad de que estos pibes puedan estudiar, no existe posibilidad que puedan tener una casa, un laburo” (psicólogo, Programa).

“Son familias carenciadas, son familias también con poca trama simbólica, con poca capacidad simbólica (psicóloga, Programa).

“La falta de satisfacción de necesidades primarias, esto tiene que ver con nutrición, afecto y educación (psicólogo, Programa).

Creemos que es posible recuperar algunos relatos de experiencias por parte de los niños y niñas mismos.¹² Desde nuestra perspectiva las formas de relatar la experiencia de la vida en la calle permiten encontrar a

12. Los testimonios son extraídos de la revista *Chicos de la Calle* y del diario de campo de la investigación.

los niños y las niñas. Mediante estos relatos salteados, interrumpidos innumerables veces, que no conforman una narración de vida sino que muestran la experiencia, intentamos construir una trama interpretativa que recoge singularidades y particularidades, en distintas dimensiones de esta experiencia. La interpretación, por otro lado, no se presenta como un texto que completa el sentido de los relatos, ni como una operación de develamiento de un sentido oculto. Por el contrario, lo que intentamos es enfatizar que los sujetos llegan a ser quienes son, parafraseando a Nietzsche, atravesando procesos marcados por el conflicto, la falta de lisura. Estas rugosidades de la experiencia se encuentran resaltadas en la urdimbre provocada por la interpretación.

Las experiencias de aprendizaje relatadas por niñas y niños parecen recortar tres tipos de relaciones: con quien enseña, con lo enseñado, con el futuro. Las relaciones con quien enseña parecen implicar aspectos de transferencia y de identificación, por lo que pueden facilitar o no el aprendizaje:

“Yo, de los talleres, me llevo bien con Mario, con Lito y con Piri. Con los demás, hasta por ahí nomás. Lo que pasa es que yo no les paso mucha cabida.”

“Mario es bueno, es bancador, es un amigo. Trabajo con él a gusto. Con él hago taller de cuentos. Me gusta.”

“A mí me gusta la fotografía. Ver bien lo que vas a sacar, aprender. Me gustaría hacer la carrera para seguir fotografía. Y trabajar en una revista como Alejandra. Me gustaría, por ejemplo, sacar fotos en la guerra.”

El vínculo media con el objeto del taller y con la experiencia de aprendizaje, permitiendo, cuando es positivo, recrear un espacio transicional en el que desplegar la creatividad. A su vez, puede constituirse en un aporte de enunciados identificantes o de rasgos de identificación, como parece ser el último caso. El otro de la enseñanza permite constituir el espacio de reconocimiento en el cual los niños y adolescentes dejan de ser extraños, otros no enseñables. Es interesante señalar que esta dimensión de presencia de los adultos en la experiencia de aprendizaje de los niños puede indicar una posibilidad de politicidad institucional, es decir, de debate sobre los objetivos y las prácticas. Sin embargo, para que ello suceda debiera poder cuestionarse la hipótesis central de carencias en el ámbito familiar y psicopatologización de los problemas, y las operaciones de idealización y tipificación con que se velan las fotos de los niños...

En la relación con lo enseñado, aparece la dimensión del placer:

"Lo que más me gusta es la cerámica. Tiene más entusiasmo. Se aprende algo nuevo."

"A mí lo que me gusta es escribir. Contar cuentos y eso en el taller de Mario. O escribir mi vida como hice en Periodismo."

"Lo que más me gustó fue la cerámica. Porque hacés cosas buenas y te entretenés, te despejás la mente."

"Escribí un cuento. Creo que era lindo. Me gustan los cuentos pero nunca había escrito uno yo. Me sorprende. No pensé que fuera a salir bien."

La sorpresa por la capacidad creativa nos sorprende a nosotros: ¿qué recorridos permiten que alguien se anticipa a la experiencia suponiendo que no puede? Renuncia que parece ligarse a la renuncia en la escuela. La escritura no es un atributo esperado en un niño o adolescente en situación de calle. Conlleva una función de creación o de historización, posibilitada por el dispositivo pero agenciada por el niño o el adolescente. Permite así recuperar una de las funciones de la escuela, relativa a la transmisión de la cultura escrita, el acceso al tesoro significante, que aparece ligada a sus funciones centrales, la distribución y el reconocimiento.

La sorpresa ligada al aprendizaje, a la capacidad, puede resultar de un encuentro novedoso, en el que el adolescente puede construir conocimiento a partir de un reconocimiento diferente de los anteriores, de los desconocimientos del estereotipo, de la orfandad social. Esta redistribución jugada en la educación opera la posibilidad de un tiempo futuro, que es subjetivizado por los niños y adolescentes como ideal o como proyecto. Este futuro toma formas de inclusión social:

"También me gusta la música. Aquí lo que haría falta es un taller de chamamé. Yo, cuando sea grande, lo que quiero es casarme y tocar el chamamé."

"Y el día de mañana llegás a encontrar un laburo y por lo menos sabés algo. Me gusta cualquier taller. Porque aprendo. Con algunas cosas uno puede trabajar después. Por ejemplo con la cerámica, con las artesanías. A mí lo que más me gustaría es tener un oficio para trabajar. Porque ya soy grande y tengo que trabajar."

Una política de distribución, de reconocimiento, otorga este tiempo. Es el intersticio para pensar un mañana diverso, que se sostiene en la inscripción social, que permite historizarse y proyectarse.

Los aprendizajes son valorados también estratégicamente, permiten pensar una inclusión y aportan un enunciado identitario diferente. En este sen-

tido, no sólo son procesados como un tiempo, sino también como la posibilidad de otro espacio, un atributo que constituye para el niño o adolescente un tiempo futuro y un espacio diferentes de los actuales, de la exclusión.

4.1. El poder y la violencia en las instituciones

Sean o no las mismas instituciones concretas, en todo caso el conglomerado de instituciones para la infancia y la minoridad funciona como dispositivo, complementándose para garantizar los circuitos de unos y otros. En la misma línea que la sorpresa por la posibilidad de escribir un cuento, la posibilidad de realizar una historieta se articula, en la siguiente viñeta, con las líneas de continuidad y tensión entre escuelas e instituciones para menores.

Niño: —*Maestro, esto es lo que puedo hacer.*

Maestro: —*No te salió bien.*

Niño: —*Váyase a la mierda.*

Maestro: —*Niño tonto.*

[viene la directora]: —*¿Qué pasa maestro?*

Maestro: —*Este niño me insultó.*

Niño: —*Mentira! ¡Fue él! Quiere que haga una historieta y yo no puedo.*

Directora: —*Pero si esto es una historieta.*

Niño: —*Me salió una historieta! Gracias maestro.*

Maestro: —*¡Está bien!».*

(Marcelo, 14)

Educar y hacer un lugar implica que funcionen los procesos de subjetivación y que se haga lugar a los procesos de autointerpretación. De otro modo, el rechazo hacia el niño instalaría una legalidad institucional, que no aloja y que supone una asimetría jerárquica, lo que constituye al niño en una suerte de *otredad extranjera*, exterioridad que desnuda el poder de tal modo que no permite sumisiones. Cuando es posible una terceridad, como ley y mediación interpretativa que permite tramitar el conflicto, extrayéndolo de un lugar absoluto, vida o muerte, uno u otro, para permitir la intercambiabilidad y la paridad interpretativa, parece factible un proceso subjetivante que permita instalar la creencia en la institución.

Lo que es sustituido por la psicología en función de lo social (el abandono de un grupo de sujetos por parte del Estado y el colectivo social, la falla de las instituciones encargadas de su inclusión y socialización), se des-

nuda en el límite como un dispositivo de control disciplinario que puede avanzar sobre los cuerpos de los sujetos en la medida en que no han funcionado las instituciones encargadas de aplicar las cláusulas de subjetivación. En la medida en que las instituciones de transformación de los niños en la infancia fallan con un grupo de ellos, aquellos más pobres, y fallan en instalar en el cuerpo un sistema de creencias que permita la sumisión ilusionada, en el sentido de Bourdieu (1997), las resistencias y las autointerpretaciones de necesidades se encuentran con estas –aparentes– arbitrariedades y perversiones institucionales. La agencia infantil también se manifiesta en resistencias pasivas (como las que se suelen verificar en las escuelas y en las familias) o activas, que fuerzan las posibilidades de tramitación institucional (Devine, 2002).

5. CONSIDERACIONES FINALES

La reducción de la diferencia, el desaliento del sentido en el discurso de las instituciones estudiadas respecto de las necesidades y las identidades de niños, niñas y adolescentes, resultan una operación que, en contra de la heteroglosia, instala hegemonía.

Mediante operaciones que instituyen una proposición como universal es cristalizado un sentido hegémónico que no permite –condición de su eficacia– recuperar la multitud de sentidos presentes en cada voz. Esta operación sería realizada *contra* las necesidades e identidades de los niños. En este sentido, agrega una operación de desreconocimiento, es una política de la diferencia contra la diferencia, y, en ese sentido, se entronca con sus antecesoras históricas de gestión de los riesgos (Castel, 1984).

¿En qué medida entonces el discurso sobre los derechos avanza innovando en un terreno minado por lo que la infancia *representa* para el mundo adulto, por la tensión y el conflicto hechos presente por el desencuentro?

Es intrínseca a la relación de suplementariedad entre adultos y niños una asimetría, marcada por una necesidad de cuidados no intercambiable, que se despliega en relación con la autonomía y la dependencia. Esa asimetría se encabalgó en un privilegio respecto del sentido: es el poder de nombrar y enunciar los conjuntos de necesidades legítimas, los tiempos que regulan el uso del cuerpo, las prácticas de cuidado de sí, las formas de ser varón o mujer.

Así, la relación entre adultos y niños es una relación que acarrea una violencia significante, pero que no deja al niño en una situación de

inermidad. Por el contrario, resistencias, rechazos, huidas, síntomas, son modalidades de expresión de la agencia infantil y su politicidad. Esta agencia es sancionada como desvío y confirmación de las hipótesis psicopatológicas.

Esto sucede a partir de combinar una concepción idealizada y estática de la ciudadanía, restringida a la idea de titularidad de derechos, con una idealización de la infancia, y un tratamiento infantilizante de los niños y niñas, lo que obstaculiza la reflexión sobre la vinculación del proceso de ampliación de ciudadanía con la consideración de la agencia infantil.

La dimensión política también se expresa en la cristalización del sentido en la enunciación. La palabra del niño es extranjera, requiere largo tiempo de traductores, pero es articulada en una voz que es propia. Para el discurso institucional, la extranjería de la palabra del niño habilita a la representación. Su voz reclamando lugar y oído es entonces tomada por quien, para ser adulto, representa al niño. El problema de la representación es que el enunciado resultante aparece en el lugar del niño. Así, por ejemplo, la CDN enuncia y enumera los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Esta enumeración es objeto de cuidado y despliegue en las instituciones que la hacen su fin y causa. La enumeración recubre en sus pliegues a los niños, desplazando su identidad, que a su vez excede y hace estallar tal enunciación: no los interpela sino los niega. La “Convención del Niño” y el niño “calle-calle” son los dos polos, idealización y tipificación, entre los que se mueven los discursos institucionales.

El discurso sobre los derechos de los niños, en su dimensión instituyente, aloja el conflicto histórico de los actores que lo enuncian, cuyo espacio de reflexión sobre las contradicciones determina las posibilidades de eficacia transformadora de tal discurso, avanzando –o desistiendo de hacerlo– contra los pactos conservadores. La dominancia de una metáfora causal que podemos denominar “novela psicosocial” vela la complejidad de la determinación de las conductas, los problemas, los límites.

La escuela y la enseñanza son reemplazadas por moralidad y bisutería. La clasificación que operó en la escuela mediante la expulsión, el fracaso y el autoconvencimiento de los niños de la imposibilidad que pesa sobre ellos en relación con el aprendizaje se transforma en constatación de imposibilidades y carencias en el interior de las instituciones, restricción en las estrategias posibles, dificultad para establecer acuerdos con otros actores institucionales. La riqueza y multidimensionalidad de las experiencias de las niñas, niños y adolescentes no interpela las interpretaciones institucionales. De este modo, la relación complementaria entre escuela e

instituciones para los menores se devela en la naturalización de la clasificación: la clasificación no es una operación sobre los niños, sino una constatación de su naturaleza.

La contradicción expresada en un Estado cuyas políticas entre generaciones son de discontinuidad y de des-acogida, respecto de la infancia y los niños como generación y como grupo social, se traduce en un tipo de políticas que, en tanto discurso, articulan saber y verdad de modo tal de no dejar lugar al sujeto. Es decir, los significantes que construyen las posiciones posibles para los niños, son significantes Amo, el saber que enuncian niega las posiciones de los niños, no les deja lugar. Los supuestos que producen no son supuestos de infancia.

Este drama social y subjetivo al que las instituciones y los trabajadores responden requiere un contexto de sostén para no ser objeto de una paralizante angustia o de estrategias defensivas omnipotentes o negadoras.

El trabajo de ampliación de ciudadanía supone un tipo de discurso que permita el despliegue de las experiencias de niñas, niños y adolescentes, que las incluya en su construcción de necesidades, demandas y derechos. En esta línea, Nancy Fraser (1997) precisa que lo que aparece como necesidades socialmente legítimas es producto de una lucha por el establecimiento de tales interpretaciones, espacio así de construcción de hegemonía. Las interpretaciones de necesidades y derechos son actos, no representan una realidad material unívoca. Y tampoco son unilaterales: niños y adolescentes proponen, mediante las estrategias que les sean posibles, sus propias interpretaciones: huidas, rechazos, mentiras, usufructo, pasaje al acto, representan las posibilidades y restricciones de proponer y articular el propio discurso, la autointerpretación de sí.

Cuando las experiencias cotidianas, las historias de vida de los sujetos, son articuladas en el discurso institucional sesgadas por la lógica de las carencias (materiales, morales, psicológicas), ¿qué construcción de ciudadanía es posible?, ¿qué modos de inclusión social son promovidos?

La circulación de los sujetos por el campo de las instituciones para la infancia no es libre. El tránsito está restringido y balizado por operaciones ligadas a la exterioridad constituida por el contexto socioeconómico y las relaciones intergeneracionales. Escuela e institutos, como las instituciones paradigmáticas del campo de las políticas para la infancia se complementan garantizando las modalidades de gobernabilidad y control necesarias a un Estado que combina segmentación, diferenciación y policiamiento como modalidades de inclusión. Al no haber un único espacio de integración social, sino una multiplicidad fragmentada de ellos (espacios de interpelación

a consumidores, espacio público de interpellación a ciudadanos, espacios de interpellación a *barderos y fieritas*), las existencias entre quienes están integrados en un espacio y los que lo están en otro tienen cada vez menos posibilidades de cruzarse en experiencias compartidas. Así, la relación intergeneracional es una relación de desconfianza básica en la que las clasificaciones sobre los sujetos articulan gobernabilidad y destino.

Quienes son internados en el territorio de la minoridad muy difícilmente pasen a circular sin sombra de duda por el territorio de la infancia sin adjetivar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, Leonor (comp.) (2002): *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Trama, Prometeo Libros.
- Aulagnier, Piera (1997): *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama
- (1990): *Sociología y Cultura*, Buenos Aires, Grijalbo.
- Carli, Sandra (2004): “La historia de la infancia en la Argentina (1983-1999), Formas de la escolaridad, distinciones culturales y laboratorio social”, ponencia presentada en Congreso Colima, México.
- Castel, Robert (1984): *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*, Barcelona, Anagrama.
- Castoriadis, Cornelius (1997): *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- Devine, Dympna (2002): “Children’s citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school”, en *Childhood*, vol. (9)3, Londres, Sage Pub.
- Di Marco, Graciela (2004): *La democratización de las relaciones familiares*, Buenos Aires, UNSAM, UNICEF.
- Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia (2000): “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”, en Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, Ana María (2000): Intervención en la Mesa: “La locura en Argentina”, Jornadas de Verano - Marzo del 2000, Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, en *Margen*, Revista electrónica de Trabajo Social.
- Filmus, Daniel y Miranda, Ana (1999): “América Latina y Argentina en los 90: más educación, menos trabajo = más desigualdad”, en Filmus, Daniel (comp.),

- Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba-Flacso.
- Fraser, Nancy (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Freud, Sigmund [1930]: “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis”, en *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1992.
- Jerusalinsky, Alfredo (1984): “La infancia sin fin”, *Diarios Clínicos N° 3*, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (1994): “La experiencia de sí y la producción de subjetividad” en: *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Ediciones Novedades Educativas.
- Llobet, Valeria (2001): “La implementación de políticas sociales para la infancia: las instituciones y la ciudadanía de niños y adolescentes”, en *Revista Ensayos y Experiencias*, año 8, n° 41, Buenos Aires-Méjico, Novedades Educativas.
- Llobet, Valeria; Gerardi, Florencia y Piatelli, Alina (2002): “Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerabilizada”, en *Investigaciones en Psicología*, año 7, n° 3, *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UBA.
- Montero, Maritza (1994): “Estrategias discursivas ideológicas”, AVEPSO (Asociación Venezolana de Psicología Social), fascículo n° 6.
- Ogilvie, Bertrand (2000): *Lacan: La formación del concepto de sujeto*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rodulfo, Ricardo (2004): *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la reconstrucción del psicoanálisis tradicional*, Buenos Aires, Eudeba.
- Tiramonti, Guillermina (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Flacso-Temas.

TRAYECTORIAS Y APRENDIZAJES SOCIALES DE CHICAS Y CHICOS EN SITUACIÓN DE CALLE*

Paula Mateos

*El chico de la calle
tiene muchos asuntos pendientes.*
FITO PÁEZ

1. INSTANTÁNEAS DE LA CALLE (CIUDAD DE SAN JUAN, MES DE MARZO, MEDIODÍA)¹



Secuencia 1: *Ella está sentada sobre el cantero del canal. Está apoyada en una mora, árbol típico de la flora urbana sanjuanina, remojando sus pies en el agua fresca. Su posición casi escondida la vuelve difícil de dis-*

* Este artículo se enmarca en el trabajo de investigación “Las prácticas sociales de chicos y chicas en situación de calle: la construcción de nuevos espacios educativos en comunidades de práctica”, el cual se propone contribuir al conocimiento de los espacios educativos no escolares que las comunidades de práctica de chicos y chicas en situación de calle construyen desde sus prácticas sociales, los aprendizajes asociados a estas prácticas y los modos que éstos asumen. La metodología es etnográfica descriptivo-comprensiva con estrategias cualitativas de recolección de datos. El análisis y la interpretación han previsto una tarea descriptivo-analítica. La reconstrucción teórica se orienta hacia un trabajo de reconstrucción de categorías de análisis y de diseño y sistematización de las tipificaciones específicas emergentes de la investigación.

1. Este parágrafo, “*Instantáneas...*”, se basa en una transcripción de un registro etnográfico realizado en el mes de marzo de 2004 en horas del mediodía en una de las esquinas del campus de la Universidad Nacional de San Juan (cruce de las avenidas Ignacio de la Roza y

tinguir en primera instancia. Sin embargo, desde allí ella puede ver perfectamente los movimientos del grupo de niños que está controlando en esa parada de semáforo de la avenida. Es un semáforo de cuatro tiempos, de esos que los conductores detestan porque se demoran mucho, pero ideal para la tarea que los niños están realizando, puesto que les permite moverse con comodidad.

Los ojos de la muchacha se mueven sin descanso: son profundos y vivaces. En ellos habitan, al mismo tiempo, una niñez no finalizada y una adolescencia incipiente en la que empiezan a "explotar las hormonas". Su atención está principalmente centrada en Rodrigo, cuya cabecita no se ve sobre el capot de los autos porque sólo tiene tres años. Los otros –piensa la muchacha– ya saben arreglárselas bastante bien solos.

Secuencia 2: Un grupo de niños recorre los autos detenidos por el semáforo. Son unos cuatro o cinco. Van y vienen incansablemente: rotan en el sentido contrario de las luces rojas del semáforo, pidiendo monedas a los automovilistas. Con ligeras diferencias, todos los niños en general hacen lo mismo: se acercan a la ventanilla del conductor y le buscan la mirada. Esto puede durar varios segundos. Los más grandes dicen algo, que el conductor no escucha porque tiene la ventanilla alta. A veces se acercan tanto que el vidrio se empañá con el aliento. Los más pequeños se limitan a mirar y nada más. El niño más pequeño –Rodrigo– apenas llega a las ventanillas, pero estira las manitos y es quien más logra ser tenido en cuenta. Es evidente que la mirada es la clave. Si no encuentran la mirada del conductor buscan la de algún otro, dentro del auto. Esporádicamente, la ventanilla baja y reciben algo. Las veces restantes reciben una negativa, a menudo culposa, o la simple indiferencia.

Cuando cambia la luz y los autos arrancan, los niños, como una marea irregular, se retiran hacia la siguiente luz roja. Cada tanto, la chica que los cuida –la que está sentada en el cantero del canal– los llama. Entonces le dan puntualmente lo que van recaudando. Los más grandecitos a menudo logran guardarse algo antes de cumplir con esta parte de la tarea. Los peque-

Miglioli), en la ciudad de San Juan. A efectos de este artículo y como modo de ilustración de las condiciones en que se encontraba el grupo de niñas y niños referido en la circunstancia específica de la toma del registro etnográfico, se precisa que en tal esquina hay sólo dos árboles y la temperatura el día del registro era de 36°. En cuanto al canal referido, se trata de uno de los principales canales urbanos, muy caudaloso en esa época del año, de 2 m de ancho por 1,20 m de profundidad. La referencia se precisa porque, por sus características, el canal presenta un riesgo importante.

ños le entregan todas las moneditas. Ella guarda todo escrupulosamente, no se ve bien dónde.

Secuencia 3: *Sol a plomo: se perfila una tarde seca y brutalmente cálida, una tarde de esas que sólo conocen los que viven bajo los cielos violentamente azules de los desiertos. Los niños están descalzos, y a pesar de que ya tienen los talones curtidos, el asfalto caliente los hace caminar a saltitos. Uno de ellos, el más alto, corre hacia el canal y se refresca los pies. De inmediato, los otros también abandonan la tarea y lo imitan. El agua fresca los despierta y los alegra. Uno de ellos junta agua con las manos y salpica al de enfrente. Les da mucha risa. Juegan a echarse agua y corretearse en una chaya² improvisada, como si fuera carnaval.*

Luego de unos minutos, la chica más grande los llama y les acomoda un poco las ropas y el pelo mojado y despeinado. Abre una bolsa plástica que guarda con celo y saca unos racimos de uvas que reparte entre todos los niños. Entonces se reorganizan para reanudar su tarea. Después de la chaya, Rodrigo ha buscado los brazos de su hermana mayor. Ella lo sostiene y lo acuna, mientras se va quedando dormido.



2. INTRODUCCIÓN

Este artículo constituye un análisis de los modos de aprendizaje para la sobrevivencia de los chicos y chicas en situación de calle. Tiene la particularidad de focalizar su mirada en un contexto provincial específico, el de la ciudad de San Juan y alrededores. La situación de la niñez en riesgo, y en particular de la niñez en situación de calle en San Juan, no escapa a los parámetros nacionales como fenómeno social. Hay, en efecto, igual que en el resto del país, un profundo deterioro de las condiciones de existencia de los chicos y chicas provenientes de hogares humildes que se encuentran en

2. *Chaya*, voz quechua que en la región andina designa el modo de celebración de las fiestas del carnaval. La *chaya*, según la provincia, tiene distintas modalidades: en San Juan y en general en la región cuyana, la *chaya* es un juego popular que consiste en echarse agua recogida de los canales de riego.

situación de calle. Sin embargo, es posible reconocer particularidades específicas, sobre las que este trabajo concentrará su análisis.

¿Cuáles son los aprendizajes de los chicos y chicas en situación de calle? ¿Cómo, en qué contextos, aprenden? ¿Cómo es su *salida* a la calle? ¿Quién les enseña a vivir / estar / sobrevivir en la calle? ¿Es posible hablar de situación de calle como un tipo de aprendizaje social sostenido en sus prácticas? ¿Qué características asume el andamiaje y el desandamiaje³ de tales aprendizajes sociales? ¿Cuánto puede determinar un contexto urbano específico el modo de salida a la calle y la permanencia en la misma?

El artículo se propone explorar hipótesis de respuestas a estos interrogantes, haciendo énfasis en las formas que presentan los aprendizajes sociales⁴ no escolares de chicas y chicos en situación de calle, antes que en los contenidos propiamente dichos. Usando una imagen de la *Gestalt*, la *figura* donde se pone el énfasis analítico radica en las formas externas de los aprendizajes sociales, los modos que asumen, las características comunes y los aspectos específicos que éstos tienen, o sea *cómo aprenden lo que aprenden*. En cuanto al *fondo*, éstos serían los contenidos de los aprendizajes (que, como se señaló, no han sido objeto de indagación para este artículo), o bien *qué es aquello que aprenden*.

También se exploran aquí las posibilidades de adaptar el concepto teórico de *andamiaje* a los aprendizajes sociales. Asimismo, otro espacio de análisis está definido por las características del contexto ciudadano específico en que han sido realizadas las observaciones empíricas. Es por ello que se efectuará al inicio una breve contextualización de la problemática provincial, que quizá pueda ser útil como referente comparativo con otras realidades específicas provinciales.

El acento se pone aquí en los aprendizajes de los chicos y chicas en situación de calle, pero no desde la perspectiva sedimentada en la tradición teórica, centrada en los *procesos y dinámicas escolares*, sino desde la mirada de los aprendizajes sociales que chicas y chicos realizan en el escenario contextual de *la calle*, lugar donde transcurre buena parte de sus experien-

3. Las categorías de *andamiaje* y *desandamiaje* (Vigotsky, 1993), se han tomado de la teoría sociohistórica y serán desarrolladas con mayor especificidad en el apartado 3.

4. Se entiende aquí por aprendizajes sociales aquellos que se producen en contextos no específicamente escolares (si bien éstos son eminentemente sociales), configurados en situaciones diarias, cotidianas o no, sea de manera espontánea o bien con una intencionalidad expresa de aprendizaje.

cias de vida. Por ello, la experiencia de la calle es entendida aquí como *contexto dinámico-estructurador de las comunidades de práctica en que se configura la situación de calle*. En este marco y con una lógica etológico-descriptiva, el artículo desarrolla una hipótesis acerca de los sucesivos andamiajes que sostendrían los aprendizajes en la calle, los protagonistas sociales (adultos o no) de tales andamiajes y las posibles *zonas de desarrollo potencial*⁵ reconocibles, elaborando un modelo teórico para el análisis de estos fenómenos.

3. BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE LOS CHICOS Y CHICAS EN SITUACIÓN DE CALLE EN EL MARCO DE LA CIUDAD DE SAN JUAN

La ciudad de San Juan –lugar donde se realiza este estudio y donde se desarrolla la escena que da inicio a este artículo– está situada en la provincia homónima, al norte de la región de Cuyo, en el centro noroeste de la República Argentina. La provincia de San Juan cuenta con alrededor de 620.000 habitantes, cuya mayor parte (aproximadamente unos 415.000) se concentra en el oasis del Tulum, valle donde se asientan la ciudad de San Juan y su conurbano.⁶

La provincia es poco relevante desde el punto de vista productivo. Está dedicada fundamentalmente a la agroindustria (vitivinicultura, fruta y verdura en fresco y conservas de productos locales), con un incipiente –por cierto, muy reciente– desarrollo de actividades mineras extractivas. Más bien pesa en su estructura su voluminoso sector terciario, vinculado al Estado provincial (y en menor medida al nacional) o a la provisión de insumos para su funcionamiento. En efecto, la provincia tiene una historia de incor-

5. La noción de *zona de desarrollo potencial* (Vigotsky, 1993) es una categoría que, al igual que la de andamiaje, proviene de la teoría sociohistórica y será desarrollada con mayor detalle en el apartado 3.

6. La distribución poblacional en la provincia, puesto que se trata de una región desértica, responde a su estructura de oasis. La provincia cuenta con cinco oasis, en los cuales se asienta su población. Dada la escasa disponibilidad de agua, de los 89.651 km² del total de superficie provincial, es habitable sólo el 7% del territorio. En el oasis del Tulum, donde se asienta la ciudad de San Juan y su conurbano, vive el 67% de la población provincial, o sea, alrededor de 415.000 personas (véase Schabelman [1997], y Atlas Socioeconómico de la provincia de San Juan [2002]).

poración clientelista a la administración pública, que se ha sedimentado como práctica institucionalizada de parte de gobiernos de diferente signo, fundamentalmente desde los años sesenta en adelante.

La relación con el Estado nacional es de una fuerte dependencia, puesto que sólo la llegada de fondos nacionales sostiene los gastos provinciales. Este mecanismo ha colapsado en la actualidad a raíz de la redefinición en el año 2002 de los términos de la coparticipación federal, que ha significado para el Estado local una situación de incapacidad de hacer frente a sus obligaciones tanto con sus trabajadores como con sus proveedores, cayendo en una virtual quiebra.

El camino hacia la quiebra, se puso de manifiesto a fines de los años noventa y se concretó en los años 2001/2002. Los efectos de este quiebre repercutieron en todo el tejido social provincial: desde el estancamiento absoluto de la ya escasa actividad productiva hasta la paralización de la administración pública y el retiro y la expulsión de numerosos trabajadores.⁷ En la actualidad, el índice de desarrollo humano (IDH) para San Juan es de menos de 0,400, lo que la ubica entre las provincias pobres del país, con un porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas de más del 30 %.⁸

Párrafo aparte merece la situación de la educación, en cuanto completa la perspectiva de comprensión de la situación de la niñez en la provincia. No ajena al descalabro estructural descripto, la educación se ha venido deteriorando posteriormente. Sólo en los últimos cinco años, los alumnos y alumnas de las escuelas públicas provinciales de todos los niveles han perdido un ciclo lectivo completo como consecuencia de paros e irregularidades diversas en el dictado de clases. Los análisis realizados al respecto ponen de manifiesto cómo estas irregularidades, además de hacer perder un año de clases, han provocado una grave pérdida de rutinas de las prácticas que históricamente se han vinculado a la escolaridad: desde el hábito diario de hacer los deberes hasta la valoración del rol del maestro de parte de las familias; desde el respeto por la asistencia a clase hasta el reconocimiento de la importancia de la función escolar; por sólo nom-

7. Véase Mabres, Mateos, y Soria (2001).

8. El Índice de Desarrollo Humano para San Juan es de 0,444 (Naciones Unidas reconoce como un IDH satisfactorio aquel que supera el 0,800). Informe preliminar sobre desarrollo humano y competitividad. Véase PNUD (2002), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo “Aportes para el desarrollo humano de la Argentina / 2002. Un enfoque integral”, Buenos Aires, Argentina.

brar algunos, además de la profunda intensificación de la violencia tanto manifiesta como simbólica en el ámbito escolar.⁹

Como corolario, y a propósito de todo lo expuesto, hacia fines del año 2004, como consecuencia de los trágicos sucesos de Carmen de Patagones,¹⁰ se ha producido un fuerte proceso de criminalización de la infancia y la adolescencia que, en el ámbito provincial, se expresó en un tratamiento morboso y acusador de cualquier hecho, delictivo o no, que estuviese vinculado con niños y adolescentes, de parte de los medios de comunicación, en particular del periódico local *Diario de Cuyo*.¹¹ En efecto, al trato habitualmente sensacionalista que se hace de la delincuencia de menores de edad, se ha agregado un discurso de pretensiones moralizantes que criminaliza de manera indiferenciada y homologante toda actividad infanto-juvenil: las preferencias de los niños y adolescentes en materia de espacios de esparcimiento; las elecciones de peinados, vestimentas y ornamentaciones; los usos lingüísticos; los conjuntos y propuestas musicales escuchados; etc.

La realidad de los chicos y chicas en situación de calle se enmarca en el contexto provincial en cuanto muchas de las trayectorias de empobrecimiento y de caída en la indigencia de familias sanjuaninas entran en sinergia con el quiebre del Estado provincial descripto, a lo cual, y como consecuencia, deben agregarse las serias dificultades que el Estado tiene para prestar asistencia o ayuda social, o para recuperar los niños, niñas y adolescentes que por distintos motivos¹² se retiran o se alejan temporalmente de la escuela.

Como consecuencia de estos procesos sociopolíticos que afectan y condicionan las vidas de los chicos y chicas en situación de calle, ellos y ellas,

9. Véase Garcés y Mateos (2002).

10. El 28 de septiembre de 2005 un adolescente de una escuela pública de la ciudad bonaerense de Carmen de Patagones fue a la escuela con un arma de su padre y disparó contra sus compañeros de aula, matando a tres de ellos e hiriendo a varios otros. El hecho, inédito en el país hasta ese momento, sacudió a la opinión pública y fue objeto del tratamiento sensacionalista de buena parte de la prensa.

11. Véanse ediciones de *Diario de Cuyo* de San Juan: www.diariodecuyo.com.ar. No se pretende aquí hacer un análisis de los discursos sino simplemente reflexionar acerca del énfasis criminalizante que se advierte. Un párrafo aparte merecería el tratamiento fotográfico que en la prensa local se hace de la niñez y la adolescencia bajo el pretexto de la denuncia, el cual presenta fuertes ribetes de clasismo y discriminación.

12. En particular el trabajo golondrina de tipo estacional (temporada de cosecha de la vid, temporada de cosecha de la cebolla, ajo, etc.) los hace perder la continuidad escolar.

con o sin la escuela, pero siempre acompañados de otros chicos y chicas en situaciones similares, construyen saberes y realizan aprendizajes específicos en el contexto particular que constituye la ciudad de San Juan, la que a su vez imprime su propio sello sociocultural al fenómeno de la niñez en riesgo.

4. ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS ACERCA DE LAS CATEGORÍAS DE CONTEXTO Y DE ANDAMIAJE

Los chicos y chicas en situación de calle emergen del proceso histórico expuesto como actores sociales específicos, con características particulares y distintivas en las que resaltan sus aprendizajes sociales, o bien los aprendizajes que realizan de manera colectiva, en el marco de sus prácticas cotidianas.

Una construcción teórica a propósito de estos aprendizajes y de las prácticas vinculadas a ellos contribuye a la comprensión de sus modos de vida y estrategias de sobrevivencia, al tiempo que aporta elementos que permiten un mejor acceso o acercamiento a sus situaciones específicas. El enfoque teórico que se expondrá a continuación se inscribe en la teoría sociohistórica en general, y en las teorías de la práctica cotidiana situada según las cuales las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden analizarse por separado.

En cuanto a las categorías aludidas de contexto y andamiaje, éstas presentan una integración complementaria: no se puede explicar la noción de andamiaje sin abordarla desde el análisis del / los contexto/s. El contexto constituye la estructura contenedora del andamiaje y, simultáneamente, el andamiaje expresa en sí un espacio contextual para los aprendizajes.

El concepto de contexto designa un espacio configurante de prácticas sociales. En tal sentido, el contexto se entiende aquí no en sentido estático y externo (modelador) de la actividad, sino como una actividad situada, dinámica e intrínseca a las prácticas (Lave, 2001; Lacasa, 1994; Wenger, 2001; Levine, 2001; Saljo y Whidhamn, 2001; Rogoff, 1994).

La categoría de andamiaje pone de manifiesto una estructura de sosténimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o *andamiaje* del maestro o sujeto más experto (Bruner, 1988, 1997; Vigotsky: 1993).

En el concepto de andamiaje resaltan los siguientes aspectos (Baquero, 2001; Bruner, 1988, 1997; Vigotsky, 1993):

- las teorías implícitas del adulto acerca de los problemas a enfrentar: qué considera más relevante, qué tipo de respuestas entiende como válidas y cuáles no, etc.;
- los pasos que se requieren para la solución: las diferentes etapas que comporta el cumplimiento del objetivo del aprendizaje;
- las capacidades del aprendiz: las posibilidades y aptitudes reales de aprendizaje del alumno, en el marco de las condiciones existentes de producción de aprendizajes;
- las funciones *llave* del andamiaje: su particularidad consiste en sostener la meta, reduciendo grados de libertad, subrayando cuestiones críticas y controlando la frustración.

El andamiaje se caracteriza, pues, por una fuerte asimetría fundacional, en la cual el aprendiz es altamente dependiente en sus inicios. La heteronomía del aprendiz (dependencia de los otros) se manifiesta en las desiguales competencias que tiene con relación a su maestro y en el acceso diverso a la regulación de las actividades, la definición de metas, pasos, etc.

Sin embargo, la dinámica del proceso de aprendizaje andamulado se produce en el marco de una trayectoria que se orienta hacia la autonomía, en un progresivo proceso de desandamiaje. El desandamiaje se configura entonces a partir de la conquista de autonomía de parte del aprendiz y su paulatino alejamiento del maestro.

No es posible hablar de andamiaje/desandamiaje de aprendizajes sin aludir a la noción de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), que se define como el espacio de construcción de conocimientos que está configurado entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede resolver de manera independiente –*nivel de desarrollo real* (NDR)– y el nivel de los problemas que puede resolver con ayuda (andamiaje) de adultos –*nivel de desarrollo potencial* (NDP)– (Vigotsky, 1993).

Si bien estos desarrollos teóricos podrían extenderse, se circunscribirán aquí exclusivamente a los tópicos precedentes, que se han considerado relevantes a efectos del análisis de este artículo.

5. EL ANDAMIAJE DE SABERES EN LOS CHICOS Y CHICAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Las tres secuencias descriptas al inicio del artículo narran algunas de las prácticas cotidianas de chicas y chicos en situación de calle en la ciudad de San Juan. Hay aquí elementos posibles de ser abordados de manera analítica. Esto es: niñas y niños de distintas edades que realizan de manera conjunta una práctica que puede entenderse como una estrategia de sobrevivencia.

En primer lugar, niñas y niños parecen tener algún nivel de parentesco importante y están supervisados por una muchacha algo mayor, que representaría a las mujeres grandes de la familia. Estos aspectos configuran los elementos de una estrategia de sobrevivencia familiar.

En la práctica que realizan, desarrollan diversos aprendizajes, en distintos niveles, andamiados a veces entre los mismos niños que piden, y a veces de parte de la muchacha que los cuida. El soporte andamiado está en función de la edad de cada niño, o según su género. Aprenden, por ejemplo, el modo como se pide limosna (una actitud, una mirada, un gesto especial); el modo como se mueven detrás de la luz roja (según la lógica mecánica del aparato); la muchacha aprende el cuidado y la supervisión del grupo a cargo, así como la gestión de recursos comunes (construcción de un aprendizaje de rol signado por el género); todos aprenden a gestionar el riesgo: se mueven en un contexto de peligro (el limosneo en la calle) y hasta se divierten en otro contexto de peligro (la chaya en el canal).

A continuación se realizará un abordaje analítico de las prácticas narradas al inicio de este trabajo y se expondrá un modelo teórico elaborado para la comprensión de las mismas.

5.1. *La salida a la calle y la visibilidad de los chicos y las chicas en situación de calle*

Parece haber un momento específico, claramente identificable, en que los hombres y mujeres de las ciudades descubren a los chicos en situación de calle. Ese momento en que por primera vez se ven es cuando se *tropieza* con ellos: en el medio del tráfico un niño pide limosna; en un semáforo, un grupo de adolescentes lava vidrios; muy tarde, por la noche, una niña está

deambulando... Sólo entonces el chico o la chica *es visto/a*. Y sólo entonces, cuando se ve, es *nombrado –los chicos de la calle–*. Y, sólo cuando se es nombrado, se adquiere realidad.

Sin embargo, la realidad de los chicos y chicas en la calle es bastante anterior. La sociedad no los suele ver (hasta ese momento en que los descubre y nombra), pero ello no significa que no hayan estado allí antes. Es probable que algún mecanismo negador se active en los hombres y mujeres de las ciudades cuando son testigos de las primeras salidas de los chicos y chicas a la calle, en compañía de sus madres, de sus abuelas o de sus hermanas, y no obstante ello no los *ven*.

La *visibilidad* parecería, pues, estar en relación directa con la identificación social de la presencia en la calle de los chicos y chicas, entendida como materialización o condensación de éstos en la mirada (social) de los otros, que los *ven*, los nombran, y, en este acto cuasidemiúrgico, les otorgan existencia. La *visibilidad social*, entonces, se constituye como un fenómeno social construido a partir de la identificación de los chicos y chicas en la calle, por parte del resto de la sociedad.

La situación de calle de los niños y niñas constituye un proceso continuo, que inician muy pequeños y que está signado por una sucesión de aprendizajes en el cual son sostenidos sistemáticamente por grupos humanos muy definidos. El proceso, que aquí se denominará trayectoria, implica una *salida a la calle* que ha comportado un riguroso aprendizaje de parte de los niños y niñas. Un aprendizaje intergeneracional, en el cual han sido conducidos por mayores, familiares directos y allegados, y también por menores, experimentados en la *situación de calle*. Un aprendizaje de currícula abierta, ya sea expresa u oculta, que ha estado en su mayor parte desvinculado de la escuela y cuya organización ha sido ajena a ésta y temporalmente paralela en su desarrollo.

La *salida a la calle* y la *situación de calle* emergen pues como un cuidadoso y pautado andamiaje de aprendizajes sociales, por cierto no escolares –como dijimos, a menudo paralelos y simultáneos a la escuela–, que puede ser analizado en términos teóricos con categorías de análisis similares a las que se usan en la teoría sociohistórica para designar los aprendizajes escolares y la relación maestro/alumno.

Con este marco de análisis, retomaremos a continuación los interrogantes que se proponían al inicio de este trabajo. Esto es, se esbozará una descripción acerca de cómo se produce la salida a la calle y cómo se sostiene la –posterior– situación de calle. Asimismo, se analizará cómo y

en compañía de qué actores sociales estos chicos y chicas aprenden a vivir /estar/sobrevivir en la calle.

5.2. Una articulación positiva entre los chicos y chicas en situación de calle y las estrategias de sobrevivencia de sus familias

En la ciudad de San Juan, al final del día la mayor parte de los chicos en situación de calle retornan a sus hogares, donde viven con sus familias. En efecto, es con sus familias –básicamente con sus madres, abuelas, hermanas mayores, tíos¹³ que colaboran con una parte del dinero o mercaderías obtenidas a lo largo del día, constituyéndose en pilares importantes de las estrategias de sobrevivencia del núcleo familiar, cualquiera que fuese su configuración. Esta situación tiene varias consecuencias que podrían considerarse positivas puesto que la articulación entre los chicos en situación de calle y las estrategias de sobrevivencia de sus familias se resuelve de manera contenedora, o sea, no con la expulsión de los niños sino con la inclusión de los mismos, a través de sus aportes económicos, a la vida cotidiana familiar.

Ésta parece ser una especificidad propia de la realidad local sanjuanina,¹⁴ el modo como los chicos y chicas llegan y permanecen en la calle, en comparación con las descripciones que ofrece la literatura sobre niñez en riesgo cuyos análisis se basan en estudios realizados en grandes megalópolis (en Buenos Aires, véase Duschatzky y Corea, 2002; Eroles Fazio y Scandizzo, 2002; en Córdoba, véase Gattino y Aquín, 1999). En tales estudios se coincide en una resolución expulsora antes que contenedora, con el alejamiento de estos chicos de sus familias y en la muy temprana ruptura del vínculo con las mismas.

Una hipótesis explicativa de esta especificidad local podría asentarse en una combinación de factores de tipo cultural-geográfico. Esto es: en cuanto

13. El componente de género en el análisis es central y se retomará más adelante. No sólo porque por su condición de niños, la salida a la calle se produce naturalmente de la mano de las mujeres de la familia, sino también porque una parte importante de los varones adultos de las familias de los chicos en situación de calle ha hecho abandono del hogar por diversos motivos, o bien se encuentra en situación carcelaria.

14. Es probable que se puedan extender estos planteos a realidades análogas a la que es objeto de este análisis, esto es, a otras ciudades argentinas de tamaño mediano, en el marco de provincias pobres.

a lo cultural, la sociedad sanjuanina es una sociedad con poco intercambio, con prácticas tradicionales fuertemente sedimentadas,¹⁵ lo cuál impacta en los tipos de familia local que, de hecho, tienen menor grado de desintegración que en otras realidades. Lejos de decir que no haya desintegración familiar –la pobreza es uno de los mayores desintegradores de los grupos familiares–, específicamente el vínculo con la madre y los abuelos rara vez llega a quebrarse (Torrado, 2003), a diferencia de lo que ocurre en las megalópolis.

En cuanto a lo geográfico, este factor se articula con las configuraciones culturales y los tipos de familia locales puesto que no hay grandes distancias entre los barrios populares y marginales de la ciudad de San Juan y su conurbano, y los lugares céntricos que frecuentan donde desarrollan sus estrategias de sobrevivencia.¹⁶ Esta cercanía les facilita el tránsito a pie en el transcurso de la jornada.

5.3. La trayectoria de calle de los chicos y chicas en situación de calle

En la trayectoria de los chicos en situación de calle se suceden al menos tres momentos cualitativamente distintos, durante los cuales se produce el movimiento desde el espacio del hogar familiar hasta el espacio de la comunidad de práctica de chicos en situación de calle.

En el gráfico (página 175) que ilustra esta trayectoria se ha usado ex profeso la imagen de la estructura del andamio para poner de manifiesto las diversas fases del tránsito de los chicos en situación de calle desde el espacio familiar hasta el espacio comunitario. Asimismo, se han tenido en cuenta categorías transversales de análisis de la trayectoria que expresan la ten-

15. San Juan es una provincia de frontera, ubicada en una región que hasta pocas décadas atrás estuvo geográficamente aislada por la cordillera o por el desierto. Las otras provincias de la región cuyana presentan características distintas: Mendoza ha sido históricamente un lugar “de paso” hacia o desde Chile, lo cual siempre posibilitó el intercambio y la secularización de la sociedad; San Luis es una provincia mediterránea y ha sido –y continúa siendo– la “posta” anterior o posterior a Mendoza, tomando el paso a Chile como referencia. A diferencia de éstas, San Juan es un lugar al que hay que ir especialmente, un “lugar de llegada”, donde las transformaciones culturales son notablemente más lentas que en el resto de la región.

16. De hecho, muchos barrios marginales se encuentran a menos de quince cuadras del centro. Los barrios marginales más alejados del centro de la ciudad de San Juan se sitúan en su conurbano –denominado Gran San Juan– y están a no más de 7 km.

sión cambiante, según el paso de un nivel de andamiaje al siguiente. Tales categorías son la condición de autonomía, la situación de periferalidad y la situación de estigmatización.

La condición de autonomía alude a la noción que se usa en el marco de la escuela sociohistórica, de autonomía/heteronomía para designar el grado de independencia alcanzado por el aprendiz. El tránsito que se verifica es el de una reducida autonomía (en términos sociohistóricos, ello se corresponde con una alta heteronomía), mientras se depende de la familia, que se transforma en una gradual autonomía a medida que el aprendiz se acerca a la comunidad constituida por el grupo de los chicos y chicas en situación de calle o comunidad de práctica.

La situación de periferalidad se plantea aquí en relación con la comunidad de práctica. El tránsito es de una alta periferalidad cuando el niño o la niña vive la calle desde el seno familiar, a una baja o nula situación de periferalidad cuando el niño ha ingresado en la comunidad de práctica.

La situación de estigmatización está planteada en términos de Goffman (1963) y alude a la mirada social que se deposita en los niños y niñas. El movimiento que se verifica aquí se orienta desde la escasa estigmatización –cuando el niño está en la calle en compañía de su madre o su abuela– hasta una alta estigmatización –cuando está solo o en la comunidad de práctica-. Esto es, un niño que pasa muchas horas en la calle, acompañando a su madre en una fila de planes sociales, no es estigmatizado. Es más, se podría afirmar que es quasi invisible para la sociedad. Por el contrario, el mismo niño, sin su madre cerca, sino en compañía de otros chicos en situación de calle o de una hermana que pide limosna, adquiere alta visibilidad y es por lo tanto objeto de estigmatización por parte de la sociedad, puesto que sólo en esta situación la mirada social se posa en él.

Teniendo en cuenta estas categorías y los aspectos teóricos señalados, se han reconocido al menos tres fases en la trayectoria de calle de estos chicos y chicas. Se trata de las siguientes:

1^a fase. La *trayectoria de calle* se inicia a muy temprana edad en situaciones en que los niños y niñas acompañan a las mujeres de la familia (madres/hermanas mayores/abuelas) en actividades o espacios que contribuyen a la sobrevivencia familiar tales como comedores, establecimientos estatales de suministro de ayuda social (comida, ropa, remedios, etc.). Últimamente, el cobro de los planes sociales se ha constituido en otro espacio socializador de los niños con la calle. El adultocentrismo típico de los pro-

cesos de andamiaje se presenta aquí al acompañar a madres, hermanas mayores, abuelas u otras mujeres del núcleo familiar. Esta fase se correspondería con un primer nivel de andamiaje, en el cual los aprendizajes pasan más bien por la familiarización de los niños con las rutinas de la situación de calle en compañía de las mujeres mayores de la familia.

Una primera *zona de desarrollo potencial* (ZDP1) define el espacio de aprendizajes andamiados entre el primer *nivel de desarrollo real* (NDR1) y el primer *nivel de desarrollo potencial* (NDP1), dado por el “piso” del segundo nivel del andamio (fase 2). Hay aquí una alta asimetría maestro/aprendiz y una total dependencia del niño. Se presenta también una alta periferalidad de la comunidad de prácticas de chicos y chicas en situación de calle. En este nivel la visibilidad social de los chicos es casi nula y la estigmatización de la situación de calle de los mismos –acompañados de sus madres– es mínima.

2^a fase. La trayectoria se sucede con el retorno a la calle de los niños, pero no ya con las mujeres mayores de la familia, sino en compañía de hermanos varones u otros parientes cercanos. Se inicia aquí un aprendizaje de prácticas sociales diferenciado por género: los varones aprenden a *ganarse la vida* –más allá o más acá de lo legal–, mientras que las niñas aprenden a sostener el trabajo de los varones, esto es, a cuidar a los miembros varones del grupo que *se ganan la vida*, a controlarlos y supervisarlos, en representación de su madre/abuela/mujer mayor a cargo del grupo. Por lo tanto, las niñas aprenden desde temprana edad a andamar el trabajo y los aprendizajes –saberes– sobre el trabajo de los varones.

Esta fase correspondería a un segundo nivel de andamiaje, en el cual se inicia un adiestramiento en prácticas de situación de calle. Hay aprendizaje por *participación periférica* en calidad de *recién llegados* (Lacasa, 1998) en las comunidades de prácticas de los chicos y chicas. Esto es, los chicos y chicas *nuevos* –los *recién llegados*– que se acercan a las comunidades de práctica preexistentes no tienen participación plena en el grupo dado que conocen sólo parcialmente sus reglas, o sus mecanismos de promoción o de sanción. No obstante, desde posiciones de subordinación, y siempre con la guía de los mayores, esto es, de sus hermanos o amigos que ofician de mediadores con la comunidad de práctica, incorporan aprendizajes de prácticas, de rutinas, de lenguajes, de roles, de tareas. Asimismo, son interiorizados acerca de los liderazgos y roles del grupo. Esta *participación periférica* designa un modo de aprender desde la cercanía al grupo, pero no desde la pertenencia. Se establece aquí una segunda *zona de desarrollo*

potencial (ZDP2) definida en el espacio de aprendizajes andamiados dado por el “piso” del segundo nivel del andamio: el segundo *nivel de desarrollo real* (NDR2) y el segundo *nivel de desarrollo potencial* (NDP2), que es, a su vez, el “piso” del tercer nivel del andamio (fase 3). Sigue habiendo alta asimetría y heteronomía entre maestro y aprendiz. Hay mayor visibilidad social de los chicos y chicas en situación de calle y se inicia un proceso creciente de estigmatización de éstos.

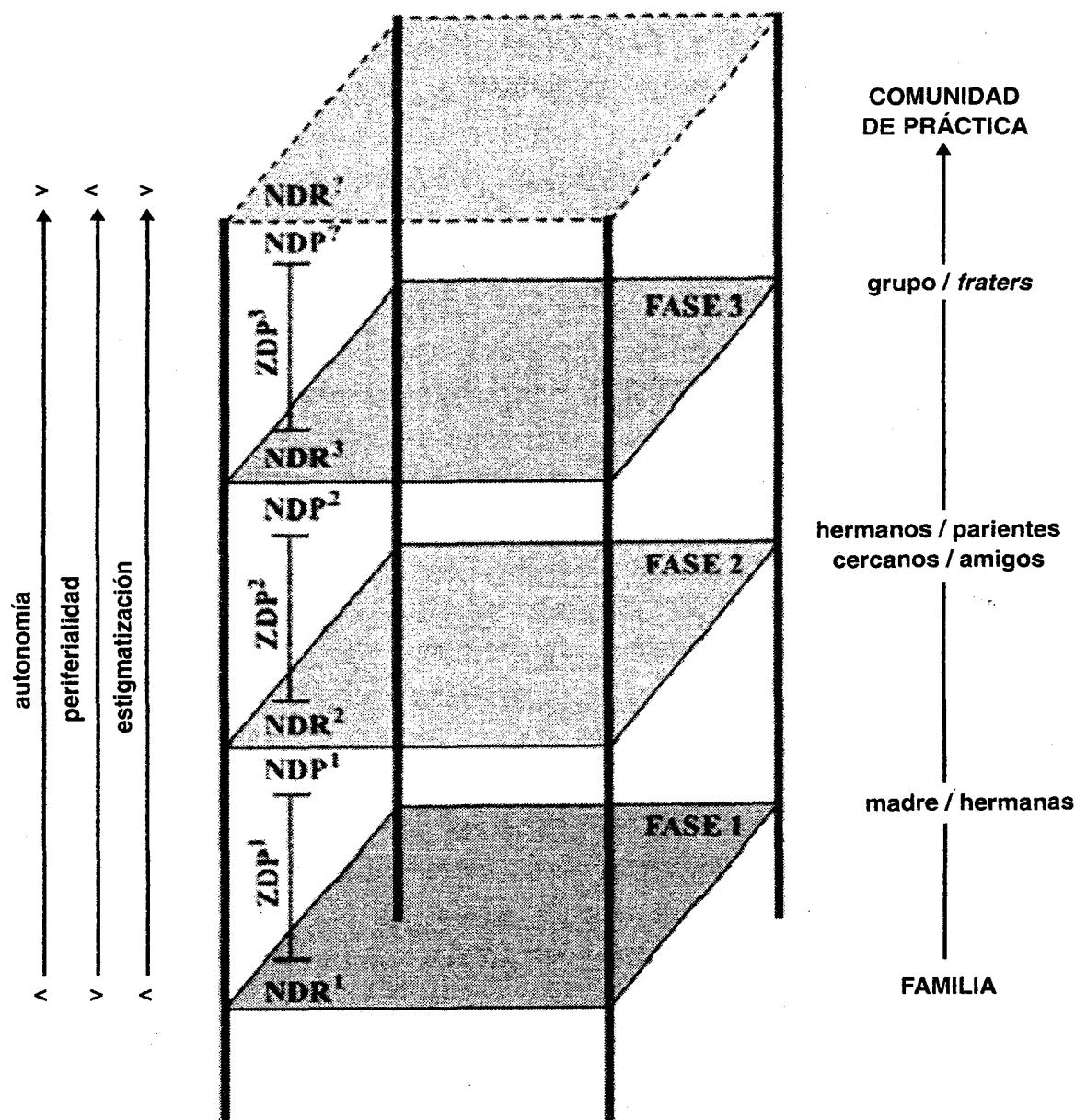
3^a fase. La trayectoria culminaría (teóricamente hablando) en un tercer nivel en que, luego de los sucesivos aprendizajes andamiados de los chicos y chicas en situación de calle, se produce una incorporación efectiva a la comunidad de práctica. Los andamiajes se trasladan aquí a la comunidad de prácticas propiamente dicha, lo cual implica un salto cualitativo de los chicos y chicas, puesto que el adultocentrismo inicial se convierte en una suerte de *fratercentrismo*.¹⁷ Esto es, el andamiaje se desplaza de la guía y contención de los adultos a la de los compañeros (*fraters*) de la comunidad, coetáneos o ligeramente mayores, aunque sí siempre más experimentados que los aprendices *recién llegados*.

El espacio de aprendizajes andamiados se establece con base en el tercer *nivel de desarrollo real* (NDR3), definido por el “piso” del tercer nivel del andamio y con un techo incierto, el tercer *nivel de desarrollo potencial* (NDP3), donde las posibilidades de la *zona de desarrollo potencial* son múltiples, si bien están fuertemente configuradas a partir de la experiencia comunitaria de la comunidad de práctica. En este nivel se reduce franca-mente la asimetría y la heteronomía (dependencia) entre maestro-*frater* y aprendiz. Hay alta visibilidad social de los chicos y chicas en situación de calle y simultáneamente se pone de manifiesto una fuerte estigmatización social de éstos.

Se ha planteado y dejado abierto un hipotético 4º nivel. Éste se corresponde con la multiplicidad de posibles *zonas de desarrollo potencial*, así como con la posibilidad de que los chicos y chicas encuentren otros caminos de desarrollo personal, sea en el marco de la calle, o bien alejados de ésta.

17. La expresión se ha adaptado de la noción de *fraters*, compañeros que forman parte de la comunidad de chicos en situación de calle, una vez efectuados los ritos de pasaje y aceptados en el seno de la misma (Duschatzky, 2002).

Trayectoria de chicos en situación de calle,
aprendizaje y andamiaje



5.4. Cuestiones de género

Los aspectos de género se ponen de manifiesto en al menos dos dimensiones de análisis. A la primera de ellas podríamos denominarla de tipo estructural, en cuanto configura la trayectoria de calle de los chicos y chicas. En cuanto a la segunda, se la podría considerar como dimensión cualitativa, puesto que alude a la calidad de los aprendizajes desde el punto de vista del género.

La dimensión estructural se define por el andamiaje femenino de la trayectoria de calle, esto es, por el sostentimiento, el acompañamiento y la contención que las madres y abuelas, y luego las hermanas y otras mujeres cercanas, desarrollan con los niños. Así, con estos vínculos afectivos estructurantes se configura la salida a la calle y la posterior situación de calle.

La dimensión cualitativa se corresponde con el aprendizaje de prácticas sociales diferenciado por género (véase la descripción del andamiaje de los aprendizajes en la fase 2). En un mismo contexto –la calle–, chicas y chicos realizan aprendizajes y construcciones de saberes diferentes según su situación de género. Las niñas asumen un rol de representación de su madre / abuela / mujer mayor y aprenden a estar a cargo del grupo, controlando y supervisando a los varones. Su presencia parece ser la garantía de que la estrategia de sobrevivencia familiar está funcionando y puede perdurar.

Un comentario especial merece la situación de estigmatización social desde la perspectiva del género. Un varón en situación de calle atrae sobre sí una mirada social que fluctúa ambiguamente. A menudo hay desconfianza y temor; en otras ocasiones denotan un signo de tipo piadoso; otras veces la actitud es de tipo agresivo-negativa.

La misma mirada, sobre una niña o una adolescente en situación de calle, recae con mayor énfasis y una muy intensa sanción estigmatizadora. Rara vez hay piedad hacia las niñas que supervisan a los hermanitos que mendigan en la parada de un semáforo. Sobre ellas hay a menudo una actitud de dureza, al interpretar que están explotando a sus hermanos, antes que haciéndose cargo de ellos. Y esto es llamativo y paradójico, puesto que la vulnerabilidad de las niñas es siempre creciente. A causa de la situación de calle, suelen ser víctimas de abusos, especialmente sexuales, con mayor frecuencia que los varones. Además, como consecuencia del cúmulo de responsabilidades domésticas, abandonan la escuela antes que los varones e ingresan al mundo de la responsabilidad laboral (doméstica) también antes que ellos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo se inició con una narración de las prácticas de sobrevivencia callejeras de un grupo de chicas y chicos en situación de calle, observadas (y observables) en una esquina, en el transcurso de una calurosa jornada sanjuanina. Sin embargo, aunque la localidad ha sido ampliamente detallada, con ligeras variantes buena parte de las ciudades del noroeste argentino ofrecen escenas similares a las descriptas.

Ahora bien, desde un punto de vista analítico, ¿cómo se han interpretado esas escenas?, ¿es posible identificar rasgos específicos?

De las cuestiones descriptas emerge la posibilidad efectiva de entender la situación de calle como un conjunto de prácticas con aprendizajes andamiados de características propias, distintivas. Tales características se configuran desde la estructura definida por cuestiones tales como:

- la posición que se ocupa en cada nivel del andamiaje;
- la tensión entre el nivel de desarrollo real, el nivel de desarrollo potencial y la zona de desarrollo próximo, que se establece para cada fase;
- el tipo de aprendizajes sociales y saberes que se imparten y aprenden;
- las dinámicas que se ponen en juego entre los aprendices y maestros que a lo largo de la estructura del *andamio* se suceden y transforman sus roles;
- las correspondientes y específicas situaciones de aprendizajes de género que se producen.

Esta configuración de la situación de calle desestima los discursos estigmatizadores de familias abandónicas, que harían “uso” de sus niñas, niños y adolescentes en situación de calle. Por el contrario, se hace evidente que estas trayectorias de aprendizajes andamiados son procesos en los cuales las familias y grupos de pertenencia de los chicos y chicas en situación de calle hacen un despliegue de estrategias de sobrevivencia familiar, grupal y comunitaria. Estas estrategias han sido aprendidas en el seno de la familia, con prácticas de aprendizaje sedimentadas en la tradición familiar, grupal y comunitaria y andamiadas sucesivamente por estos núcleos, con una clara y específica intervención transversal de la situación de género tanto de maestros/as como de aprendices, entendida como determinante duro, estructurante del tipo de aprendizajes y de andamiajes/desandamiajes que los chicos y chicas en situación de calle reciben.

Otro emergente de análisis consiste en la necesidad de efectuar una reinterpretación de la noción de calle. O sea, la calle es, para la mirada social, un “afuera de la familia”, un espacio ajeno, peligroso, impropio para el desarrollo de los niños. No es ésta, sin embargo, la experiencia vivencial de los chicos y chicas en situación de calle. Para ellos y ellas, este ámbito, con todos sus peligros, aparece como un vasto espacio conocido, que provee de recursos para la subsistencia, al que se ha llegado de la mano del lazo estructurante de la relación madre-hijo/a y en el que se ha producido una socialización diversa, específicamente configurada por las estrategias de sobrevivencia que la familia adopta. Por lo tanto, la calle aparece con diversos rasgos de familiaridad en función del modo como han sido andamiados, en las distintas fases, los aprendizajes de la situación de calle.

En este sentido, cabe repensar cuánto de “ajeno” tiene la calle como espacio configurador de la vida de los chicos y chicas. La calle puede ser un lugar extraño, un “afuera de lo familiar” para la mirada social que designa estigmáticamente la situación de calle y el “chico de la calle”. Pero, en los chicos y chicas, este lugar no es vivido como ajeno. Por cierto que no ha sido apropiado por ellos, pero sí constituye un espacio performador y educador en términos de sobrevivencia propia y de las familias a las que pertenecen.

Por último, cabe una reflexión acerca del tipo y la calidad de infancia asociadas a la situación de calle. En el marco de la comprensión de la existencia de distintos tipos de *infancias* (antes que una sola y genérica infancia hipotética), la experiencia de la calle construiría un tipo específico de infancia. Así, para el grupo de chicos y chicas que aquí se ha analizado, la calle se constituye como un contexto poderoso de producción de una infancia con características propias. Se trata de una infancia en que la escuela, si bien está presente, no aparece como principal estructuradora de prácticas. Es, por lo tanto, una infancia en que los principales maestros no están en la escuela ni son necesariamente mucho más grandes que los aprendices. Es además una infancia en que los aprendizajes están más bien cercanos a la producción/reproducción de modos de vida individuales, familiares y grupales, signados por la sobrevivencia y fuertemente pautados desde la situación de género. Y es también una infancia en la que el peligro parece convertirse en un factor de desarrollo y de aprendizaje, incluso (y principalmente) en el plano de lo lúdico, puesto que hasta el juego se concreta en el espacio de riesgo de la calle.

BIBLIOGRAFÍA

- Atlas Socioeconómico de la Provincia de San Juan (2002): Versión multimedia. CEFOCA. Fac. Ingeniería – UNSJ. San Juan.
- Baquero, Ricardo (2001): “Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en educación”, en Baquero, Ricardo; Camilloni, Alicia y otros, *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Bruner, Jerome (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen / Humanitas.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Diario de Cuyo*, San Juan. Argentina. Versión digital: www.diariodecuyo.com.ar
- Duschatzky, Silvia (2002): *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Buenos Aires, Noveduc / Fundación CEM.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Eroles, Carlos; Fazio, Alicia y Scandizzo, Gustavo (2002): *Políticas públicas de infancia. Una mirada desde los derechos*, Buenos Aires, Espacio.
- Garcés, Luis y Mateos, Paula (2002): Rendimientos y eficiencia institucional del Sistema Educativo Provincial. Investigación en curso. Director: Prof. Luis J. Garcés. IDICE-FFHA-Universidad Nacional de San Juan, San Juan.
- Gattino, Silvia y Aquín, Nora (1999): *Las familias de la nueva pobreza*, Buenos Aires, Espacio.
- Goffman, Irving (1963): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Grima, José Manuel y Le Fur, Alicia (1999): *¿Chicos de la calle o trabajo chico?*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- Guber, Rossana (1999): “Identidad social villera”, en Boivin, Mauricio y Rossato, Ana (comps.), *Constructores de otredad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lacasa, Pilar (1994): *Aprender en la escuela, aprender en la calle*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- (1994): *Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano?*, II Seminario sobre Constructivismo y Educación, noviembre, Santa Cruz de Tenerife.
- Levine, Harold (2001): “Contexto y andamiaje en los estudios de desarrollo de diádas madre-hijo orientadas a la resolución de problemas”, en Chaiklin, Seth y Lave, Jean, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Margulis, Mario (2000): *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Mateos, Paula (2005): “La legitimación del control social en chicas y chicos en

- situación de calle”, en Coblier, Diana; Grande, Alfredo y Giberti, Eva, *Lo legal y lo legítimo*, Buenos Aires, Sapiens.
- Mabres, Silvia; Mateos, Paula y Soria, María Marta (2001): “Nueva pobreza y empleo público”, Investigación para el Poder Ejecutivo de la Provincia de San Juan. Dirección General de Recursos Humanos y Organización. San Juan
- Morales, Liliana (2001): *Mujeres jefas de hogar. Características y tácticas de supervivencia*, Buenos Aires, Espacio.
- Rogoff, Barbara (1994): *Aprendices de pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.
- Roze, Jorge Próspero; Pratesi, Ana Rosa; Benítez, María Andrea y Mobilio, Lidia Inés (1999): *Trabajo, moral y disciplina en los chicos de la calle*, Buenos Aires, Espacio.
- Saljo, Roger y Whidhamn, Jan (2001): “Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto de pensamiento”, en Chaiklin, Seth y Lave, Jean, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schabelman, Dora (1997): *San Juan, la ciudad y el oasis*, San Juan, EFU-UNSJ.
- Torrado, Susana (2003): *Historia de la familia argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, De la Flor.
- Vigotsky, León (1993): *Pensamiento y lenguaje*, en *Obras Escogidas*. t. 2, Madrid, Visor.
- Wenger, Étienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

LA COMUNICACIÓN GLOBAL: EL CASO DE UNA CAMPAÑA DE UNICEF*

Carolina Vinelli



Celebre los derechos de los niños comprometiéndose a transmitir todos los anuncios breves en los próximos años... y a colaborar para que la iniciativa "Los dibujos animados en pro de los derechos de los niños" adquiera una auténtica dimensión global. La colección completa de anuncios breves se puede obtener pagando solamente el costo de la videocinta. Los anuncios de 30 segundos son ideales como material "de relleno" por su carácter original, porque han sido creados por los dibujantes más destacados del mundo, y porque no sólo son entretenidos sino también educativos. Los anuncios de servicio público cautivan a los niños y aumentan el grado de sensibilidad de los adultos y adolescentes con respecto a cuestiones fundamentales referidas a los derechos de los niños. (Extracto de la página web de UNICEF: <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>)



* Este artículo está basado en la tesis de licenciatura "Dibujos animados por los derechos del niño: ¿una campaña global de UNICEF?", presentada por la autora en noviembre de 2000 en la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA). Director: Aníbal Ford.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la idea de concebir a la tierra como un globo no es novedosa,¹ la globalización, con su correspondiente acercamiento espacial y aceleración temporal, produjo un resurgimiento de miradas, abordajes y discursos globales. En este contexto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), una institución intergubernamental cuya misión es abogar por los derechos del niño y proveer asistencia médica e institucional a los niños de todo el mundo, imagina y diseña los discursos sobre la infancia desde un abordaje global.

Esta institución utiliza activamente los diferentes medios de comunicación para difundir sus actividades. Desde el punto de vista económico, UNICEF es el único organismo de las Naciones Unidas que se solventa exclusivamente a través de fondos voluntarios. Por lo tanto, para la existencia de la organización es imprescindible el aporte económico de los Estados, empresas y particulares. La comunicación, en este proceso, cumple un papel crucial dado que la institución “necesita el alto perfil de una organización que hace las cosas para probarle al público que sus donaciones están siendo bien utilizadas, lo cual legitima y facilita una mayor recaudación de fondos” (Dijkzeul, 1997: 126). No resulta casual, entonces, que UNICEF sea el organismo de las Naciones Unidas con mejor reputación (Black, 1996).

En este contexto, este trabajo se propone estudiar el caso de la estrategia comunicacional de UNICEF en una campaña global realizada en dibujos animados con motivo del décimo aniversario de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1999. Dentro de ella, se prestará especial atención a la sección denominada “Capítulo latinoamericano”, en la cual ciertos países de América latina realizaron *spots* promocionando algunos de los derechos del niño.

La campaña “Los dibujos animados en pro de los derechos del niño” tuvo su origen en 1997 cuando UNICEF convocó a algunos dibujantes a una reunión con el objetivo de indagar la manera en que se podían emplear los dibujos animados para promover los derechos de los niños.² El resultado de la cumbre fue la creación de la campaña global que, realizada por UNICEF en colaboración con empresas privadas, realizadores y algunos Estados miembros de la ONU, está compuesta, originariamente, por una

1. Ford señala que en la década de 1970 en el campo de la ecología se empezó a “ver o rever –siempre hay antecedentes– al mundo como un conjunto interrelacionado” (1999:30).

2. En <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

serie de 29 *spots* animados, la mayoría mudos, de 30 segundos de duración, cada uno de los cuales representa uno de los derechos del niño.³ El “Capítulo latinoamericano”, que forma parte de la campaña global, está conformado, a su vez, por 15 cortos realizados por diversos Estados de América latina y tiene, en términos generales, las mismas características que la campaña global. La campaña fue ampliada a lo largo de los años para sumar, en la actualidad, un total de 66 cortos.

El propósito de la campaña es, según los materiales producidos por UNICEF, difundir los derechos del niño a audiencias de todas las edades que habiten en cualquier parte del mundo, mediante la producción de una serie de *spots* que no tengan en cuenta las diferencias culturales. Podría decirse, tal como lo establece la página web de ese organismo internacional,⁴ que se trata de “anuncios breves de servicio público”, y que, por lo tanto, tienen como objetivo generar “mensajes cuyo fin último es lograr una mejor calidad de vida, utilizando técnicas publicitarias y medios de difusión, creando conciencia y modificando conductas a través de la formación, cambio o refuerzo de una actitud de la sociedad” (Caro, 1997) en este caso, de la sociedad global.

La campaña constituye uno de los mecanismos que utiliza UNICEF para difundir los derechos del niño.⁵ En este trabajo, por lo tanto, se realizará un recorte en la estrategia de comunicación de la institución para estudiar la campaña global y los discursos que sobre ella circulan en folletos institucionales y en la página web de UNICEF. También se tendrán en cuenta las opiniones de aquellos que participaron en la producción de la campaña, algunas de las cuales fueron recopiladas en el libro *Drawing Insight*, y otras que surgieron de dos entrevistas realizadas a los efectos de este trabajo.⁶

Los materiales producidos por UNICEF sugieren que la campaña “Los dibujos animados en pro de los derechos del niño” sería global en varios

3. Excepto uno de los cortos de Brasil que conmemora el aniversario de la CDN y otro de Ecuador.

4. En <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

5. UNICEF difunde los derechos del niño también a través de programas comunitarios, asambleas de niños y sesiones parlamentarias, los cuales no serán analizados en este trabajo. Véase “Informe Anual del UNICEF”, folleto institucional de UNICEF (1999).

6. Una de ellas con la entonces Oficial de Comunicaciones de la Oficina de UNICEF Argentina, y otra con un especialista en campañas de bien público que realizó varios trabajos para este organismo. Por cuestiones de confidencialidad no se mencionarán los nombres de los entrevistados. Las entrevistas fueron realizadas en 1999.

sentidos:⁷ en primer lugar, su difusión sería global dado que se emite por las señales de televisión por cable que tendrían un alcance universal; en segundo lugar, el destinatario sería global puesto que “el público objetivo es la sociedad en su conjunto”,⁸ es decir, la campaña está destinada a “audiencias de todas las edades”⁹ que habiten en cualquier parte del mundo; en tercer lugar, sus condiciones de producción serían globales, puesto que en ella participaron, hasta la fecha, 32 países;¹⁰ por último, en el nivel discursivo de la campaña también se construye su globalidad, ya que se intentó generar *spots* que no den cuenta de las diferencias culturales.

Por lo tanto, algunas de las preguntas que guían el análisis son: ¿qué entiende UNICEF por campaña “global”? y ¿puede una campaña “crear conciencia” y “modificar las conductas” sin tener en cuenta las particularidades de la audiencia? Así, se estudiará cómo UNICEF construye un discurso sobre la “globalidad” de la campaña que, sin embargo, no incluye a toda la población del mundo.

2. DIFUSIÓN GLOBAL

La primera dimensión a analizar es la difusión de la campaña. Según la funcionaria de UNICEF entrevistada, la campaña se transmitió “en todos los canales que se presten y se avengan a difundirlos en todo el mundo” gracias a que la institución entregó los cortos a las emisoras en forma gratuita. El rol de las emisoras consistiría en “aprovechar su influencia para ayudar a que la Convención sobre los Derechos del Niño adquiera importancia y vigencia en la vida de todos los niños”.¹¹ De este modo, la campaña fue transmitida por las señales de televisión por cable CNN, MTV, Nickelodeon, HBO, Magic Kids, Sony Entertainment Television, entre otras, que, aunque con sede en Estados Unidos, tendrían, según UNICEF, alcance “mundial”. Además, algunos de los cortos se encuentran, en la actualidad, disponibles en Internet.¹²

7. La distinción mencionada a continuación es analítica; no la realizó ningún integrante de UNICEF ni ningún folleto/documento de la institución.

8. Según una entrevista a la funcionaria de UNICEF Argentina.

9. En “Dibujos animados por los derechos del Niño. Capítulo Latinoamericano”, UNICEF (1999).

10. En <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

11. En <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

12. En <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

Sin embargo, la difusión global de la campaña se pone en duda por diversos motivos. En primer lugar, la oficina de UNICEF de cada país no distribuyó todos los cortos que componen la campaña a la totalidad de las emisoras, efectuando, de esta forma, una selección. Por ejemplo, en la Argentina, la campaña no emitió el *spot* que tiene como tema la protección contra las minas terrestres,¹³ realizado por Cinar Films. Es decir, dado que el problema de las minas terrestres no atañe a la Argentina, no habría necesidad de transmitir ese corto en nuestro país. De este modo, las oficinas de UNICEF de cada país determinarían qué derecho es conveniente difundir en cada Estado, con lo cual esta institución haría una selección que impediría que su difusión sea global: no todos los *spots* se transmitieron en todo el mundo.

En segundo lugar, en la Argentina los cortos se emitieron por las señales de cable mencionadas, pero no se transmitieron por canales de aire en forma permanente. Canal 7 emitió los *spots*, pero lo hizo sólo de modo ocasional (todos los días se difundía un corto a las 22:00, al introducir el horario de “protección al menor”), y se “los presentó como curiosidad de la animación internacional, nada más”.¹⁴ Según la ley de radiodifusión argentina vigente,¹⁵ tanto al inicio de la campaña como en la actualidad, los canales de aire deben ceder un espacio en la programación para que se difundan los mensajes de “interés nacional”. Si, al decir de UNICEF, la campaña está compuesta por “anuncios breves de servicio público”,¹⁶ podrían haberse difundido, tal como lo establece la legislación argentina, a través de los canales de aire. No sólo la legislación argentina sino también el artículo 17 de la CDN señalan que los Estados alentarán la difusión de materiales de diversas fuentes nacionales e internacionales que sean de interés para el niño. Sin embargo, contrariamente a lo ocurrido con las señales de cable, el canal estatal no difundió la campaña de modo permanente y el resto de los canales de aire ni siquiera la transmitió.¹⁷

Por otra parte, desde el punto de vista del acceso a la campaña por parte de la población, se puede decir que éste está condicionado por ciertas restricciones materiales: poseer acceso a un televisor y estar abonado

13. Según una entrevista realizada a la Oficial de Comunicaciones de UNICEF Argentina.

14. Según una entrevista realizada a la funcionaria de UNICEF.

15. Artículo 72 inciso “f” de la ley 22.285.

16. En: <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

17. La campaña global se transmitió, en forma aislada, en algunas salas de cine y en televisores ubicados en andenes de los subterráneos de la Ciudad de Buenos Aires.

al cable o a la televisión satelital. En la Argentina, el porcentaje de posesión de aparatos de televisión en el año en que se difundió la campaña era de 34,7%, de los cuales el 66% estaba abonado al cable (PNUD, 1998). Por lo tanto, sólo el 23% de la población total del país pudo tener acceso a ella.

Lejos de ser global, el acceso a la campaña está restringido por las condiciones materiales y deja afuera a la mayor parte de la población que no posee acceso al cable de modo doméstico.¹⁸ Por lo tanto, el artículo 42 de la CDN que establece que “Los Estados partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños” no se cumple en su totalidad en el caso de la campaña analizada.

A pesar de lo sucedido en la Argentina, “esos dibujos animados fueron transmitidos por más de 2.000 estaciones en 160 países, y se calcula que los han visto... ¡más de 1.000 millones de espectadores!”¹⁹. Si bien la cifra es importante, hay que tener en cuenta que el resto de la población mundial (los 5.000 millones de habitantes)²⁰ no tuvo acceso a esta campaña. Es decir, según los cálculos citados por la página web de UNICEF, esta campaña fue vista por un sexto de la población mundial.

Al contrastar el discurso de este organismo sobre la globalidad de la campaña con los datos empíricos, se pueden observar contradicciones. No todos los cortos se difundieron en todos los países ni se emitieron por canales de aire. Además, UNICEF supone que, al transmitir la campaña por las señales de televisión por cable, “todo el mundo” va a tener acceso a ella. Según los datos proporcionados por la entidad, la difusión global de la campaña incluye a un sexto de la población de todo el mundo, lo cual implica ignorar a los otros que, por no tener acceso a la campaña, no formarían parte de “lo global”. En este punto, entonces, el discurso de UNICEF no hace más que ignorar las desigualdades materiales de acceso a los aparatos de televisión y al cable.

18. Aunque puede tener acceso al cable en lugares públicos.

19. En <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/> las negritas y bastardillas son del original. La página web no especifica cómo se hicieron estas mediciones y estimaciones.

20. Según el United Nations Population Fund (UNFPA): la población mundial en 1999 era de 6.000 millones de habitantes. En: <http://www.unfpa.org/modules/briefkit/Spanish/ch04.html>

3. PARA TODOS LOS NIÑOS Y ADULTOS DEL MUNDO

El acceso a la campaña y su difusión se vinculan con la segunda dimensión a analizar: el destinatario.²¹ Tanto la página web de UNICEF, como el folleto promocional de la campaña y la funcionaria de este organismo entrevistada, entienden que la campaña está dirigida a “audiencias de todas las edades”,²² a “todos los niños del mundo” y a “todas las sociedades”,²³ puesto que “el público objetivo es la sociedad en su conjunto”.²⁴ La globalidad de la campaña estaría dada, según la oficial de Comunicaciones de UNICEF Argentina, porque “en realidad, que sean dibujos animados no significa que sean para chicos”. La campaña global tiene que considerar “la diversidad de la gente, de la audiencia televisiva, sea de una misma localidad, de un mismo país o de toda América latina [...]. Hoy en día prácticamente todo el mundo tiene televisor. Tenés un gran espectro de la audiencia”.

El discurso que explicita los propósitos de la campaña, con la pretensión de llegar a la sociedad en su conjunto, tiene limitaciones que la alejan de su cometido. A las restricciones materiales antes expuestas, se le suma que el enunciatario construido por los *spots* debe ser alfabetizado, puesto que, si bien los *spots* cuentan un relato, éste concluye con la placa que expone uno de los derechos de los niños escrito en la pantalla. Al no enunciarse el derecho verbalmente, esta campaña excluye al 18,2% de la población mundial analfabeta.²⁵ A través de esta campaña se difunden unos derechos que no van a ser comprendidos por todos.

La campaña, además, no está dirigida a todos los niños puesto que también excluye a aquellos que, por tener pocos años de vida, no saben leer. Además, más allá de que los derechos estén solamente escritos en la pantalla, en muchos de los audiovisuales la historia no está enunciada de forma clara, es decir, el *spot* necesita la placa que describe el derecho para ser comprendido. Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en el corto argentino, el cual muestra a un niño que dibuja algo en el piso. Sólo al final del *spot* se ve que se trata de una figura de un hombre y otra de una mujer.

21. El destinatario es la imagen que construye el discurso de aquel a quien se habla (Verón y Sigal, 1988:20).

22. En “Dibujos animados por los derechos del niño. Capítulo latinoamericano”, UNICEF, 1999.

23. En: <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

24. Según la oficial de Comunicaciones de UNICEF Argentina, 1999.

25. En <http://stats.uis.unesco.org/tableviewer/document.aspx?FileDialog=158>, 2005.

Cuando termina su dibujo, el niño se ubica en el medio de ambos, sonríe y le da una mano a cada uno. En ese momento, aparece la placa “Todos los niños tienen derecho a tener una familia”.

Hipotéticamente, la audiencia podría ser analfabeta y desconocer los derechos del niño. Por lo tanto, en vez de hacer una lectura dominante, negociada u oposicional,²⁶ el público puede, por las razones antes expuestas, no comprender el corto, es decir, no interpretar el sentido de lo que se quiere transmitir. O sea, como todo discurso social, estos cortos son polisémicos y generan un “campo de efectos posibles” (Verón y Sigal, 1988:15) y, por lo tanto, son relativamente abiertos a ser leídos de diversas formas. Sin embargo, si no se conoce el tema y el problema al que se refieren estos audiovisuales, se podría producir, por las características del *spot* antes descriptas, un “malentendido” de tipo literal, esto es, el producido cuando la audiencia no conoce los términos empleados o no puede seguir la lógica abstracta del argumento (Hall, 1993). “Como dice Rep, es un *spot* muy abstracto”²⁷ y por lo tanto, en este caso, la audiencia puede no darse cuenta de que está dibujando a sus padres, quienes están ausentes.

Otro de los problemas es que la placa en la que figuran los derechos del niño está en inglés, español o francés,²⁸ tres de las seis lenguas oficiales de la ONU.²⁹ Además de ellas, existen 219 lenguas oficiales en el mundo, de las cuales las más habladas son el mandarín, otras lenguas chinas, el inglés, el español, el hindi, el árabe, el portugués, el ruso, el japonés, el alemán y el francés (UNESCO, 2000). UNICEF, entonces, ofrece los cortos en sólo tres idiomas, desconociendo no sólo las lenguas más habladas sino también las “otras” lenguas no oficiales –que suman más de seis mil–, entre las que se encuentran, en América, el arawako, el caribe, el macro-chibcha, el macre-ge, el pano-takano, el quechumara, el tukánoa, el tupía, entre otras.³⁰

26. La lectura dominante o preferente es aquella hacia la cual el texto intenta dirigir al lector. La lectura oposicional es aquella que se opone a la ideología dominante, mientras que la negociada es la realizada por un espectador que, en términos generales, está de acuerdo con la ideología dominante pero la adapta a su situación (Véanse Hall, 1981; Fiske, 1987; Morley, 1993).

27. Según la oficial de Comunicaciones de UNICEF Argentina en una entrevista realizada.

28. Véase el ejemplo al comienzo de este trabajo. En: <http://www.unicef.org/spanish/crcartoonssp/>

29. Las otras tres son árabe, chino y ruso.

30. *National Geographic Magazine* (1999), véase mapa.

La falta de traducción a lenguas “no oficiales” es uno de los mecanismos que posee el Estado para anular las diferencias entre las culturas existentes en el interior del mismo e imponer una lengua como legítima. Siguiendo a Bourdieu, “La unificación cultural y lingüística se acompaña de la imposición de la lengua y de la cultura dominantes como legítimas y del rechazo de todas las otras como indígenas” (1996: 36).

Es decir, la falta de traducción de las placas con los derechos implica olvidar las “otras” lenguas, lo cual se contradice con el artículo 17 inciso “d” de la CDN, que sostiene que los Estados Partes “alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena”. Sin embargo, en opinión de Wallerstein, favorecer el desarrollo de las lenguas no oficiales implicaría ir en contra de los intereses nacionales: dado que en el interior de los Estados existen muchos “grupos étnicos”,³¹ la amenaza potencial de estos grupos debe ser neutralizada por los gobiernos, generando así un sentimiento “nacional”.³² Afirma Wallerstein (1991: 128): “los Estados de ese sistema [el interestatal] tienen problemas de cohesión. Una vez reconocida su soberanía, es frecuente que los Estados se encuentren amenazados por la desintegración interna y la agresión externa. Las amenazas disminuyen a medida que se desarrolla el sentimiento ‘nacional’”. Al estar los derechos del niño enunciados en la lengua oficial y al estar firmados por los Estados, la campaña ayudaría a la incesante construcción del sentimiento “nacional”. Pero, si quiere llegar a todos, la campaña debería contemplar aquellas otras lenguas “no oficiales”.

La concepción que sobre lo global se desprende del discurso de UNICEF no se vincula, entonces, con la “totalidad” o con la “universalidad”, sino con la población alfabetizada que comprende la lengua oficial y que tiene acceso a la televisión y al cable. Es decir, UNICEF construye un sentido sobre lo global relacionado con la totalidad que sugiere que todo el mundo, sin ningún tipo de restricción, tendrá acceso a la campaña. No obstante, en las dos dimensiones analizadas (difusión y destinatario), el significado que UNICEF construye sobre lo global no incluye a toda la población. La cam-

31. “Un ‘grupo étnico’ es una categoría cultural, definida por ciertos comportamientos persistentes que se transmiten de generación en generación y que normalmente no están vinculados, en teoría, a los límites del Estado” (Wallerstein, 1991: 121).

32. La nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1993: 23). Según Wallerstein, “una nación es una categoría cultural, vinculada de algún modo a las fronteras reales o posibles de un Estado” (1991: 121).

paña global omite el hecho de estar dirigida a un segmento socioeconómico y cultural acotado, lo cual no hace más que profundizar las desigualdades políticas, económicas, sociales y culturales.

Al calificar como global a esta campaña y pretender que sea comprendida del mismo modo por el mundo entero, el discurso de UNICEF está presuponiendo uno de los mitos de la globalización³³ descripto por Ferguson: el de la “homogeneidad cultural global”. Este mito “supone que el consumo de los mismos productos materiales y mediáticos crea una metacultura cuya identidad colectiva se basa en patrones de consumo compartidos, construidos por elección, emulación o manipulación” (Ferguson, 1992: 119).

Si, según el discurso de UNICEF, la audiencia mundial es la potencial receptora de la campaña, es porque supone la existencia de rasgos compartidos que podrían conformar una cultura global, independientemente de la cultura, la nacionalidad, la etnia, la religión o el género del público. Así lo entiende también un especialista en publicidad: “Las particularidades de cada país deben estar chequeadas para que se entiendan en todos los países. Se puede hacer una campaña global siempre y cuando se sepa que es una campaña global”.³⁴

En este caso, uno de los rasgos que tendría esta “cultura global” sería el hecho de compartir el sentido impuesto por UNICEF en torno a los derechos de la infancia. Así lo sugieren Mc Bean³⁵ y Mc Kee:³⁶ “los personajes de los dibujos animados, el *background* y los *storyline* pueden ser creados para orquestar un común acorde de identidad cultural, que puede exponer problemas y proponer soluciones en toda una región o población” (1996: 13). En este punto, los autores están haciendo alusión al mito de la homogeneidad cultural global, a una identidad cultural común que trasciende las fronteras, creada por el solo hecho de consumir colectivamente los dibujos animados.

33. “En el contexto de la globalización, el mito no es usado como algo no real, sino como una manera de clasificar ciertas afirmaciones sobre el mundo moderno, basadas en conjuntos de ideas que refieren a la historia, la política, la economía, la cultura, la comunicación y la ecología mundiales” (Ferguson, 1992: 117).

34. Según una entrevista realizada para este trabajo a un especialista en campañas de bien público.

35. Mc Bean, dibujante y oficial de comunicación de UNICEF para la oficina del área del Caribe.

36. Mc Kee, oficial *senior* de comunicación de UNICEF para la oficina regional del Este y Sur de África.

Este mito se vincula con la metáfora de la aldea global, que supone la globalización como un proceso uniforme y universal en el que no existiría el conflicto. La metáfora de la aldea global, creada por Mc Luhan, remite a la idea del mundo visto como una gran aldea “orgánica, sistemática, homogénea, homeostática” (Ford, 1994: 42). En este sentido, según William Hetzer,³⁷ la animación “es *cross-cultural* en su mirada” (1996: 2) y la historia pueda ser comprendida por una audiencia universal, independiente de cada cultura. Roy Disney³⁸ sostiene, del mismo modo, que la fuerza de los dibujos animados deviene del hecho de que pueden tratar cualquier tema y llamar la atención de las personas de todas las edades de cualquier cultura. “Esta habilidad de la animación de comunicar universalmente hasta el más abstracto de los conceptos es lo que la hace una herramienta tan inestimable” (Disney, 1996: VI). “Comunicar universalmente” remite al mito de la homogeneidad cultural global, puesto que todos los habitantes de la aldea global van a poder, según el discurso del colaborador de UNICEF, acceder a esta campaña y comprenderla del mismo modo.

La homogeneidad cultural global está unida también, en los discursos de esta institución, a la idea de una “utopía de la comunicación”,³⁹ “extendida, globalizada por la transnacionalización y los desarrollos tecnológicos comunicacionales” (Ford, 1994: 42), que supone que la liberación de la sociedad resultará de comunicar lo más activamente posible. Esta utopía genera la ilusión “del poder liberador de la comunicación, ‘hablemos y todo irá bien’, como si el solo hecho de comunicar fuera suficiente para vivir armoniosamente en sociedad” (Breton, 1992: 100).

Según Mc Bean y Mc Kee, “Desde que las cifras corrientes estiman que el ochenta por ciento de la mortalidad infantil en los países en desarrollo se puede prevenir, se estima que crear una salud mejor es, en realidad, más un desafío comunicacional que médico. [...] se puede argumentar que las habilidades del

37. William Hetzer fue jefe de la sección de radio, televisión y cine de la división de información de UNICEF de Nueva York.

38. Colaborador de UNICEF y escritor del prefacio del libro *Drawing Insight*.

39. La noción de “utopía de la comunicación” nació en 1942 a partir de la publicación del artículo de Norbert Weiner *Behaviour, Purpose and Teleology*. Esta utopía, que se basa en la cibernetica, se dedica a la formulación de leyes generales de la comunicación, puesto que se acepta el presupuesto inicial “todo es comunicación”. Así, “todos los fenómenos del mundo visible pueden comprenderse, en última instancia, en términos de relación, intercambio y circulación de información” (Breton, 1992: 92).

comunicador son tan importantes para el futuro del mundo en desarrollo como aquellas del doctor" (1996: 11). Estos autores sobreestiman el poder de la comunicación porque suponen que por el solo hecho de comunicar lo más activamente posible se van a solucionar ciertos problemas, independientemente de la situación económica, política, cultural y social.

La campaña global formaría parte de una de las estrategias utilizadas por UNICEF para naturalizar el sentido sobre la infancia en todo el mundo. Si la utopía de la comunicación no permite el conflicto, la concepción sobre la infancia construida por UNICEF no debería ser cuestionada y el mundo entero debería estar de acuerdo con ella. De este modo, se conformaría, según lo que se desprende del discurso de este organismo, un "común acorde de identidad cultural", esto es, una homogeneidad cultural global, puesto que, gracias a la campaña global de comunicación, todos los habitantes del mundo deberían coincidir con la concepción de la infancia sostenida por UNICEF.

Sin embargo, el mito de la homogeneidad cultural global, unido a la metáfora de la aldea global y a la utopía de la comunicación que están implícitos en los discursos de los colaboradores de UNICEF, es cuestionable desde distintas perspectivas de análisis. Desde el punto de vista de la recepción de la campaña, las audiencias construirán sentidos y resignificarán los contenidos de los mensajes desde marcos políticos, económicos y culturales diversos. Siguiendo a Hall (1993: 206), el ideal de los productores de mensajes "es el de una 'comunicación perfectamente transparente'. En cambio, tienen que conformarse con una 'comunicación sistemáticamente distorsionada' ". Es decir, aunque el mensaje sea el mismo y se emita en todo el mundo, esto no significa que se creará una cultura homogénea global, puesto que "los códigos de codificación y decodificación pueden no ser perfectamente simétricos [...]. Las llamadas 'distorsiones' o 'malentendidos' surgen precisamente por la falta de equivalencia entre los dos lados del intercambio comunicativo" (Hall, 1993: 203).

Además, hay que tener en cuenta que, junto con los procesos de globalización, surgen fuertes procesos de localización material y simbólica, procesos de heterogeneización y fragmentación cultural (Ford, 1994): "procesos de resignificación culturales ligados a una tendencia de retorno a lo particular, a lo pequeño y a lo diferente, en oposición a lo universal y general" (Chicco y Vinelli, 1998). Es decir, no existiría una aldea global homeostática carente de conflictos dado que "el mundo [...] no es homogéneo ni susceptible de una fácil dominación, sino en realidad enormemente diverso, plural, eventualmente contestatario y contradictorio. Las potencias hegemónicas no han tenido la capacidad ni los medios para controlar los

estallidos sociales. La aldea local se ha revelado en contra de la aldea global y a veces se ha sobrepuerto a ella, negándola rotundamente” (Flores Olea y Mariña Flores, 1999: 172/3).

En resumen, los colaboradores de UNICEF suponen que la campaña analizada es una campaña para “todos”, que puede generar un “común acorde de identidad cultural”, lo cual implica homogeneización cultural, anulación de los conflictos y de las diferencias culturales. Sin embargo, el respeto de las identidades culturales es uno de los ítems que la CDN promueve.⁴⁰ Nuevamente, se pueden observar las contradicciones que se dan entre las concepciones que se desprenden del discurso de UNICEF sobre la campaña de comunicación y la CDN.

4. LA PRODUCCIÓN GLOBAL

Con respecto a las condiciones de producción⁴¹ de la campaña global, para realizarla “se han unido más de 70 estudios de animación en 32 países”.⁴² La globalidad de la campaña estaría dada, en este punto, por la intervención de una gran cantidad de Estados en la realización de la misma. Sin embargo, no participaron todos los Estados reconocidos por la ONU en la producción de los *spots* sino que lo hicieron, a través de sus empresas productoras, sólo algunos de ellos.

En el caso del “Capítulo latinoamericano”, solamente realizaron cortos 8⁴³ de los 26 Estados que conforman la región de América latina (es decir, menos de la tercera parte). Por lo tanto, la lista de Estados latinoamericanos que no participó en la campaña es extensa.

40. El artículo 2 de la CDN sostiene que “los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”.

41. Las condiciones de producción de un discurso social tienen que ver con las “determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso” (Verón, 1987: 127).

42. En “Dibujos animados por los derechos del Niño. Capítulo latinoamericano”, UNICEF, 1999.

43. Los países latinoamericanos que realizaron *spots* son Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

Según la Carta de las Naciones Unidas, sin embargo, “la organización está basada en el principio de la igualdad soberana de todos sus miembros”.⁴⁴ Este principio de igualdad conlleva una ambigüedad que frecuentemente se plasma en las organizaciones internacionales: para unos, implica que cada Estado tiene el derecho de ser protegido por leyes internacionales; para otros, la democratización de las relaciones internacionales y la participación igualitaria de todos los Estados; por último, hay quienes sostienen que cada Estado tiene el derecho igualitario de “ayudarse a sí mismo” (Smouts, 1995).

Más allá de las diferentes interpretaciones de lo que significa una “participación igualitaria” en la estructura de las Naciones Unidas, la participación de todos los Estados es simplemente nominal, pero no efectiva (Flores Olea y Mariña Flores, 1999). Dice Wallerstein (1991: 128): “El sistema interestatal no es un simple entramado de supuestos Estados soberanos, sino un sistema jerárquico regido por la ley del más fuerte y estable aunque susceptible de modificación”. En este caso, las desigualdades se evidencian en la cantidad de cortos que realizó cada Estado: algunos produjeron un *spot* mientras que otros hicieron varios. De este modo, Argentina, Brasil, Perú y Venezuela realizaron un corto cada uno, Chile y Ecuador produjeron dos, Cuba realizó tres, y México, cuatro. Además, algunos países de América latina –como Bolivia– participaron en la campaña global y no en el “Capítulo latinoamericano”, lo cual indica otra desigualdad entre los países.

Esta diferencia que se da entre los Estados se explicaría, según la oficial de Comunicaciones entrevistada, porque “dependía de los recursos y la cantidad de animadores que aceptara la propuesta”. Según esta explicación, la diferenciación que se establece entre los Estados no fue realizada por UNICEF sino que fueron ellos mismos los que decidieron participar, puesto que “se les ofreció a todos y los que pudieron hacerlo lo hicieron y los que no pudieron hacerlo no lo hicieron”.

La participación en la campaña dependía de “los recursos”, es decir, de la renta de los Estados, ya que cinco de aquellos que realizaron *spots* tenían, en el momento de realizada la campaña, una renta media alta (Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela) y los tres restantes tenían una renta media baja (Cuba, Ecuador y Perú), mientras que no participó ningún país con renta baja (como Haití, Honduras y Nicaragua).⁴⁵ De este modo, la plu-

44. Artículo 2, inciso 1.

45. Esta clasificación de los países de América latina según su renta es de Roncagliolo (1999).

ralidad de voces dentro de este “Capítulo latinoamericano” también estaría condicionada por la renta de cada país.

Dado que sólo algunos Estados participaron en la producción de esta campaña global, podría afirmarse que ésta reproduce y profundiza, en el plano simbólico, las relaciones asimétricas del sistema interestatal. Además, no queda claro por qué UNICEF distingue la región “América latina” si la campaña es global.

5. LA REPRESENTACIÓN DE LO GLOBAL

Con el fin de analizar las estrategias discursivas en torno a la construcción de lo global de los *spots* producidos por los países latinoamericanos,⁴⁶ es necesario reflexionar sobre ciertas particularidades del género “animación”. Aunque los géneros,⁴⁷ dice Steimberg (1992: 37), no suelen ser universales dado que “debe entenderse, también, su condición de expectativas y restricciones culturales (dan cuenta de diferencias entre culturas)”, en el caso de la campaña analizada, parecería que este género permite construir los *spots* sin aludir a marcas contextuales específicas.

El género animación “deriva del verbo latino *animare*, que significa ‘dar vida a’, y en el contexto de los *films* animados, significa la creación artificial de la ilusión de movimiento en líneas y formas inanimadas” (Wells, 1998: 10). Los dibujos animados –continúa el autor– son sólo una de las formas de la animación. En este sentido, la campaña de UNICEF está constituida no sólo por dibujos animados sino también por otras formas de animación como, por ejemplo, aquella que incluye muñecos de plastilina (en dos de los cortos de México⁴⁸ y en uno de Ecuador⁴⁹).

46. El análisis discursivo se focalizará en el “Capítulo latinoamericano”, que forma parte de la campaña global, y está conformado por 15 *spots* realizados por diversos Estados de América latina.

47. Los géneros pueden definirse como “clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social” (Steimberg, 1992: 37).

48. Titulados “Explotación del trabajo infantil: el *show* debe terminar” y “Todos los niños en conflicto con la ley tienen derecho a un debido proceso y a condiciones dignas”.

49. Titulado “Todos los niños tienen derecho a la salud, educación y familia”.

La animación construye estrategias narrativas similares a las del cine convencional pero también puede crear nuevas formas con efectos simbólicos y metafóricos (Wells, 1998). Con el objetivo de indagar las estrategias que utilizaron los diversos realizadores para construir la “apariencia universal” del “Capítulo latinoamericano” de la campaña global, se utilizarán los siguientes ejes de análisis: la representación de la figura del niño, el sonido y el espacio.

5.1. La figura del niño

Al estudiar la representación de la figura del niño hay que tener en cuenta que “el cine de animación contaría con la posibilidad de producir hipérboles cuyo lugar de manifestación es el cuerpo violado en su integridad, o en su forma” (Traversa, 1980: 44). En este sentido, la animación tiene la capacidad de resistir al “realismo”⁵⁰ como modo de representación y usa varias técnicas para crear diversos estilos. Wells (1998) sostiene que la animación es única en su forma de dirigirse al cuerpo, que puede ser maleable (tomar la forma de otra forma), fragmentado (roto en pedazos), un espacio contextual (un ambiente físico), un mecanismo, o realizar habilidades imposibles. Además, los cuerpos de humanos, animales o criaturas que aparentemente son incompatibles pueden ser uniformes en cuanto a tamaño, habilidades, etc. Asimismo, la animación es capaz de redeterminar la ortodoxia física del género y las especies.

En la campaña se observan algunos de estos rasgos en relación con el cuerpo del niño, que ayudan a construir, en el nivel del enunciado, la “globalidad” de la campaña. Así, en algunos de los *spots* se distinguen mecanismos de manipulación, exageración y reconfiguración del cuerpo de los niños. Un ejemplo de ello es el corto realizado por Chile⁵¹ referido a “expresar las opiniones libremente”, en el cual el niño (o la niña, dado que su género no está especificado) tiene la forma de un cuadrado que no está bien delimitado y que tiene piernas y brazos. La falta de definición del gé-

50. El “realismo” en dibujos animados fue inaugurado por Walt Disney al crear figuras animadas que se mueven como las figuras reales. Por lo tanto, si bien el realismo tiene un carácter relativo y comparativo, su análisis es una herramienta analítica válida en el contexto de la animación, que está dedicado a representar la autenticidad y las formas narrativas que se corresponden con las condiciones del mundo real (Wells, 1998).

51. Titulado “Todo niño tiene derecho a formarse una opinión y a expresarse libremente”.

nero del niño se encuentra ligada a la abstracción y geometrización de su figura. Los padres, por el contrario, no son amorfos sino que tienen un cuerpo, aunque algo caricaturizado en sus rasgos (son altos, flacos, con nariz grande). Esta característica del cuerpo del niño podría estar ligada a la pretensión del corto de ser global: la falta de definición del género y la ausencia de rasgos fisiológicos que vinculen al niño con determinada raza o cultura está indicando que ese niño puede ser todo niño o niña que habite en cualquier rincón del mundo.

Del mismo modo, en el *spot* argentino descripto anteriormente⁵² tampoco se asocia al niño (que en este caso sí tiene un género –es masculino–) con algún grupo étnico en particular, dado que sus rasgos fenotípicos no se corresponden con patrones de representación “realistas”: su piel es verde, y su pelo, azul. En este caso, la figura del niño es caricaturizada, ya que el niño tiene los dientes salidos, muestra granos y pecas, y viste un pantalón caído.

Otra de las características que se observa en los *spots* es la reconfiguración y la mezcla de especies. Así, el corto que realizó Brasil presenta una serie de animales que enumeran algunos de los derechos del niño. La placa final (“Los niños y niñas tenemos derecho a tener derechos”) redactada en primera persona del plural se puede vincular con el tropo⁵³ de la “animalización” ya que representa a los niños como si fueran animales o a los animales como si fueran niños. De este modo, como los protagonistas del *spot* son animales, se evita, una vez más, toda particularidad de género, raza, cultura, etnia, etc., construyendo una “apariencia universal”.

Los dos cortos de Ecuador,⁵⁴ del mismo modo, son presentados por el tucán Máximo, un personaje creado en 1991 por UNICEF, Cinearte y Walt Disney. Aquí también aparece un animal que habla. Máximo surgió, según cuentan sus creadores, Leon Joosen y José Carlos Cuentas-Zavala, en una campaña ecuatoriana para erradicar el sarampión. Se realizaron estudios de audiencia que evidenciaron que Máximo se veía como un personaje creíble y que era percibido como portador de una identidad internacional más que ecuatoriana. “Máximo devino un ciudadano de todas partes” (Joosen y Cuentas-Zavala, 1998: 109). Esto último se puede relacionar con la preten-

52. Titulado “Todos los niños tienen derecho a tener una familia”

53. Los tropos son figuras retóricas que alteran el significado (en el sentido saussureano) de las expresiones (Shohat y Stam, 1994).

54. El que conmemora los derechos del niño y el titulado “Todos los niños tienen derecho a la salud, educación y familia”.

sión de hacer una campaña global. Si bien Máximo no es un niño sino que es el presentador de los cortos –que empiezan y terminan con su figura–, se observa, una vez más, la mezcla de especies: Máximo, aunque es un tucán, presenta las historias en forma oral y es un “ciudadano de todas partes”.

En otros *spots*, los niños tienen diferentes características y no se utilizan los recursos retóricos anteriormente descriptos: tienen ojos rasgados, grandes, pelo castaño, piel morena, pelo negro enrulado, rubio, ojos grandes, marrones, etc. Es decir, la representación de los niños obedece a un patrón más bien “realista”.

En el caso de uno de los cortos de México,⁵⁵ por ejemplo, se puede apreciar la maleabilidad de la figura del niño que se transforma de feto en niño y luego a adolescente en pocos segundos. El adolescente tiene el pelo enrulado, piel morena y rasgos fenotípicos que podrían asociarse con ese país. Además, viste una prenda con guardas, lo cual, a diferencia del resto de los *spots*, lo vincula con la cultura en la que fue producido el corto.

La tendencia que predomina en los cortos analizados, sin embargo, es la de representar al niño utilizando mecanismos de manipulación, exageración y reconfiguración del cuerpo para darle una apariencia global.

5.2. *El sonido*

Al analizar el sonido, se puede observar que aquí también se pretende construir la globalidad de los *spots*. El sonido crea el tono y la atmósfera del *film*, y tiende a informar cómo tiene que ser la respuesta de la audiencia (Wells, 1998).

Si bien la mayoría de los cortos son mudos “para que se puedan entender en todos los países”⁵⁶ y crear cierta uniformidad en la campaña, tres de los quince *spots* (dos de Ecuador y uno de Brasil) son hablados, lo cual introduce una desigualdad entre ellos.

El corto de Brasil no representa ningún derecho sino que es conmemorativo del décimo aniversario de la CDN. El de Brasil “es el único [hablado] pero está doblado al portugués. Mejor dicho: está doblado al español, porque originalmente es en portugués. El de Máximo también, pero en el caso de América latina se doblaron al portugués. Pero se pidió que prefe-

55. Titulado “La violencia intrafamiliar no es la solución”.

56. Según la oficial de Comunicaciones de UNICEF Argentina entrevistada.

rentemente no sean hablados. Si te fijás en la torta el 99% son mudos".⁵⁷ Si bien el *spot* es hablado y, por lo tanto, debe ser traducido a las lenguas oficiales de los países que los emitan, el hecho de representarlo con animales y que transcurra en el espacio de la naturaleza le otorga cierta globalidad.

En el caso ecuatoriano, a Máximo se le permite romper con la regla del silencio dado que todas las campañas que realizó son habladas: una de las particularidades del tucán es su voz. En efecto, "su acento no puede ser identificado con ningún país" (Joosen y Cuentas-Zavala, 1996:109), lo cual le agrega "neutralidad" a su personaje. En la construcción del tucán, entonces, se tiene en cuenta la no-identificación con ningún país, cultura, raza, nacionalidad, etc.

Además, el texto relatado por Máximo en uno de los cortos de Ecuador⁵⁸ sostiene que la historia que narra el *spot* puede suceder en "cualquier lado", lo cual refuerza la universalidad del problema de la violación de los derechos del niño.

El resto de los *spots*, que son mudos, tiene la intención de que se puedan "entender en todo el mundo". Muchos de ellos tienen exclusivamente música de fondo, otros tienen murmullos, risas grotescas, gritos, voces inentendibles, suspiros, etc. También se escucha el sonido de los objetos, como el ruido de la regla contra un escritorio, la música que emana de la quena o la música del circo. El hecho de que no sean hablados les brinda a las historias que se narran en los cortos un importante grado de abstracción y, por lo tanto, de complejidad.

5.3. *El espacio*

Hetzer (1996: 2) sostiene que "la falta de detalle en la localización geográfica, en el *background* y en la vestimenta provee una apariencia universal". Esta afirmación resulta especialmente interesante dado que es (o intenta ser) implementada por los realizadores de los *spots* de la campaña analizada. Ya que la animación puede crear una realidad de modo artificial,

57. Según lo entiende la oficial de Comunicaciones de UNICEF Argentina entrevistada. En realidad, el 80% de los cortos son mudos.

58. Dice el texto: "Hola, yo soy Máximo, y aquí estoy. Ésta es una historia que puede suceder en cualquier parte. Sin derechos, maltratados, sin familia, encerrados, sin libertad, sin amor. Los niños y niñas tenemos derecho a crecer en familia compartiendo la vida, la libertad y el amor. Crecer con derechos es lo máximo".

podrá construir cortos que tengan esa “apariencia universal”, esto es, que no se vinculen con lugares y culturas concretas.

Estudiar el espacio implica focalizar también ciertos objetos en relación con lo geográfico y con lo global. Lo particular aparece exacerbado en el corto de Perú sobre identidad, en el que la quena funciona como símbolo de la identidad nacional. En este *spot* se ve, en imágenes en blanco y negro, un aula de una escuela, donde se escucha la voz en *off* de un profesor. De pronto, una niña levanta la mano para hacer una pregunta y el profesor le dice que se calle (haciendo el gesto de silencio, “¡shh!”, con el dedo sobre la boca). De repente, la misma niña saca una quena y los demás alumnos sonríen (la imagen se transforma a color) y la niña comienza a tocar y el resto se pone a bailar. Como el derecho representado por este país es el “derecho a una educación que respete los valores propios de su cultura”, pareciera que aquí sí es necesario hacer alusión a algún rasgo de la cultura de ese país, representado, en este caso, por la quena.

En uno de los cortos de México,⁵⁹ por el contrario, se puede ver una escuela que no tiene bandera y se identifica solamente por el cartel que dice ESCUELA; por lo tanto, si la audiencia no sabe leer o no es de habla hispana no entenderá el corto.

En muchos de los *spots* no se distinguen marcas contextuales que den indicios acerca de dónde transcurre la historia, lo cual les da cierto grado de desterritorialización. En el corto de la Argentina, como en los de Chile, Cuba⁶⁰ y México,⁶¹ por ejemplo, no se distingue qué lugar es, es decir, el contexto situacional y sociocultural no está delimitado. En el caso del de Venezuela,⁶² el fondo es negro y el indicio de que la escena transcurre dentro de un aula es el hecho de que la maestra esté en el frente y los alumnos, sentados en pupitres. Además, hay un libro de asistencia, lo cual indica que es una clase. En uno de los *spots* de Chile,⁶³ se distingue un barrio arbolado y la casa del niño, pero no hay ningún índice acerca de dónde (en qué país, localidad, etc.) sucede la historia. Uno de los cortos de Cuba⁶⁴ transcurre en un *living* con piso celeste y paredes verdes, y como decorado sólo se ve una lámpara y una planta. En el otro *spot* de

59. Titulado “Sin educación y sin salud no hay futuro para los niños”

60. Titulado “La lactancia materna es un derecho”.

61. Titulado “La violencia intrafamiliar no es la solución”.

62. Titulado “Todo niño tiene derecho a un nombre y una nacionalidad”.

63. Titulado “Todo niño tiene derecho a vivir en armonía”.

64. Titulado “Los niños tenemos derecho a que nos escuchen y nos tengan en cuenta”.

Cuba⁶⁵ se distingue, dentro de la casa, el *living*, donde hay muchos adornos y, sin embargo, no se ve ningún objeto específico. En otros cortos, como el de Brasil, el contexto en el que ocurre es la naturaleza. Es decir, en la mayoría de los cortos no hay indicios específicos que den cuenta de dónde transcurre la acción.

La tendencia que predomina en los cortos, a partir del análisis de la figura del niño, el sonido y el espacio, es a no situarlos en lugares concretos, es decir, a no representar las particularidades contextuales y locales de cada cultura. Mediante la utilización de diferentes estrategias retóricas, se intenta borrar, en muchos casos, los rasgos de las diferentes realidades locales para así evitar construir todo índice relacionado con las divisiones geográficas, con lo particular, con las diferencias culturales. De este modo, se procura generar dibujos animados que no den cuenta de las restricciones culturales, produciéndose así cortos desterritorializados.

Sin embargo, siguiendo a Verón (1993), es importante tener en cuenta que los medios de comunicación deberían interpelar a los ciudadanos si quieren cambiar sus conductas. Más allá de los recursos utilizados para construir la globalidad, habría que analizar, mediante un estudio de audiencia, si tanta abstracción no va en desmedro de la concreción de los derechos. Así, una campaña global podría impedir ver que los derechos del niño, en vez de ser solamente una serie de principios “abstractos”, se manifiestan en situaciones concretas y cotidianas para así convertirse en “pautas internacionales de comportamiento para con los niños”.⁶⁶

Establecer una relación entre los medios y la situación en la que vive la población es precisamente una de las tendencias de la “comunicación para el desarrollo”, concepción sobre la comunicación a la que adhiere UNICEF. Esta corriente tiene como objetivo dar el poder a la población a través de promover la participación en los medios de comunicación (Melkote, 2003) con el fin de mejorar su condición y perfeccionar la efectividad de las instituciones. Esta idea “fue rápidamente adoptada por algunas agencias internacionales”, entre las cuales se encuentra UNICEF (Fraser y Restrepo-Estrada, 1998: 46).

Según esta tendencia, no existe una estrategia de comunicación modelo, que sirva de “receta” para cualquier situación sino que cada país debe examinar la situación en la que se encuentra y desarrollar su propia estrategia.

65. Titulado “Los niños tenemos derecho a formarnos un juicio propio y a expresarnos libremente”.

66. “Folleto institucional de UNICEF” (1997).

Antes de implementar una campaña, hay que hacer, por lo tanto, un diagnóstico de la situación y de las percepciones que tiene la población, para poder detectar sus necesidades, y luego ayudarla para su propio beneficio y el de la sociedad en su conjunto. La comunicación para el desarrollo sostiene, además, que la comunicación sola no puede solucionar todos los problemas (Fraser y Restrepo-Estrada, 1998).

El hecho de crear una campaña global que tiende a borrar las marcas contextuales para construir una apariencia universal, entonces, implica no tener en cuenta los contextos situacionales en los que se encuentran las diferentes culturas y se contradice con los postulados de la comunicación para el desarrollo.

Otro de los puntos clave es el tema de la participación en esta campaña global. Según la comunicación para el desarrollo, la comunicación y la participación son dos caras de la misma moneda. Y si bien, como dicen los *spots*, “todos los niños tenemos derecho a que nos escuchen y nos tengan en cuenta”,⁶⁷ esta premisa no fue contemplada en la campaña, dado que se realizó sin la participación de la comunidad ni de los niños.⁶⁸

La campaña, entonces, no tendría el espíritu de la CDN que establece, en el Artículo 12,⁶⁹ la importancia de tener en cuenta las opiniones de los niños en los asuntos que los afecten. Pareciera que Fraser y Restrepo-Estrada (1998: 50) están en lo cierto cuando afirman que “hablar sobre la participación en programas de desarrollo es más fácil, en realidad, que llevarla a cabo”.

La paradoja está en que, si se contrastan los supuestos de la campaña global con la comunicación para el desarrollo, se observa que la campaña analizada, en su preocupación por ser global, olvida la dimensión del diagnóstico de los problemas concretos de la gente, por una parte, y la participación activa de la población en esta campaña, por otra.

67. En uno de los *spots* cubanos.

68. Según la funcionaria de UNICEF.

69. El Artículo 12 establece: “1. Los Estados-Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

6. CIERRE

Con el fin de difundir los derechos del niño y “crear conciencia” en torno a esa cuestión, UNICEF produjo, en colaboración con empresas privadas, realizadores y algunos Estados, la campaña “Los dibujos animados en pro de los derechos del niño”.

La campaña es calificada por UNICEF como global, esto es, como una campaña que trasciende las fronteras, destinada a toda la población del mundo, producida por todos los países y cuyo contenido no se vincula con ninguna cultura específica. Sin embargo, estas cuatro dimensiones de la globalidad de la campaña fueron puestas en duda a lo largo de este trabajo.

Por un lado, al analizar la globalidad tanto de la difusión como de la construcción del enunciatario, se señaló cómo la campaña, en realidad, no está destinada a la “totalidad” de la población mundial, sino que está dirigida a la población alfabetizada que comprende la lengua oficial y que tiene acceso a la televisión y al cable. El discurso de UNICEF sobre la campaña, sin embargo, disimula el hecho de estar dirigida a un segmento socioeconómico y cultural definido.

Por otro lado, no todos los Estados participaron del mismo modo en la producción de *spots* de esta campaña: algunos produjeron más de un corto mientras que otros no realizaron ninguno. Además, UNICEF estableció otra desigualdad entre los países al crear un capítulo especial para América Latina. Asimismo, la estrategia utilizada es confusa porque algunos Estados de la región realizaron cortos para la campaña global y no para el Capítulo latinoamericano. La participación no igualitaria en la producción de los cortos pone en cuestión, una vez más, la globalidad de la campaña.

Además, desde el punto de vista discursivo también se pone en duda la globalidad de la campaña. UNICEF construye cortos “desterritorializados” para que puedan ser comprendidos del mismo modo en todo el mundo, suponiendo que al acceder a los dibujos animados se creará un “común acorde de identidad cultural” y pautas similares de conducta, lo cual conllevaría a la homogeneización cultural y la anulación de las diferencias culturales. Sin embargo, la lectura del material audiovisual va a estar influida por las particularidades de cada cultura, por el género de la audiencia, su edad, origen étnico, etc., por lo cual los cortos no serán comprendidos del mismo modo por todo el mundo.

En este caso, el objetivo de UNICEF de crear cortos globales implica dejar de lado las particularidades de las diferentes culturas. De esta mane-

ra, se produce una contradicción entre la campaña, las concepciones que se desprenden del discurso de los colaboradores de UNICEF y la CDN, porque el respeto por las identidades y las diferencias culturales es uno de los ítems que la CDN promueve.⁷⁰

La campaña, al estar compuesta por cortos abstractos, no sólo no contempla las particularidades y necesidades concretas de la población, como profesa la “comunicación para el desarrollo”, sino que tampoco tiene en cuenta uno de los principios de la CDN,⁷¹ ya que en la campaña no hubo participación de los niños. A pesar de que uno de los derechos promocionados por la campaña es el derecho del niño a expresar sus opiniones, UNICEF no lo tuvo en cuenta en la creación de los cortos.

Las contradicciones entre el discurso de UNICEF, la campaña y los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que, precisamente, la campaña intenta promover, señalan falencias a la hora de implementar estrategias de comunicación en una campaña que se presenta como global. Si bien UNICEF no consigue plenamente el objetivo que se propuso con esta campaña, es decir, que sea realmente global, a través de ella logra uno de los propósitos de la organización que consiste en promocionar la institución con el fin de recaudar fondos para seguir difundiendo los derechos del niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1993): “Introducción”, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Black, Maggie (1996): *Children First: the Story of UNICEF, Past and Present*, Oxford, Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1996): “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, *Sociedad*, nº 8, abril.
- Breton, Philippe y otros (1992): “La utopía de la comunicación”, texto basado en Breton, P., *L'utopie de la communication. L'emergeant de l'homme sans interieur*, París, La Découverte. Selección y adaptación de Marina Umaschi.
- Caro, Guillermo (1997): *La publicidad de bien social*, Bogotá, Proa.
- Chicco, Ivana y Vinelli, Carolina (1998): “Localización/local”, en *Cuadernos de Comunicación y Cultura*, nº 51, Buenos Aires, Cátedra de Teoría y Práctica de la Comunicación II, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

70. Artículo 2 de la CDN.

71. Artículos 12 y 13 de la CDN.

- Dijkzeul, D. (1997): *The Management of Multilateral Organizations: a Public Management Perspective on UNFPA, UNICEF and the JCGP*, Rotterdam.
- Disney, Roy (1996): "Preface", en Green, Joyce y Reber, Deborah (comps.), *Drawing Insight. Communication Development through Animation*, Malasia, Southbound.
- Ferguson, Marjorie (1992): "La mitología sobre la globalización", *European Journal of Communication*, vol. 7, traducción de Stella Martini.
- Fiske, John (1987): "Los estudios culturales británicos y la televisión", en Robert Allen (comp.), *Channels of Discourse. Television and Contemporary Criticism*, North Carolina, University of North Carolina Press, traducción de Fernanda Longo.
- Flores Olea, Víctor y Mariña Flores, Abelardo (1999): *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ford, Aníbal (1994): *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1999): *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*, Buenos Aires, Norma.
- Fraser, Colin y Restrepo-Estrada, Sonia (1998): *Communicating for Development. Human Change for Survival*, Londres, I. B. Tauris.
- Hall, Stuart (1981): "Encoding and decoding in television discourse", en S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis (comps.), *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson.
- (1993): "La hegemonía audiovisual", *La mirada oblicua*, Buenos Aires, La Marca.
- Hetzer, William (1996): "Introduction", en Green, Joyce y Reber, Deborah (eds.), *Drawing Insight. Communication Development through Animation*, Malasia, Southbound.
- Joosen, Leon y Cuentas-Zavala, José Carlos (1996): "Maximo", en Green, Joyce y Reber, Deborah (comps.), *Drawing Insight. Communication Development through Animation*, Malasia, Southbound.
- Mc Bean, George y Mc. Kee, Neill (1996): "The animated film in development communication", en Green, Joyce y Reber, Deborah (comps.), *Drawing Insight. Communication Development through Animation*, Malasia, Southbound.
- Melkote, S. (2003): 'Theories of development communication', en Mody, B. (comp.), *International and Development Communication. A 21st-Century Perspective*, Londres, Thousand Oaks and New Delhi, Sage.
- Morley, David (1993): "Teoría de las audiencias activas: péndulos y trampas", *Journal of Communicaction*, nº 43, vol. 4, traducción de Alejandro Grimson y Mirta Varela.
- National Geographic Magazine* (1999).
- PNUD (1998): *Informe sobre desarrollo humano 1998*, publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Madrid, Mundi-Prensa.

- Roncagliolo, Rafael (1999): "Las industrias culturales en la videosfera latinoamericana", en García Canclini, Néstor y Moneta, Juan Carlos (comps.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Shohat, Ella y Stam, Robert (1994): "Tropos del imperio", *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*, Londres, Routledge, traducción y adaptación de María Eugenia Contursi y Fabiola Ferro.
- Smouts, Marie-Claude (1995): "International organizations and inequality among states", *International Social Science Journal*, vol. 144.
- Steimberg, Oscar (1992): "Texto y contexto del género", *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Atuel.
- Traversa, Oscar (1980): "El cine de animación: cuerpo y relato", *Lenguajes*, Buenos Aires, Tierra Baldía.
- UNESCO (2000): *World Culture Report. Cultural Diversity, Conflict and Pluralism*, París, UNESCO.
- Verón, Eliseo (1987): *La semiosis social*, Buenos Aires, Gedisa.
- (1993): "El SIDA, una enfermedad de actualidad. Informe de investigación", *Causa Rerum*.
- Verón , Eliseo y Sigal, Silvia (1988): *Perón o muerte*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- Wallerstein, Immanuel (1991): "La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo y etnicidad", en Wallerstein, I. y Balibar, E. *Raza, nación y clase*, Santander, Indra Comunicación.
- Wells, Paul (1998): *Understanding Animation*, Londres, Routledge.

Websites

www.stats.uis.unesco.org

www.unfpa.org

www.unicef.org

Folletos

- "Dibujos animados por los derechos del niño. Capítulo latinoamericano", UNICEF (1999).
- "Folleto institucional de UNICEF" (1997).
- "Informe anual de UNICEF", Folleto institucional de UNICEF (1999).

CUARTA PARTE

Infancia, medios, consumos

LOS CHICOS SEGÚN LA PUBLICIDAD

Representaciones de infancia
en el discurso del mercado
de productos para niños*

Viviana Minzi



Es viernes 23 de julio. Una tarde fría como cualquier otra de invierno. Camila y Justina juegan en la cocina mientras esperan que su mamá vuelva de trabajar. El televisor está encendido a todo volumen aunque sin entorpecer el animado diálogo entre dos muñecas articuladas algo maltrechas. De repente la música, los colores y los personajes de la pantalla llaman la atención de Justina. Camila se da cuenta de que en ese preciso instante el juego ha terminado y decide compartir con su hermana menor la tanda publicitaria. *¿Te gus-*

* Las páginas que siguen son el resultado de una investigación realizada en el Instituto Gino Germani (UBA) y de la tesis de Maestría de la autora. Ambos trabajos indagaron las representaciones de niño/niña emergentes en *spots* publicitarios televisivos de productos de circulación masiva destinados a la niñez de este comienzo de siglo. El recorte toma en cuenta las tandas comerciales emitidas durante las vacaciones de invierno de 2000 y 2004 en emisoras de aire y de cable de la Ciudad de Buenos Aires, entendiéndolas como segmento representativo de la serie discursiva general que es la publicidad de productos para niños en su conjunto. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, encarada desde una perspectiva de abordaje que se alinea con los llamados “estudios culturales”. En ella se rejerarquiza a los mensajes mediáticos como objeto de estudio sin desconocer los procesos de resemantización en las instancias de reconocimiento.

taría ser como esas nenas, Jus? ¿Divirtirte con tus amiguitas del jardín con esos patines rosas? ¿Y pasear solas todo el día por la plaza como dice la canción?, pregunta la hermana mayor con forzado tono maternal. Y agrega: ¿Querés que hagamos una lista con todos regalos que nos gustaría tener? En pocos minutos el listado toma cuerpo y espesor. A los patines se agregan un par de mochilas, el disfraz de un personaje televisivo, un disco del mismo programa, un autito descapotable y dos nuevas muñecas (de las legítimas) para reponer las actuales que nunca fueron muy lindas. Casi al unísono con la última palabra, las llaves de Carla se escuchan en la puerta. Ambas niñas corren al encuentro de su mamá gritando y sacudiendo el papel. Mirá, mami, escribimos una lista de cosas para que nos compres para el día del niño, leela. La madre le da un beso a cada una, apoya su cartera en la mesa y comienza a recorrer el pedido. El rostro de Carla cambia evidentemente de forma. La sonrisa deviene en preocupación. Sabe que este año no logrará comprar siquiera uno de todos esos objetos. Justina tiene cinco años pero parece muy perceptiva. Después de seguir al detalle el movimiento de los labios y la mirada de su madre, la consuela: *No te preocunes ma, si no tenés plata para comprar algo de eso después se lo pedimos a Papá Noel.*



A partir de las tres últimas décadas del siglo XX, los productos de la industria cultural destinada a la niñez avanzaron sobre el paisaje de los grandes centros urbanos de nuestro país. Desde entonces, la abundancia y rotación de juguetes, figuritas, indumentaria, alimentos, golosinas, música, películas o revistas no dejan de sorprender el paso de niños y adultos que los habitan. Es que la consolidación del *marketing*, el *merchandising*, el *franchising* como estrategias de un mercado cada vez más planificado, los cambios sociales y el notable retroceso del Estado bajo el avance de las políticas de carácter neoliberal, han ido convirtiendo a las ciudades en un ámbito privilegiado para el consumo.¹ Particularmente durante los años noventa, el incremento de inversión publicitaria televisiva logró el desembar-

1. Se entiende por “mercado” a la interacción cada vez más compleja e interdependiente entre focos dispersos de producción, circulación y consumos (Castells, 1995), a interacciones signadas actualmente por procesos de globalización donde el dinero, la producción de bienes y los mensajes se desterritorializan y las fronteras geográficas se vuelven más porosas. Asimismo cuando se habla de “mercado planificado” se hace referencia al conjunto de estrategias implementadas por el mercado para la producción, promoción y venta de produc-

co de la oferta de bienes materiales para la infancia en el corazón mismo de cada hogar, transformando las tandas y programas infantiles en extensos catálogos a domicilio.² Tras este proceso, la industria cultural confirmó que la fórmula del éxito no sólo radicaba en inundar el espacio de objetos sino también de significados. Así, mientras vidrieras, escaparates y góndolas comenzaron a abarrotarse de productos para vender, la pantalla chica –con importantes horas de encendido entre la población más pequeña– se encargó de la puesta en circulación de “guiones” necesarios para conocer esos productos, comprenderlos, desearlos, manipularlos e indicar sus respectivas fechas de vencimiento social. *Es en este contexto donde la publicidad –en tanto agente discursivo del mercado– acepta una de sus mayores misiones: no sólo promocionar productos sino modelar al niño que consume.*

¿Por qué indagar en las representaciones de infancia en la publicidad? ¿Qué se dice y qué no se dice en ellas acerca del “mundo”, de los adultos y de la propia niñez? ¿Por qué concebirlas como problema cultural y educativo? Desde el aporte de Philippe Ariès con sus investigaciones sobre el Antiguo Régimen, la infancia se concibe como una construcción histórica y social. Hablar de niñez –sostiene Cristina Corea– implica hablar de un conjunto de significados que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo del niño durante tres siglos (Corea y Lewkowicz, 1999). En la Edad Moderna surge la escuela y los niños comienzan a permanecer gran parte de su día en las aulas. La pedagogía comienza a hablar de los “niños como alumnos” y a establecer las características de una supuesta “normalidad”. A principios del siglo XXI, en cambio, los medios de comunicación y el mercado se consolidan como nuevos agentes de socialización y aportan

tos masivos destinados a la infancia. Entre estas estrategias integradas aparece tanto la inversión, la investigación de mercado, el *franchising*, el *merchandising*, el *marketing* y la publicidad, como la profesionalización de los recursos humanos abocados a ellas. En el presente trabajo no se consideran la oferta de productos ni las estrategias relacionadas con circuitos “alternativos o artesanales” de distribución.

2. En la Argentina, en 1970 la inversión publicitaria alcanzaba los 184 millones de dólares. Entre 1982 y 1985, por su parte, la inversión más alta fue de 180 millones aunque había alcanzado los 240 millones en 1981. Un crecimiento significativo se registra en la década del noventa: en 1992 la inversión en publicidad fue de 1.100 millones, una de las cifras más altas registradas hasta el momento en América latina (Getino, 1995). Sin embargo, el número siguió ascendiendo a 2.414.508.192 en 1998. Según la publicación *Monitor de Medios Publicitarios*, por su parte, la inversión publicitaria bruta total fue de 4.392 millones de pesos en 2003.

una nueva acepción a la definición de infancia: el “niño como cliente”. Así, los efectos de la lógica del consumo –enfatiza Vinicius Darriba – atraviesan, y con ello problematizan, los diferentes agrupamientos que tradicionalmente posibilitaban pensar las implicaciones entre el sujeto y la cultura. Esto obliga a resituar la cuestión de la identidad y de la pertenencia en la medida en que ya no están establecidas consistentemente en relación con tales categorías tradicionales (Darriba y Rabello de Castro, 2001: 124). Es necesario reconocer, entonces, cuatro cuestiones centrales. En primer término, que entre las ideas actualmente circulantes sobre la infancia conviven nociones acuñadas en la modernidad y otras posmodernas. En segundo término, que desde las últimas tres décadas comienza a tomar fuerza la figura de niño autónomo y con cierto “poder” de intervención en el “mundo adulto” en detrimento de la del párvido tierno u obediente. En tercer lugar, que las nociones de niñez socialmente circulantes impactan en las “visiones de mundo” tanto de niños como de adultos. En cuarto lugar –y como consecuencia de las anteriores– que el comienzo de siglo nos enfrenta a “otro niño” con intereses, valores, derechos, habilidades y percepciones de sí o de los otros distintos de las de épocas anteriores pues es interpelado desde una multiplicidad de espacios y de diversos modos.

En la actualidad el proceso de socialización infantil es concebido como un proceso complejo y multidireccional. La escuela, la familia, la iglesia, los medios de comunicación cohabitan el campo cultural y libran cotidianamente luchas materiales y simbólicas. Analizar las representaciones publicitarias de infancia es, entonces, un primer paso para comprender cómo la concepción de niño/niña “consumidor” construida desde la lógica del “negocio” convive con las nociones de “menor”, “alumno”, “ciudadano”, “hijo” o “feligrés” apuntalados desde el derecho, la pedagogía, la política, la filiación parental o religiosa. La publicidad es discurso, un conjunto instrumental-lenguaje que referencia, a la vez que construye, lo que concebimos como “la realidad”. Un conjunto de enunciados que participan en la configuración del universo de lo pensable –y por tanto de lo posible, lo no posible, lo cuestionable y lo transgredible–.³ Los anuncios comerciales de

3. Se trata de una definición de “discurso” desarrollada por Michael Foucault en *El orden del discurso* (1970). Siguiendo el planteo del autor, en el presente trabajo las publicidades analizadas se conciben como un corpus de “enunciados”, una colección de hechos del discurso que tiene valor de muestra y que puede ser extensible a otros enunciados. Se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer –señala el autor–, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de demostrar qué otras formas de enunciación se excluyen (Foucault, 1970).

productos masivos destinados a la niñez transitan, nutren, se nutren y articulan con otros tantos discursos de circulación social fortaleciendo o debilitando ciertas cosmovisiones de niñez. Aquí, entonces, el interés de analizar el modo en que niños y niñas se representan en la publicidad. Resulta importante reconocer la fuerza simbólica de una superabundancia de imágenes y *jingles* sobre muñecas, autitos, yogures o galletitas que, dada su presencia y permanencia, adquieren carácter “natural” no sólo para los pequeños sino también para los adultos con los que conviven.⁴ Se trata de un poder simbólico que, asentado en la uniformidad de los mensajes, solapa convenciones sociohistóricas y las desproblematizan.

PUBLICIDAD PARA NIÑOS: MÁS ALLÁ DE UNA “VIDA FELIZ”

Muchos análisis críticos revelan que la mayor inversión persuasiva de la publicidad apunta a la construcción del mito de “vida feliz y bella”. Son varios los autores que concuerdan en acusar a los anuncios comerciales de escamotear y falsear información favoreciendo, de ese modo, cierta pérdida del sentido de realidad. Entre ellos, y con una de las interpretaciones más complacientes, despunta Marshall McLuhan, para quien los *spots* publicitarios son los “modernos cuentos de hadas”. No es novedad, entonces, que el discurso del mercado jueguea con la ilusión y pretende constituirse en vitrina de aquellas situaciones idílicas que muchos receptores anhelan. Por ello, el análisis de las representaciones publicitarias vinculadas con productos masivos exige superar la conclusión de que los anuncios destinados a los más pequeños presentan un mundo feliz donde los niños siempre ríen y juegan. Es necesario agudizar la mirada para que surjan preguntas en torno a qué es y dónde se alcanza esa “felicidad”. Deconstruir elementos, conceptos, valores de lo “ideal” y lo “deseable” para iluminar una visión de mundo que moldea los aspectos más “reales” de la dinámica social. Pero,

4. En términos de Lins Ribeiro, la “naturalización” puede ser entendida como el proceso social por el cual ciertos fenómenos o pautas de convivencia convencionales o coyunturales instituidos por una sociedad no son percibidos por quienes se desenvuelven en ellas como circunstancias relativas al contexto sociohistórico sino como constitutivas de la esencia misma de las cosas. Desde esta perspectiva, entonces, “naturalización” no implica ni legitimación ni aprobación de ciertas pautas sociales sino –en principio– su reconocimiento como constitutivas de una “normalidad” (Lins Ribeiro, 1986).

como paso previo a la demarcación de tales valores e ideas vehiculizados en las representaciones de niñez, resulta interesante detenerse en otras dos estrategias discursivas de los anuncios dirigidos a los más pequeños en tanto ellas aparecen como constitutivas de la propuesta ideológica publicitaria destinada a este segmento: a) la pretensión “documentalista” y b) la pretensión “instructiva”.

a) *Pretensión “documentalista”*

La publicidad televisiva se presenta muchas veces como un género a mitad de camino entre la ficción y la “realidad”. Situados en el contexto de la programación infantil, un guiño separa a los anuncios publicitarios de la pura ficción que evidencian las series o los dibujos animados. Aunque algunos anuncios recurren exclusivamente al dibujo animado, la mayoría opta por actores de “carne y hueso”. Así, en el tiempo de la tanda, la pantalla chica –sea de aire o de cable– se llena de juguetes, películas, revistas o golosinas que se encuentran en los quioscos, y de niñas o niños que caminan por las calles de una ciudad. En contraste con las destinadas al público adulto, la mayoría de las publicidades para la infancia se caracterizan por la austerioridad de manufactura, concepto y creatividad. Los costos de producción son bajos y las imágenes tienen poco de *glamour*. El anuncio de la revista *Billiken* sólo muestra su tapa, la obra *Chiquititas* un breve compilado de escenas del teatro, y el de “Tiburón Radio Control” o “Juliana Veterinaria” apenas a algunos niños jugando en un ambiente quasi desnudo.⁵ Por eso, a simple vista, en muchos tramos comerciales *la distancia “tele”/“realidad” se acorta y los textos publicitarios parecen ser testimonios directos de la vida infantil. Registros y exposiciones de momentos, personas u objetos carentes de mediación.*

5. “Tiburón Radio Control” es un juguete con aspecto de tiburón y movilidad de autito a control remoto. La publicidad muestra a un niño dominando el juguete desde su telecomando y a una niña mirando las piruetas que su compañero de juego logra hacer con el artefacto. “Juliana Veterinaria”, en cambio, es un producto netamente para niñas. Se trata de un kit de una gran variedad de animalitos y adminículos de consultorio veterinario. La imagen muestra a un grupo de tres o cuatro nenas jugando alrededor de una “camilla” en un decorado austero con colores rosados potentes.

Gran cantidad de anuncios exhiben niños y niñas en situaciones de juego que se desarrollan en espacios siempre privados, generalmente cerrados y siempre deslocalizados. Un cuarto, un *living*, una cocina y esporádicamente el rincón verde de algún supuesto jardín. Ambientes aislados y seriados, por tanto difícilmente identificables. Dormitorios, salas o parques que pueden ser tanto vecinos como lejanos. Es que el despojo de la escenografía apuesta a instalar la idea de “chicos divirtiéndose ‘en cualquier momento’ y ‘en cualquier parte’”. No hay calles reconocibles, no hay plazas, no hay ciudad, tampoco campo. Menos aún países o fronteras. No hay sábados, no hay lunes, no hay mediodías ni siestas, años lectivos ni vacaciones. Sólo algunas veces cierta luminosidad refiere más a los días que a las noches. La recurrencia a escenografías de estudio o monótonos sinfines –seguramente impuestos por limitaciones en los costos de producción– coopera con la disolución de toda orientación respecto del tiempo y espacio de las acciones.⁶

Así la aparente transparencia próxima al “documental”, reforzada por la deslocalización de los ambientes, revela una primera táctica persuasiva: ¿qué puede generar más deseo que ver disfrutar a un par dondequiera que esté con algo que “yo” no tengo? El poder de seducción desembarca sobre los pequeños clientes al abrir la ilusoria posibilidad de espiar a “otros”. “Otros niños cualesquiera”, “otros en cualquier lugar”, “otros niños que juegan”, “otros felices porque tienen el objeto adecuado con que jugar”, “otros niños que son como ‘yo’ o a los que me podría parecer”. Se trata de un contexto de enunciación donde niños o niñas aparecen en muchos casos no como actores sino como “otros” reales. Así, la escasa distancia entre signos y referentes guía a los pequeños consumidores a situaciones reconocibles, cotidianas. *Ésta es la estrategia discursiva: insuflar a los cortos publicitarios carácter de “verdad”.* *Proponer un contrato de lectura vinculado –en la mayoría de los casos– más al informativo que a cualquier otro formato de ficción.* *Conducir hacia una zona ciertamente fangosa para un espectador aún desprevenido abonada por los géneros del noticiero, del documental o del reality show.*

6. Este rasgo evidencia también un fenómeno identificado por Renato Ortiz (1997) en su libro *Mundialización y cultura*. “La socialización en el consumo” señala el autor– instala una memoria de tipo internacional-popular de dimensión planetaria a partir de objetos compartidos a gran escala que se graban en la experiencia presente y llenan el vacío del tiempo. Esa memoria se contrapone a la memoria nacional que pertenece al dominio de la ideología que depende del Estado y de la escuela.

b) Pretensión “instructiva”

Las publicidades para niños son en su mayoría un cóctel de presentación del producto y relato. Una porción de descripción y otra de anécdota. Sin embargo, la aleación no contiene las mismas proporciones. Los datos y las “instrucciones” predominan en y sobre las pequeñas historias que se narran. Se trata de una preponderancia a la que contribuyen fundamentalmente los recursos verbales. En contraste con las publicidades dirigidas al público adulto, el tratamiento verbal apunta al anclaje y el refuerzo explícito de lo visual. En pocos segundos los anuncios lanzan palabras clave que se repiten a metralla dentro del *jingle* o en la locución. Estos términos angulares son las propias marcas o sustantivos, adjetivos y verbos vinculables al producto. *¿Cómo lo hago Nenuco?* es una pregunta que se reitera no menos de cuatro veces en el lapso de dos suspiros para introducir un muñeco bebé y el librito “guía” de cuidados maternales, mientras las imágenes dejan ver a una niña haciendo una y cada una de las acciones que se nombran. El mismo direccionamiento reflejan las frases musicales de *Barbie y su gatico*, al entonar: *Barbie y su gatico se llama Baubu. Lo puedes peinar, jugar con él, darle de beber. Él hará pipí.* *Barbie y su gatico, se llama Baubu,* al que se suma el locutor diciendo *Barbie y su gatico, tiene todo lo que necesitas para su cuidado.* La mayor parte de los comerciales destinados a la infancia no sólo presentan bienes sino que abundan en instrucciones para su uso. *Pero se trata de una instrucción que no descansa en meras indicaciones técnicas acerca de potencialidades del producto sino que avanza en la demarcación de un contexto de significados facilitadores de su apropiación.* La estrategia se vuelve más evidente cuando de juguetes se trata. Los cortos no sólo promocionan diversos muñecos, adminículos o accesorios sino que intentan definir el juego a plantearse con y a partir de él. En pocos segundos el comercial de *Gatico Barbie*, por ejemplo, precipita vastas “indicaciones” a la audiencia constriñendo el universo de significados posibles: “Ponele agua por la boca y el muñeco se orinará”, “jugá a cuidarlo” y “llamalo Baubu”. Del mismo modo, el acento de otro *spot* instruye: “Apoyá los autitos en la pista y dejalos que anden solos”, “divertite chocándolos”. Así los anuncios levantan un cerco de sentido sobre el objeto que promocionan. Combinando instrucciones sobre objetos, acciones o actitudes, la publicidad apuesta a delimitar contextos de uso y sobrelleva su principal función simbólica en la sociedad de consumo: *otorgar sentido a los productos ofertados por el mercado.*

La peculiaridad del discurso publicitario dirigido a niños y su diferencia con el construido para los mayores radican en sus fuertes pretensiones de clausura. En los anuncios para público adulto la descripción del producto y la instrucción sobre el modo de uso habitualmente se diluyen como estrategia y la prioridad se orienta hacia el “cuento” que se narra en torno al producto promocionado. Aquí la ecuación parece ser inversa: la historia es sencilla, los “chicos juegan”, más que un relato hay un reiterado retrato. Tras la repetición del juego como acción principal, la seducción de cualquier historia se licua. La presentación recurrente de situaciones lúdicas a lo largo de las tandas logra que lo novedoso de cada *spot* no sea el núcleo narrativo sino directamente el producto. En los anuncios dirigidos a los niños, lo “original” sortea la anécdota y aterriza sin rodeos sobre el bien de consumo. Lo importante, lo destacado y lo destacable no son tanto lo que los niños hacen sino cómo y con qué. Así, confiada en su batería persuasiva, la publicidad está en condiciones de convencer a la audiencia de que son los bienes de consumo los que originan y estructuran el juego de sus largas horas de ocio. De allí que la literalidad de los anuncios televisivos destinados a la infancia no pueda concebirse como mero puente comunicacional frente al riesgo de un destinatario aún inmaduro. *Lo manifiesto, la instrucción, la reiteración y el refuerzo visual/verbal constante tienen otra función: levantar un vallado en las rutas de sentido del mundo infantil y ubicar en el centro del mapa simbólico al mercado y sus productos.*⁷

Un supuesto tácito de la publicidad de productos masivos para la niñez pareciera salir a la luz entonces: si no se explicaran detalladamente las novedades y se delimitaran las fronteras de su uso, los niños no sabrían qué hacer con ellas o –lo que es peor– podrían hacer cualquier cosa. Por ello la literalidad de las publicidades televisivas resulta menos una vía para hacerse entender entre los pequeños consumidores que para pautar y disseminar reglas organizadoras de su acción. La dinámica del mercado de productos masivos para chicos necesita más que cualquiera renovar constantemente productos en plaza. Los niños y las niñas están siempre ávidos de cosas

7. Esto no significa que no existan publicidades donde se jerarquice la estructura de relato. En el comercial de Nesquick, por ejemplo, el conejito animado identificador de la marca está en el parque, se vuela arrastrado por unos globos, dos niños le envían el chocolate utilizando el mismo medio de elevación, los globos se pinchan y los tres personajes beben conjuntamente ya con los pies en la tierra. Sin embargo, en las publicidades que conforman el corpus predomina el formato descripto.

nuevas y eso los hace agentes económicos interesantes. Por lo tanto aquí, menos que en cualquier otro segmento, el reciclaje no es negocio. *Se trata, entonces, de inhabilitar cualquier desvío hacia nuevos usos sobre productos viejos o búsquedas alternativas. Instruyendo, estableciendo reglas de juego sumamente pautadas, la publicidad intenta generar demandas específicas sobre productos que tienen de por sí poca vida.* De allí que su función simbólica rebase la venta de juguetes, golosinas o alimentos y anide en la promoción de momentos, actitudes y acciones ubicuas que los enmarquen. Es que la instrucción, minuciosidad de la regla declamada, aporta identidad a un producto que sólo se diferencia ligeramente del que lo ha antecedido y del que lo sucederá. Por ello, la operación discursiva excede la presentación (informativa) de un juguete o un alimento hacia la promoción (simbólica) de objetos para “jugar a...” o “sentir que...”. *Porque la novedad se aloja más en el sentido otorgado a un bien en su manipulación que en sus propiedades materiales concretas.*

UNA POLÍTICA PUBLICITARIA DE REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA

El éxito del mercado para la niñez –se ha dicho– no depende exclusivamente de inundar la plaza de productos, promocionarlos y volverlos atractivos; requiere generar un contexto simbólico en el que también se defina qué es ser niño, cuáles son los modos de vida posibles y cuáles los valorables. La publicidad –apunta Colón Zayas– es parte de un proyecto cultural cuyas pretensiones son las de legitimar un tipo particular de subjetividad (Colón Zayas, 2001: 11). Y son estas mismas pretensiones las que permiten comprender por qué los anuncios comerciales destinados a los más pequeños evidencian cohesión en el modo de representar a la infancia.

El análisis de mensajes publicitarios –aunque no habilita una llegada directa a las instancias de planificación– permite identificar regularidades entre enunciados concebidos como partes de un todo. Un conjunto de objetivos, decisiones y acciones montadas por el mercado para construir audiencia emerge en la superficie de cada aviso comercial, permitiendo identificar ciertas políticas puestas en marcha para la construcción de la noción de “niño cliente”.⁸ La

8. Este proceso está profundamente relacionado con lo que Humphery Mc Queen señaló ya en la década del setenta refiriéndose a los medios de comunicación en Australia: “Es un completo error analizar la relación de los medios con la publicidad desde el supuesto de que la función primordial de los medios es vender los productos que anuncian a las audiencias. Por el contrario, la tarea de los medios consiste en vender audiencias a los anunciantes” (Mc Queen, 1977).

presentación de un mundo enteramente de chicos, la reconstrucción de una visión “dorada” de esta etapa de la vida y la ponderación de la idea niño/niña independiente conforman el núcleo duro de las representaciones que el discurso publicitario hace de la infancia y pone en circulación social. Dichos ejes de representación sostienen otras refracciones donde las diferencias de género de carácter tradicional y la desaparición de alusiones a lo “colectivo” aportan cierta tendencia conservadora a las definiciones que, desde la pantalla comercial, se vierten acerca de y sobre el conglomerado de incipientes clientes.⁹

a) *“Un mundo de niños”*: primer eje de la política de representación publicitaria sobre infancia

El recorrido transversal por el corpus permite identificar una estrategia del discurso comercial de productos masivos: referir continua y exclusivamente a un “mundo infantil”. Un procedimiento sin duda eficaz tras el cual cuaja el primer eje de la política de representación de la niñez. En los anuncios televisivos chicas y chicos adquieren un rol principal como espectadores y también como personajes de las situaciones que se relatan. Para la publicidad los menores son sujeto y objeto. Las imágenes sin excepción los “reflejan”, las voces habitualmente los emulan y las locuciones ineludiblemente les hablan sin evasivas. De este modo, acoplados a la programación propia de los canales y franjas horarias abocadas a estas edades, los *spots* confirman la existencia de un público y un microcosmos particular: el de los infantes. A la reiteración de situaciones y escenarios de juego como rasgo evidente de este aspecto, se suma la apelación directa a los destinatarios. Los mensajes no sólo exhiben un universo de nenes y nenas de edades diversas sino que con cordialidad, soltura, energía y frontalidad invitan a participar de él. *“Ahora te toca entrar a la cancha. Jugá ‘Dedogol Coca-Cola’”. La pelota, los botines y la camiseta de tu equipo favorito. Canjealo con sólo tres tapas más un peso. Y con tres tapas y dos pesos llevate un arco. Armá tu equipo. Hay mucho para colecionar”*, interpela un timbre viril en nombre de la marca líder: *Vamos despertate, hay algo que no te podés perder. Es mate cocido Taragüí niños*, insiste una abejita animada monologando para los chiquilines de dentro y fuera de pantalla.

9. Se utiliza el término “refracción” para aludir a que las imágenes o el lenguaje utilizados para representar a la infancia no son “reflejos” de la realidad infantil sino una construcción mediática que remite a ella.

Así, las publicidades reconocen –a la vez que vehiculizan y ratifican– la configuración de espacios, lenguajes, acciones, sentimientos, intereses y actitudes propias de la niñez. Exhiben, delimitan y confirman la existencia de un territorio generacional con identidad y códigos peculiares, “autóctonos”. Un territorio donde, sin duda, los niños son soberanos.

Durante los intermitentes minutos de cualquier tanda publicitaria, son las escenas, los lenguajes o los deseos de los chicos los que se representan y circulan. Los *flashes* habilitan la refracción y el reconocimiento de quienes transitan actualmente la niñez. Así, exhibiendo un mundo reconocible e interpelando directamente a los más pequeños, la publicidad reconoce al niño como sujeto y lo integra a la sociedad de consumo. Al decir de los anuncios ya no se trata de “esperar” a ser adulto para participar en el “mundo”. Tal como afirma Rossana Reguillo Cruz, en la mayoría de los casos el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que vendrá, la juventud como futuro por lo que será o dejará de ser. Mientras que para los jóvenes el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido finalmente captada por el mercado (Reguillo Cruz, 2000). Así, a la hora de batirse en luchas simbólicas con otras agencias socializadoras, la publicidad explota este descubrimiento y lo convierte en fórmula de éxito aplicable también sobre los pequeños clientes. *La pantalla, en simulacro de cuasi interactividad, no sólo convalida la existencia de un mundo propio y exclusivamente infantil sino que lo reconoce como vigente e inmediato. Palpable, vívido.*

El mercado de productos masivos, si bien no obtura visiones comerciales futuras sobre la clientela infantil, concentra su principal interés en el aquí y ahora. Saborea en los niños una inversión económica venidera pero sus principales pasiones y preocupaciones giran en torno de la innovación, el hedonismo instantáneo y la obsolescencia inmediata. Si para la escuela la inversión sobre la infancia es mediata, social, cultural y política, para el mercado el “negocio” es para hoy. Quizá por ello en el mundo infantil representado en los *spots* se haya diluido toda referencia explícita a coordenadas temporoespaciales. Porque dicha indefinición no implica atemporalidad. En los anuncios pulula una noción de tiempo tácitamente construida. Hay un tiempo implícito y es el presente. Es que el nudo narrativo circunscripto a la acción siempre descontextualizada remite con más facilidad al hoy que al ayer o mañana. Este tiempo verbal se conjuga en las imágenes y se refuerza en las apelaciones directas al consumidor. *Buscalá en tu quiosco ya, arenga el aviso de una colección de rompecabezas de*

Cartoon; *No te lo pierdas*, azuza el de la revista *Billiken*, o *Vení y pasala genial*, promete el de un complejo de salas cinematográficas. El mundo infantil, al decir de la publicidad, es un mundo *in situ* y contemporáneo. Y eso es lo que los primeros carreteos por la vida habilitan a los niños a oír. La misma experiencia y los procesos mentales de la niñez hacen del pasado algo breve, próximo al hoy, por lo tanto conceptualmente débil y difuso. Asimismo, si no hay historia, el futuro tampoco tiene “mensura” y no cuaja como categoría con las dimensiones que adquiere ya en la madurez. El proceso vital durante la infancia no ha aportado la sedimentación y espesura suficiente como para hacer del “pasado” y el “futuro” los conceptos densos y significativos que se manipulan en la adultez. El presente, sin embargo, es concreto, palpable y asible para los chicos. El propio cuerpo y la acción son las vías jerarquizadas para la interacción con el entorno material y simbólico. De allí que la primicia, la satisfacción rápida y la acción por compulsión cultivados por la publicidad siembran en tierra fértil.

b) *“La infancia dorada”*: segundo eje de la política de representación publicitaria

Presentar la infancia como etapa dorada de la vida es –como se ha anticipado– otra de las cuatro estrategias discursivas troncales que exhibe la publicidad como parte de su política de construcción de sentido. En este caso, la refracción de “un entorno de diversión” y de “un mundo de igualdad” emergen como los pilares que orientan las representaciones que refieren y apelan al “mundo de los pequeños clientes”.

Un mundo divertido

Como ya se ha señalado, exhibiendo y apelando a un “universo exclusivo de la niñez”, el discurso publicitario establece los primeros mojones de su propia definición de infancia. Un mundo sólo de niños rodeados de entretenimientos, objetos, sabores y sensaciones siempre nuevas, siempre inmediatas, y hasta a veces ciertamente vertiginosas, dignas del tercer milenio. Sin embargo –y en aparente contradicción con las pretensiones innovadoras del mercado– la esencia persuasiva de los anuncios del 2000, preserva la visión dorada de infancia arropada en y desde la modernidad. La idea de etapa privilegiada de la vida donde los sujetos gozan del tiempo libre y aún no conocen preocupaciones, responsabilidades o angustias aparece más o

menos abiertamente en sus enunciados. Es la misma idea de una etapa ingenua, sosegada y de diversión, gracia de la condición heterónoma, la que se explota. La reiteración de la acción del juego y el desdibujamiento de toda referencia al tiempo y el espacio analizados anteriormente reaparecen como indicios de esta nueva orientación discursiva. Se trata de un tiempo presente, pero preponderantemente de un tiempo sin cronómetro, no productivo, de goce y disfrute. Así, las publicidades apelan a la representación ideal de tiempo sin tiempo, la misma que se evoca desde los relatos de la nostalgia. Una licencia del discurso publicitario que barre bajo la alfombra un cotidiano infantil urbano que obedece a obligaciones y que muchas veces marcha a contrarreloj. La carga escolar diaria, las actividades complementarias de toda índole (deportivas, musicales o informáticas), externas a la escuela o de fin de semana, las propuestas premoldeadas para sobrellevar las vacaciones de invierno y verano, e incluso la colaboración en las actividades domésticas, hacen que el tiempo libre en la vida de los pequeños de sectores socioeconómicos medios sea un bien cada vez más escaso. Pero la construcción de un mundo feliz requiere esconder la insatisfacción, el cansancio y la actividad impuesta, exigente o exigida. *Ello responde a un horizonte de negocio: presentar un entorno amigable donde "consumo", "diversión" y "juego", aparezcan como conceptos jerarquizados e intercambiables.* Conceptos cuya cohesión puede llevar muy bien a sentir que consumir es doblemente divertido. Pero el asunto no queda en que el consumo sea un juego divertido sino también la diversión exige consumir productos adecuados a la dinámica desplegada. El hedonismo, que a principios del siglo XX era patrimonio exclusivo de los artistas, se convierte con el consumo de masas en el valor central de nuestra cultura. El posmodernismo aparece como la era de la democratización de la satisfacción individual y el mundo del juego o la diversión infantil ponderados por la televisión son también signos de la "expansión" de esta lógica que escamotea el esfuerzo, la planificación, el orden como valores de vida.

Pero la "dictadura" de la diversión en la pantalla infantil es algo más que la perpetuación de un modelo o la propagación de un valor socialmente circulante. Es la definición de "niño" desde una sola palabra. La circunscripción simbólica de lo que un pequeño puede o debe ser y hacer. El riesgo del empobrecimiento del concepto mismo de "humano". Los cortos publicitarios de productos masivos callan la multiplicidad de acciones, sentimientos, escenarios o momentos que tejen y se tejen en el mundo infantil actual. No sólo presentan un mundo feliz sino plantean su consecución a través de una sola vía. Desde el televisor, hasta el placer mismo y la felici-

dad se vuelven unívocos. Focalizados en lo lúdico, los anuncios desconocen la diversidad de tiempos y espacios que alimentan tanto el goce como el placer en el tránsito por la infancia. Dialogar, aprender, compartir, contemplar, esperar, imaginar, debatir, disentir, sufrir, pelear, ahorrar, reciclar, crear, dudar o temer no son sólo prácticas que se omiten sino conceptos que se borran del mapa que alude al mundo de los pequeños. Así, las representaciones de niño devienen monolíticas y se alejan de sus referentes. La variedad de intereses, preocupaciones y problemas de la niñez se coartan y condicionan. Es que a través de la imagen de un mundo feliz, el discurso publicitario designa y “ranquea” cuáles son los sentimientos, acciones, motivaciones o problemas legítimos de la niñez. Jerarquiza la diversión y como contracara constriñe la preocupación infantil al “abominable” fantasma del aburrimiento. De este modo, *el emparentamiento excluyente de infancia/juego instala una definición de niño cognitiva, psicológica, política, cultural y socialmente sesgada. Una definición que –aunque a primera vista se presenta benigna para con los más pequeños– llega incluso a negarlos como sujetos completos.* Los pequeños no son los individuos monopasionales que describen los anuncios, pero de esta complejidad poco se habla en las imágenes que propulsa el mercado.

Un mundo de “igualdad”

La publicidad de productos masivos opaca la heterogeneidad no sólo de acciones, intereses o preocupaciones sino de modos de inserción en la estructura social. Ignora la diversidad de “infancias” resultante de tránsitos diferentes, cada vez más afectados por la desigualdad económica, social y cultural. Es la multiplicidad de formas de ser niño y niña característica de nuestros días lo que desconoce. En los anuncios dirigidos a los más pequeños, el enclave persuasivo descansa en un planteo lógico tácito aunque palpable: “Todos los niños juegan”, “Todos los niños poseen objetos que les acercan diversión”, “Todos los niños son felices” por tanto “Si sos niño esto también puede ocurrirte”. Dicho recorrido argumentativo encuentra un refuerzo estratégico en la reiteración de situaciones y personajes premoldeados. Ellos apuntalan la idea de un “todo” sin fracturas ni distancias, compacto en su interior. De este modo, la estereotipación positiva de la niñez monta un modelo de referencia social y cultural. *Esculpe una “media”, talla una “normalidad”.*

La publicidad sale a la arena discursiva con una definición implícita de “lo que es habitual”. Es que el modelado de la “normalidad” se convierte

en prioridad discursiva para un mercado que crece basándose en la producción en serie y la distribución comando de productos. La vacuidad de las referencias espacio-temporales señaladas anteriormente no impide reconocer en la escena a la prole de una clase económica medianamente o bien acomodada. Aunque instaladas en el “cualquier momento” y “cualquier parte” sus retratos permiten identificar estilos de una desahogada vida en la ciudad. Los ambientes confortables, la vestimenta colorida, los peinados cuidados y los propios objetos del entorno se transforman en signos que traccionan esta conclusión. Así, en un contexto económico y social donde casi la mitad de la población del país es pobre y la mitad de los pobres son niños, el discurso del mercado esboza una “normalidad” escindida de lo que vivencia la “mayoría”. La estereotipia explotada en los anuncios relaciona felicidad con consumo y la asimila con una determinada condición social. Uniformados los intereses, los problemas, las acciones, los modos de vida y los territorios, es la diferencia misma subjetiva, económica, social y cultural entre los niños la que se ve diluida. La pretensión discursiva de jerarquizar la visión dorada de infancia planta la idea de “todos los niños iguales”. Y sobre ello es necesario llamar la atención porque en una sociedad que ha reconocido problemáticas propias de la niñez, que ha otorgado voz y derechos a los niños, restringir el mundo de intereses, conflictos e incumbencias a la diversión y el juego implica “infantilizar” la propia noción de infancia. Despojarla de densidad, gravedad, de espesor. Los anuncios –enfatiza Giroux– se valen de ciertos elementos para crear prácticas pedagógicas que dan sensación de unidad en medio de un mundo cada vez más desprovisto de verdaderos discursos de comunidad y solidaridad. Es a través de estos esfuerzos cotidianos –continúa el autor– como la publicidad destinada a las masas consigue cada vez mejores éxitos en su misión promocional: disfrazar la naturaleza política de la vida y apropiarse del nuevo territorio de las diferencias en favor de un consumismo craso (Giroux, 1996: 17). Tras esta representación esquemática y simplificada la definición de infancia se vacía.

Asimismo, otro rebote político del juego discursivo sale a la luz: esgrimir la idea de igualdad de oportunidades y licuar con ello cualquier responsabilidad del mercado en la determinación de diferencias económicas, sociales y culturales en el interior de la infancia. Con tal objetivo, la táctica del discurso publicitario solapa el carácter transaccional del mercado. En primer lugar, es la base material, el dinero, y por lo tanto la propia economía los que desaparecen de la pantalla. *En el mundo infantil representado por los anuncios no sólo hay niños iguales sino una multiplicidad de pro-*

ductos de aparente libre acceso. La presencia de bienes en el cotidiano de la niñez es un hecho sobre el que los anuncios nunca explicitan los “cómo” ni los “por qué”. En la totalidad de los *spots* los pequeños manipulan los objetos que se promocionan pero la alusión explícita a las vías necesarias para su obtención sistemáticamente se soslaya. Ni siquiera los precios se mencionan con frecuencia en las tandas. *Corre al quiosko*, arenga la promoción de *Billiken* vinculando el desplazamiento físico con la adquisición. *Acompaña a Dexter en su increíble laboratorio*, plantea el anuncio de juguetes de Jaspro/Hasbro diluyendo el acto de compra tras una propuesta que adopta la forma de “amable” invitación. *Abrí la cajita: son dos Nancys y dos bebés. De un lado es escuela, del otro nursery*, alude como acto consumado un anuncio destinado a las jovencitas. De este modo, en el discurso de la publicidad, las operaciones comerciales –condición *sine qua non* del consumo– devienen pases mágicos o simples actos de voluntad.

Borrando la diversidad entre niños e invisibilizando el basamento económico de las relaciones de mercado, la publicidad logra posicionarse con un discurso democratizador y desligarse de los sinsabores de las desigualdades sociales. A diferencia de los anuncios destinados al público adulto que suelen reforzar las ideas de “segmentación” y “exclusividad” como valores asociados tanto a productos de nicho como masivos, los avisos destinados a la niñez proclaman “productos para todos los chicos” y “consumo sin restricciones, fragmentaciones ni diferencias”. Ésta es la forma en que el mercado presenta a los chicos la proclama liberal: “niños libres e iguales”. El surtido de productos –vociferan sus anuncios– está abierto y a mano.

La visión dorada de infancia propugnada por el discurso publicitario también habla de un mundo en pleno estado de derecho. En contraste marcado con otros contenidos de la programación destinada a la niñez, las publicidades se alejan rotundamente de la violencia explícita o implícita, sea verbal o visual. Entremezcladas con y contiguas a dibujos animados vertiginosos, de alto voltaje y agresivos, las situaciones publicitarias ofrecen entornos de bienestar. Escenas de respeto a los niños, a sus espacios e intereses. Escenas que, sin demasiado alarde pero tampoco merodeos, remiten al derecho infantil. Derecho al cuidado, derecho a la recreación y derecho al juego que –desde la enunciación– se interceptan con “derecho al consumo”. Así, exhibiendo armonía, el mundo infantil representado en las publicidades elude cualquier conflicto en el que pueda habitar actualmente nuestra niñez, sea éste subjetivo, económico, social, cultural o político. Pero es necesario reconocer que el clima amigable se construye jerarquizando la

voz única, silenciando los problemas y suspendiendo los debates. Esta ausencia de conflicto no sólo desdibuja las posibilidades de “tensión” o “enfrentamiento” con el mundo establecido sino también las de “cambio superador”.

En síntesis, *la noción de infancia como etapa dorada no se construye sólo apelando a la idea de diversión sino excluyendo el conflicto. Conflicto que se esconde tras la idea de igualdad y la dilución del “otro” como par posiblemente distinto.*

c) Niños y niñas autónomos: tercer eje de política de representación

La política de representación de la infancia no se agota en la exhibición de un mundo de pares o en la referencia a un microcosmos armónico, seguro, licuado de conflicto. Al discurso publicitario no se le escapa que para reforzar las fronteras de un universo con identidad ciento por ciento infantil necesita establecer un “otro mundo” nítidamente contrapuesto. Así, al “nosotros” construido en torno a la aparición sistemática de “semejantes idénticos” confronta un innegable conjunto de “diferentes”. *Los cortos publicitarios definen un “otro” de oposición, un otro radical: el adulto.* De allí que, si en los breves relatos comerciales los niños son protagonistas, los mayores son –por correlato y en gran número de casos– actores secundarios o antagonistas. La invisibilización del adulto y la deslegitimación de su autoridad son los sustentos de una representación de infancia que apuesta a seducir a los consumidores jugueteando con el deseo de autonomía tan a flor de piel en esa etapa de la vida.

“Invisibilización” del adulto

Limadas las diferencias en el interior de la niñez, el campo parece allanado para la demarcación también simplificada de lo “opuesto”. Sin embargo, la táctica de representación de las diferencias generacionales no se circunscribe a la presentación de pares antinómicos niño/adulto, juego/trabajo, disfrute/responsabilidad o diversión/ aburrimiento. Las zanjas entre el territorio de los pequeños y de los mayores se cavan sumando a dichas duplas un plus de calificación. La burla y la sátira son fórmulas retóricas que tiñen la mayoría de las referencias a la vida adulta que se realizan desde los *spots*. Con reiterada frecuencia, las imágenes exhiben adultos anacrónicos, ensimismados o desorientados. Es notorio el contraste entre la astucia asignada a los pequeños y la ingenuidad, lentitud o torpeza traza-

das en las pinturas sobre la adultez. Así, las distancias respecto del mundo maduro se establecen a partir de la valoración. *La alteridad necesaria para definir simbólicamente el “nosotros los niños” se construye vedando a los mayores como referentes positivos.*

De este modo, el adulto se vuelve invisible: no sólo pierde protagonismo escénico sino que se lo descalifica en su rol o se lo expulsa de la pantalla. La eventual aparición de hombres y mujeres mayores de treinta años pendula entre lo anecdotico y lo ridículo. Padres, madres, tíos, abuelos, maestros o directores son frecuentemente ignorados o anulados en sus pensamientos, preocupaciones y acción, desempeñando –en el mejor de los casos– papeles secundarios en las pequeñas historias que se relatan. Los avisos de Pokemón y un juego de mesa escasamente conocidos grafican este desplazamiento o deportación. En el anuncio de muñecos de la serie televisiva, por ejemplo, los muebles de un *living* –de colores más cercanos a los de un dibujo animado que a los de cualquier hogar– están en un patio. El papá, la mamá y una niña muy pequeña miran absortos el televisor. La abuela teje como autómata. Un chico de 12 años cierra una puerta-ventana expresando satisfacción por la tarea cumplida. La cámara retrocede y demuestra que el comedor de la casa ha quedado definitivamente vacío. Allí el locutor interviene diciendo: *Qué bueno que ahora tengas tanto espacio porque un montón de Pokemón han llegado. Para divertirte al máximo.* El niño ha logrado construir un espacio propio excluyendo definitivamente a los demás. En el anuncio de *Operando* se observa con claridad un quirófano y un conjunto de niños con indumentaria de cirujanos. En la mesa de operaciones un adulto con nariz de payaso está más que asustado. Los niños ríen, juegan con el poder. *El paciente ya está aquí. Opera las partes y gana dinero, pero si te falla el pulso....*, cierra el locutor en off. Como éstos, son muchos los anuncios que no dudan en presentar adultos débiles, desorientados, desorbitados o desprolijos a merced de niños que parecen no sólo saber lo que hacen sino desconocer la clemencia. Así, el anhelado “desquite” de la infancia toma cuerpo en la pantalla. *En las imágenes publicitarias, la balanza de poder se inclina a favor de los pequeños que –a través de su ejercicio– se sublevan en liviana apariencia a las formas y principios del mundo determinado desde la cosmovisión de los mayores.*

De este modo, los anuncios comerciales de productos masivos apelan y explotan el deseo infantil de desaparición de toda norma impuesta desde la exterioridad. Uno de los aspectos más importantes de la dinámica social y psicológica del discurso publicitario es haber reconocido que los propios niños se sienten oprimidos por una visión que los concibe como entidades

desvalidas necesitadas de protección constante. La huella más molesta que imprime la concepción de infancia como tránsito hacia la adultez es la sumisión a la espera y la obediencia. Así –señala Joe Kincheloe–, basándose en el malestar del niño por el proteccionismo de la clase media y el intento concomitante de “ajustar” a los niños a una norma “evolutiva apropiada”, los publicistas encontraron una mina de oro comercial. “Si tratamos a los niños como tales –una pizca de anarquía y un pellizco de hiperactividad– les encantarán nuestros anuncios aunque los padres nos odien. Desde finales de la década del sesenta la televisión infantil comercial comienza a manejarse con esta premisa [...]. Todo lo que la televisión educativa adopta –la seriedad, el niño como adulto incompleto, el niño con necesidad de ser corregido– la televisión comercial lo rechaza. En efecto, la televisión comercial crea una cultura de oposición para los niños” (Kincheloe, 2000: 245). Desde esta lógica, entonces, son el diálogo y la convivencia intergeneracional los que se ven perimidos. Así, nuevamente el pluralismo y la diversidad –ahora generacional– desaparecen de pantalla. Al esfumarse el adulto legítimo, lo que se desvanece son las nociones que aluden a la negociación, al miramiento, la deferencia y la consideración del “otro”. *De este modo, la invisibilización del adulto no sólo abre juego a los deseos de la infancia sino a una cadena de sentido que insufla una particular noción de poder. Al “reducir” al otro, las fuerzas de oposición pierden peso y el ejercicio del poder corre riesgo de volverse ilimitado, irrestricto, lindero con lo dictatorial.* Así es como los avisos habilitan una mutación semántica peligrosa: el desliz de la idea de soberanía de los niños frente al consumo desde las formas del “derecho” hacia las del “capricho”. Un sutil corrimiento del “poder de pedir” al “poder de exigir”. Una concepción riesgosa que –aunque quizá restringida al ámbito cotidiano– aproxima la idea de “autoridad” (ahora en manos de los niños) más a la compulsividad y al abuso que a la responsabilidad y la medida.

Sin embargo, la “invisibilización” del adulto no afecta a todos los desempeños por igual. Algunos personajes maduros son exonerados de todo cargo y habilitados en el relato. Aunque en la mayoría de los casos merecen el descrédito, las publicidades suelen ser benevolentes con ellos cuando aparecen como voceros del consumo. En el comercial del frigorífico Saadia, por ejemplo, una madre sonriente guarda un producto para su hijo en la mochila y lo busca en la escuela para alcanzarle otro alimento de la misma línea que ha olvidado llevar consigo. En el de la panificadora Bimbo, es un padre contenedor el que una madrugada lleva a su hijo a la cocina a comer un budín con el objetivo de que el pequeño logre conciliar el sueño. Se tra-

ta de casos donde las imágenes refractan adultos que acercan y proveen a los menores de objetos de consumo. *En ellos se pondera la figura del adulto "facilitador". Un exponente sincrético entre consumo y protección. La resultante de un juego discursivo que emparenta cuidado con provisión y amor con abastecimiento.* Donde las relaciones afectivas se trasmutan en intercambios comerciales.

La descalificación del adulto es, por tanto, una táctica del discurso publicitario de productos masivos destinados a la niñez. Si se pretende fraguar el consenso, el camino más corto es, sin duda, el destierro de cualquier indicio confrontativo. Por ende, son los adultos portadores de “otra ley” u “otra lógica” los eternamente nominados a la expulsión. *Se trata, entonces, de la invisibilización del “otro” potencialmente crítico. Del “otro” disruptor del idilio entre los pequeños y el mercado. Así, desde el televisor, la normativa externa se discute, la autoridad se disputa y, por lo tanto, la obediencia se rebate.*¹⁰ Una estrategia discursiva de “empoderamiento” del segmento infantil entra en juego con el objetivo de desestabilizar cualquier injerencia del “adulto amenaza”. Es que justamente la mediación adulta resulta un reto permanente para el mercado destinado a la niñez. Por ello, las representaciones adultas lindan el estereotipo negativo y la visión irreverente: son las enviadas a neutralizar cualquier peligro eventual. Desautorizando la palabra de los mayores, el discurso publicitario apuesta a controlar los posibles conflictos cotidianos que el consumo genera en el hogar y en la escuela.

El fin de la obediencia

Aunque en el espacio doméstico las confrontaciones intergeneracionales en torno al consumo derivan en conflictos de diverso tenor y espesura, en el mundo construido desde la pantalla la armonía se instala. Las figuras adultas se cauterizan identificándolas con posicionamientos pro-mercado o quitándoles potestad. De este modo, en el universo diseñado por los comerciales de productos masivos no sólo la diferencia generacional desaparece sino también una estructura consolidada de ejercicio del poder que ubica al niño como sujeto dependiente desde la modernidad. La heteronomía se borra de las refracciones publicitarias cuando el discurso del mercado de productos para niños anuncia que el bastón de mando ha cambiado de manos porque los chi-

10. Friedman, en su libro *Ahora elijo yo*, define “autoridad” como la capacidad de alguien para imponer orden y convencer a los sujetos de que actúen conforme a él (Friedman, 1992: 21).

cos y chicas ahora son independientes. La apelación frontal a los niños en los *spots* evidencia con claridad esta estrategia. *Llamá para jugar con Hugo en Magic Kids*, interpela un anuncio dictando velozmente un 0-600 y prometiendo un “montón de premios” para quien se logre comunicar. *Llamá y hacete socio fundador*, estimula el anuncio de Chiquititas. *Vení y pasala genial. Retirá tu trajeta mágica en nuestros locales*, propone el complejo de entretenimiento Showcenter. La interpelación publicitaria invita a la acción sin consulta, a la maniobra directa. El empoderamiento del segmento de novatos clientes consiste en negar al adulto como “otro decisor”, como “otro” interviniente, regulador o consultor del consumo en la niñez. Así los anuncios no sólo definen cómo se puede ejercer “poder” durante la infancia sino para qué hacerlo: “poder para decidir” y “decidir para tener”. Éste es el propósito social que la publicidad da a la idea de autonomía del niño: ser vía libre para la acumulación y desecho permanente.

Pero la invisibilización del adulto en los *spots* es una tarea discursiva que no sólo apunta a debilitar el poder normativo sino a ocultar el mismísimo poder material que las personas adultas habitualmente poseen respecto de las de menor edad. Desde los anuncios la erosión a la idea de heteronomía infantil se plantea paralelamente con el desdibujamiento del basamento económico de las transacciones del consumo analizado en párrafos anteriores. Es que el discurso del mercado necesita construir una noción de “autonomía de consumo” escindida de “autonomía financiera”. Una operatoria que apunta a la construcción de un imaginario infantil donde la fuerza de la niñez se sustente más en el derecho que en bases materiales de manutención. Por ello, *cada incitación a la consecución de un producto se presenta en los spots más como hecho de libertad individual infantil que como resultante de un hecho económico*. Si en las publicidades destinadas al público adulto las apuestas persuasivas habitualmente apuntan al estatus o la seducción, en los anuncios para niños disparan hacia la idea de “niños libres”. Chicos y chicas emancipados de la mirada y el voto adulto. La autonomía refractada en los anuncios, por lo tanto, no alude a la autarquía, sino a una suerte de independencia política de la infancia para el desenvolvimiento en el mercado.

d) La infancia “conservadora”: cuarto eje de la política de representación

La autodeterminación y la innovación permanente son –como se dijeron– valores que la publicidad de productos masivos destinada al público infantil

til propugna. Pero, contrariamente a lo que pareciera ser su consecuencia lógica, la exaltación de lo nuevo no pretende abolir las marcas de un orden de cosas existente. La invisibilización o neutralización de los mayores no impide que las formas y conceptos de la vida urbana acomodada, occidental y capitalista –forjada por materia gris y sudor de las “otras generaciones”– dejen sus huellas en los *spots*. Es que el mercado no puede demoler las referencias a un sistema que ha gestado y que le asegura subsistencia. Por ello el desafío de los anuncios al mundo “real”, extratextual, nunca es irreversible. Arropado en estos cuidados un nuevo mecanismo discursivo asoma: la integración simbólica de la niñez al todo social. Una estrategia que –tal como señala Lucía Rabello de Castro– obtiene cierta *pacificación de la infancia en tanto capaz de alterar el orden imaginario vigente*. En este sentido, la integración de la infancia tiene que ver con la conducción del niño a la condición de igual al adulto, por el hecho de protagonizar, junto con él, el engranaje de la cultura del consumo (Rabello de Castro, 2001: 210). Así, a través de rastros visibles de un orden conocido, la publicidad moldea una noción de infancia compatible con el sistema económico, social y cultural. La división sexista de roles y la individualización de la infancia son dos ejes de una política de representación que tiende a cauterizar el potencial transformador habitualmente atribuidos desde otros discursos –sobre todo el político y educativo– a las nuevas generaciones. Así, aunque rodeadas de referencias al movimiento y la novedad, el mundo infantil se emparejanta más con el *statu quo* que con el cambio.

División sexista de roles

En las publicidades de productos masivos para chicos, guíños *aggiornados* conviven con otros de corte conservador. Imágenes y apelaciones a la idea de “niños libres” comparten minutos de teletransmisión con resabios de una división sexista de roles sociales. Asimismo, representaciones difusas de familia cohabitan con visiones de género que no logran deshacerse de los cánones de una divisoria “clásica”. Los comerciales de principios de siglo XXI renuncian a la pretensión de clausura de sentido en las alusiones a la configuración familiar. La familia nuclear tradicionalmente ponderada por el discurso publicitario pierde predominancia con la aparición de hombres o mujeres que se muestran solos en la escena. Un juego ambiguo, donde los enunciados parecieran brindar asilo metonímico a algunos de los cambios más significativos sufridos en las estructuras familiares en la actualidad contextual. Un primero y tímido movimiento especular

de una “realidad” donde el formato familiar monoparental o de “segundas nupcias” está en aumento en nuestros días. La publicidad habilita una estrategia persuasiva que rehúye la apelación constante al estereotipo de “familia tipo”. Por lo tanto, arriesgando la economía de comunicación, apuesta a abrir un atajo para la identificación de pequeños clientes cuyos propios entornos familiares han adoptado formas divergentes.

Como contracara de la vaporosidad en las representaciones de familia, las diferencias sexistas de carácter conservador salen a la superficie en los anuncios. Si bien las arengas verbales al consumo no hacen distingo de género, los objetos, valores y actitudes expuestos recapturan las concepciones sexuales más clásicas del mundo tallado por los mayores. Los relatos destinados a niños y niñas coinciden en su centramiento sobre la acción de jugar; sin embargo, ni los bienes, actividades, espacios o tiempos se comparten. La propia estética de los *spots* aporta a una construcción de sentido respecto de las identidades de género orientado tanto por la antinomia como por la simplificación.¹¹

En los anuncios, las niñas juegan con sus muñecas o disfraces de princesa. Abundan los colores pasteles y la luz difusa. Los *jingles* son melódicos y siempre entonados por voces suaves de nenas pequeñas. Predominan los besos, las flores, las caricias, los “bebés”, las canciones de cuna, el hogar. La calma y la delicadeza. La ternura y la dedicación al cuerpo propio o ajeno. En el anuncio de una sillita para bebés de Lionel, el mensaje es diáfano: *Cuántos cuidados para el bebé. Además de su bañera... qué lindo lo vas a poner. Sentado en su sillita dale de comer*, canturrea una voz sedosa. El comercial de “Kelly, mejorate pronto”, asimismo no deja margen de error *Kelly está en casa, tiene varicela. Kelly está enferma, necesita de tus cuidados... y sopita también*. En los comerciales destinados a los niños, en cambio, prevalecen autos, aviones o lanchas. La música es más estridente y la iluminación más dura. Las locuciones están cargo de voces masculinas adultas. Preponderan los “disparos”, las carreras, las persecuciones, la tecnología y las palabras “poder” o “control”. El entorno connota vértigo, rapidez, rudeza. La valentía y las agallas se ponderan como valores de la condición masculina. En el anuncio de “Mis ladrillos”, por ejemplo, hay tres varones jugando. *El barco pirata navega en busca del botín*, enfatiza el locutor en off. *Castillo a la vista*, señala uno de ellos. *Apunten, Fuego*,

11. Sólo algunas publicidades de juegos de mesas exhiben un momento de encuentro entre varones y nenas.

gritan los restantes. *La batalla terminó, luego regresan al fuerte con el botín y comienzan los festejos. Con "Mis ladrillos" armá fantásticas aventuras. Es de Lionel*, cierra el locutor. El comercial de muñecos de "Toy Story", por su parte, replica la estructura y el concepto: *Cuando el peligro se acerca es hora de llamar a Buzz Ligthyear, líder de combate. Oh, el malvado robot enemigo... Nuestro héroe se dirige volando con su cohete directo a la acción*, enfatiza el locutor. *¿Qué haremos?*, pregunta uno de los dos niños que juegan. *Llevar el mal lejos de aquí*, responde el otro. El anuncio cierra con la imagen de ambos chicos saltando de alegría por haber cumplido su objetivo. Así, en la sucesión de enunciados construidos en torno de estos conceptos e iconografía, la grieta entre el mundo de nenas y nenes se vuelve profunda. El anuncio del concurso *Chicas contra chicos*, promovido por un canal de cable, se convierte en un ejemplo prototípico de esta aguda demarcación. *Elige un colorido camino con el concurso "Chicos contra chicos" de Matei*, anuncia. *Sólo decide cuál te gusta más: si el rosa o el celeste y por qué. Escribe tu respuesta, tu dirección, nombre, teléfono y mándalo al concurso "Chicos contra chicas" de Cartoon. El ganador del color rosa gana una Barbie Cascanueces. Además podrás ver el estreno de Barbie Cascanueces. El ganador del primer premio celeste ganará una pista de carrera Hot wheels. Además de un viaje a Las Vegas para ver el auto de Hot wheels en una carrera de Dakar*, finaliza. De este modo, las identidades genéricas se presentan como "fenómenos celda". Productos de un orden no sólo "estático" y "natural" sino fundamentalmente "irreconciliable".

Pero esta parcelación de objetos, acciones o actitudes se concatena con la presentación de espacios y tiempos también ungidos de diferencia. Se trata de la demarcación de jurisdicciones simbólicas dentro del propio mundo infantil. Demarcaciones que aluden, a la vez que impregnán, a concepciones sobre los modos de inserción de ambos sexos en la estructura económico-social tanto presente como futura. *La mayoría de las imágenes de nenas refractadas en pantalla no sólo circunscriben los deseos e intereses asignados a la femineidad: también ponderan una noción de tiempo monótono que vincula directa e inexorablemente a los "proyectos de la vida" con "rutina"*. En los relatos ideados por el discurso publicitario, el juego de muñecas pocas veces tiene una estructura de inicio, desarrollo y final. Con "Barbies" o "Nenuco" el juego representado es más bien circular. Los bebés comen, se despiertan, comen y vuelven a dormir. Las muñecas articuladas van al gimnasio o se peinan una y otra vez. Se trata de un tiempo de juego que nunca empieza y nunca termina. Un tiempo fácilmen-

te relacionable con los ciclos de la actividad doméstica y la maternidad. *Las representaciones de los juegos de varones, empero, presentan etapas. Hay misiones y objetivos que cumplir. Refractan logros y éxitos que se concretan a corto plazo. Hay héroes y liderazgo. Sobre vuelan ideas de dinamismo, agresividad o progreso emparentables con exigencias futuras frente al mercado laboral.* La representación del hacer de los niños se relaciona, entonces, con el tiempo productivo, propulsado por la iniciativa y siempre organizado por una “visión”. De este modo, con trazos generales, los *spots* tienden a definir lo “masculino” con actitudes proactivas mientras que reservan para lo “femenino” posicionamientos más cercanos a la inercia o la simple reacción. De este modo, los anuncios no se limitan a calificar como “ineluctables” las diferencias sino que las organizan.

Una vez definidos los rasgos asignados a uno y otro grupo, también orientan el sentido acerca de los términos en que las relaciones entre géneros se pueden dar. El propio tratamiento del mensaje “aniña” a las niñas y “madura” a los varones vociferando entre dientes vínculos de superioridad/inferioridad. Los avisos publicitarios –se ha dicho– hablan a los pequeños con voz firme y adulta, acercando a los protagonistas a la preadolescencia. A las nenas, en cambio, las trata con suavidad referenciándolas con figuras de menor edad. *Así los pares debilidad/protección y seguridad/rudeza se inyectan sobre las caracterizaciones que guían las definiciones de género. Tras ello, la confrontación clásica de las nociones de “sexo fuerte” y “sexo débil” se imprimen en la pantalla infantil reapareciendo –o permaneciendo– en la arena social de la circulación discursiva.* Asimismo, estas asignaciones de atributos, capacidades, temporalidades y espacios de desempeño para nenas y nenes dejan traslucir una visión de mundo en el que se jerarquizan los dominios de la masculinidad.¹² La armonía entre géneros que prima en los *spots* no surge de la negociación consecuente del reconocimiento de estos derechos sino de distanciamientos de carácter estanco. Se trata de la armonía que impriime un orden sin margen al cambio, un orden donde el diálogo no sólo parece imposible sino antinatural y, por lo tanto, innecesario. Así, la estereotipia aparece otra vez en escena. Y nuevamente su función no se limita a controlar los desvíos en la interpretación: *la tarea simbólica de la presentación*

12. Incluso sólo en un caso se presenta a una niña en situación profesional: “Juliana veterinaria”. La alusión directa al cuidado de los animalitos no se descentra de la maternidad, la sensibilidad y la dedicación como condiciones y capacidades propiamente femeninas.

esquematizada de personajes infantiles masculinos y femeninos también apunta al control de la diferencia. Pero aquí, a contramano de los casos anteriores, la diferencia no se solapa ni soslaya: aunque no se la esconde también se la despolitiza al presentarla como irrevocable.

Infancia “capitalista e individualista”

Los artilugios discursivos de la publicidad de productos masivos hacen que la noción de infancia se deprecie como referente de un colectivo. La apelación al consumo en segunda persona del singular y las escenas de juego que enfatizan visualmente la idea de “cada niño con su unidad” son los dos indicios que guían por esta pista interpretativa. La mayoría de los anuncios interpelan a cada niño como individuo y lo invitan a satisfacer su propio deseo. *Corre, no lo dejes escapar*, propone el comercial de la revista *Pokémon*. *Divertite con los rompecabezas y peluches más queridos*, invita un corto de Disney. *No te pierdas las figuras y el colecciónador*, alerta el semanario *Billiken*. Así, el destinatario construido por el discurso del mercado deja en claro que la consecución y apropiación del producto es un acto individual. Los pronombres personales del plural se borronean y los verbos asociables a la acción común se excluyen de los parlamentos pronunciados.

Pero la reiteración de imágenes de niños con objetos “propios” no sólo alude a las posibilidades de gusto o placer autodeterminado. Traccionados por la idea de consumo como proceso individual, los propios conceptos de “propiedad privada” y “capital” emergen en pantalla en versión infantil. Los anuncios habitualmente exhiben espacios de juego habitados por varios chicos o chicas (nunca más de cinco) donde los bienes muchas veces abundan pero rara vez se comparten. Si hay tres niñas habrá no menos de tres muñecas, si hay dos niños no menos de un par de motocicletas a control. Cada personaje posee sus bienes propios, se trate de paquetes de figuritas, caramelos, peluches o yogur. Es que, al decir de los anuncios de productos masivos, la posesión individual de objetos es la base para la participación en el juego, un requisito para la inserción social en el grupo de pares. La interacción en el juego colectivo –implícitamente se insinúa– sólo es factible si cada uno aporta su caudal de pertenencias o recursos. Así, desde la tanda publicitaria, el acercamiento a los conceptos centrales de la economía del mercado se vuelve asombrosamente didáctico y vivencial: es que a pesar de remitir a los juguetes o golosinas, la “propiedad privada” y “capital” logran asociarse con “poder”. Se trata del “poder” más codiciado en la niñez: poder jugar, poder tener amigos.

Ubicando a los productos en el lugar central, el discurso publicitario llega a marcar –casi paradójicamente– la accesoria de los “otros” pares. Pondera la “autosuficiencia” y la instala como valor. Es que –según lo que explicitan los anuncios– aun desapareciendo los “otros”, el juego o el goce podrían sobrevivir individualmente una vez asegurada la posesión de bienes. La inversa, sin embargo, resulta gravosa porque en ausencia de objetos peligra el mismo juego y hasta el motivo de reunión. Entre líneas, los argumentos de venta de la publicidad acercan la idea de que son los objetos propios y no los vínculos comunes los que valen y convocan al espacio compartido. Allí es donde la visión individualista golpea contra la infancia, reproduciendo, en versión apta para todo público, los conceptos regentes de las relaciones socioeconómicas de la actualidad. Así, en las representaciones de infancia, y casi como un contrasentido, la licuación de diferencias, en vez de reforzar el sentido de comunidad, bombardea la idea de “conjunto”. El colectivo como sustantivo superador de la suma de individualidades se desvanece.

CONCLUSIONES

Históricamente las miradas sobre la infancia han oscilado entre proclamas de libertad del niño y mandatos de control. La publicidad de productos masivos del nuevo siglo ingresa en esta contienda simbólica adscribiendo a argumentos de ambas dadas: por un lado, refracta un niño autónomo como característico de una nueva época y, por otro, lo muestra protegido en el ámbito de un hogar donde la presencia adulta es invisible pero patente. La pantalla habla de niños o niñas que organizan tiempos y espacios propios aunque regidos –en gran número de casos– por los modelos más ortodoxos de la división sexual del trabajo. De niñas o niños que ya no obedecen a los adultos pero que aún se presentan dóciles a la hora de aceptar propuestas del mercado. De este modo, el discurso publicitario exhibe –en términos de Margaret Mead– una noción de infancia en la que atributos perfilados por culturas “post” y “prefigurativa” se interceptan.¹³ Es que según los anuncios, los niños aún tie-

13. Margaret Mead recurre a un triple esquema para explicar la reproducción sociocultural; para ella existen tres tipos de culturas: a) Posfigurativa, que en términos simples es aquella en la que los niños aprenden de sus mayores. El presente y el futuro están anclados en el pasado. Son propiamente culturas de la tradición. b) La configurativa es aquella en la que tanto niños y adultos aprenden de sus pares. c) La prefigurativa es aquella cultura en la que

nen cosas que aprender de sus mayores, sobre todo en lo que a estilos de vida y valores centrados en el consumo se refiere. Pero también tienen cosas que enseñar: que poseen entorno y códigos tan propios como legítimos.

La publicidad, lejos de apoyar tesituras que aluden a la desaparición de la infancia, evidencian la lucha simbólica de diversas agencias socializadoras preocupadas por definirla. La sucesión de anuncios revela que, para el mercado, la niñez no es sólo una posición biológicamente diferenciada respecto de otras etapas de la vida sino una comunidad simbólica delimitable y delimitada. Por lo tanto, el avance del mercado no hace estallar la noción de “infancia”. Las publicidades de productos masivos apuntalan la idea de “niñez” porque necesitan de ella. Así, desde la pantalla, el discurso publicitario disputa un núcleo de sentido definido y defendido también por agencias a cargo del Estado. Los sistemas jurídico, asistencial y educativo concuerdan en concebir la infancia como un trayecto necesitado de atención particular. Pero si la legislación, las políticas y las actitudes sociales hacia los niños comienzan a concebirlos como seres humanos capaces de expresar sus necesidades, participar en su educación e interactuar con los adultos, los anuncios retoman estas cuestiones para revertirlas.

Unificando deseos, derechos, intereses, acciones o estilos de vida, la misma noción de infancia –nutrida históricamente por la pedagogía, la psicología, la medicina, el derecho– se despolitiza. Con ello el potencial regenerador de la niñez ponderado por alguno de estos discursos sociales se deprecia desde la pantalla. Mientras que para la educación o la política, por ejemplo, el niño encarna “la inversión a un proyecto de un futuro mejor”, para el mercado de productos masivos es preferible que las formas del “hoy” se conserven hasta el “mañana”. El mercado –tal como señala Jesús Martín Barbero– no puede engendrar innovación social pues ésta presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias, mientras que el mercado trabaja únicamente con rentabilidades (Barbero, 2001). En el coro de voces que en la actualidad hablan y construyen a la infancia contemporánea, el discurso del mercado de productos masivos sale al ruedo con una visión que habilita a los niños como consumidores pero los inhibe como sujetos (seres resultantes de estructuras psicológicas, so-

los adultos aprenden de los niños; para Mead se trata de un momento histórico sin precedentes en el que “los jóvenes adquieren y asumen nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (Mead, 1970, citada en Reguillo Cruz, 2000: 63).

ciales, culturales y económicas complejas) con potencial transformador. *Las imágenes de un mundo de niños es un mundo sin adultos pero donde se lo replica. Una visión de mundo que se plantea como el negativo fotográfico de una realidad anterior pero que no da pistas para pensar otras configuraciones posibles.* Desde los anuncios, por lo tanto, la niñez es negada como vector de cambio cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Amossy, Ruth (2001): *Clichés y estereotipos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ariès, Philipe (1987): *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.
- Barbero, Jesús Martín (2001): “Televisión pública, televisión cultural: entre la desaparición y la reinvenCIÓN”, www.bazaramericano.com
- Bechelloni, Giovanni (1990): “¿Televisión espectáculo o televisión narración?”, en *Videoculturas de fin de siglo*, Buenos Aires, Cátedra.
- Brée, Joé (1995): *Los niños, el consumo y el marketing*, Buenos Aires, Paidós.
- Candioti de De Zan, María Elena (2001): *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*, Buenos Aires, Santillana.
- Carli, Sandra (1999): *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.
- (2001): *Infancia y sociedad en la transición democrática argentina. Movimientos sociales y políticas públicas*, ponencia Congreso de ALAS.
- Castells, Manuel (1995): *La ciudad informacional*, Madrid, Alianza.
- Clark, Erik (1988): *Los creadores del consumo: destapando la industria de la publicidad*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Colón Zayas, Eliseo (2001): *Publicidad y hegemonía. Matrices discursivas*, Buenos Aires, Norma.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- Curran, James y Morley, David (1998): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo*, Barcelona, Paidós.
- Darriba, Vinicius y Rabello de Castro, Lucía (2001): “Construcciones de la identidad y la búsqueda de la felicidad en la cultura del consumo”, en *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, México, Lumen/Humanitas.
- Ferguson, Robert (1998): “El interculturalismo global y los dilemas del universalismo: educando en medios después del 2000”, en *Diálogos de la Comunicación*, nº 52, Lima, FELAFACS.

- Foucault, Michael (1970): *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1992, 4^{ta}. ed.
- Friedman, Lawrence, M. (1992): *Ahora elijo yo. La república de las opciones infinitas. Derecho, autoridad y cultura en el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Getino, Octavio (1995): “Las industrias culturales”, en *Argentina, dimensión económica y políticas públicas*, Buenos Aires, Colihue.
- Giroux, Henry (1996): *Placeres inquietantes, aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- Hall, Stuart (1977): “Culture, the media and the ideological effect”, en Curran, J. y Michael, M., *Mass Communication and Society*, Milton Keynes, Open University Press.
- Kincheloe, Joe (1997): *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Lins Ribeiro, Gustavo (1986): “Descotidianizar”, en *Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica*, Nueva York, University of New York.
- Mattelart, Ardman (2000): *La publicidad*, Barcelona, Paidós.
- Mc Laren, Peter (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.
- Mc Queen, Humphrey (1977): *Australia's Media Monopolies*, Melbourne, Visa.
- Mc Neal, James (1993): *Marketing de productos para niños*, Barcelona, Granica.
- Minzi, Viviana (2003): “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local”, en Carli, S., *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Stella-La Crujía.
- (2003): “Las representaciones de infancia en la publicidad”, en *Comunicar*, nº 20, Andalucía, Grupo Comunicar.
- Mora, Martín (2002): “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”, en *Atenea Digital*, nº 2.
- Narodowski, Mariano (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- (1998): “Ciudadanos o consumidores, oferta y demanda en la formación del cuerpo infantil”, en *Veritas*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Sul.
- Ortiz, Renato (1997): *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza.
- Qualter, Terence (1994): *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*, Barcelona, Paidós.
- Quin, Robin (1997): *Historias y estereotipos*, Madrid, de la Torre.
- Rabello de Castro, Lucía (2001): “La infancia y el consumo: resignificando la cultura”, en *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, México, Lumen/ Humanitas.

- Reguillo Cruz, Rossana (2000): *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Ritzer, George (1996): *La McDonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*, Barcelona, Ariel.
- Roitter, Mario (1993): *Mamá, Yo quiero*, Buenos Aires, UNICEF.
- Sunkel, Guillermo (1999): *El consumo cultural en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

INFANCIA, *FAST FOOD* Y CONSUMO (O CÓMO SER NIÑO EN EL MUNDO MCDONALD'S)*

Carolina Duek



Los invitados a la fiesta llegan de a uno o de a dos. Tienen entre siete y nueve años. Las coordinadoras a cargo del cumpleaños les van poniendo *stickers* con los nombres o apodos de los chicos ("Rodri", "Mica", "Facu", etc). Momentos después comienzan los juegos. Son postas cuyo objetivo final es armar la bandeja tal y como se sirve en McDonald's. Para ello, una de las coordinadoras explica dónde va el mantel individual, dónde las papas fritas, dónde se pone el vaso de gaseosa, dónde se coloca la hamburguesa y, finalmente, cómo se arma (primero un pan, luego la hamburguesa, luego el queso, la lechuga, el tomate y el otro pan).

Las postas se juegan con bolsas con el logotipo de McDonald's. Los chicos parecen entender el juego y se ponen en fila para comenzar. A la cuenta de tres de una de las coordinadoras, empiezan a competir. Corren, se caen, se enredan, se tropiezan con la bolsa pero llegan a buscar cada uno de los ingredientes que los ayudarán a armar la bandeja. Hay gritos y un poco de dispersión. Los padres del cumpleañero sacan fotos. Todos parecen contentos y entretenidos. Cada grupo tiene un responsable que ordena lo que trae

* El presente artículo es parte de la investigación realizada en el curso del año 2003 para la tesina de grado en la Carrera de Ciencias de la Comunicación, FCS-UBA.

cada compañero. De a poco se arman las bandejas y aparece la disposición explicada por las coordinadoras, "igual que cuando vienen con sus papis y piden un combo". El equipo azul está por ganar. Le falta un ingrediente. Al rojo le faltan dos: la lechuga y una parte del pan. Se apuran. Sus compañeros les gritan. Parece que gana el azul. Pero no: hacen los movimientos tan de prisa que se les cae la hamburguesa armada al piso. El equipo rojo termina ganando la competencia. Son los nuevos "empleados del mes". La coordinadora dice "Vieron, ellos saben cómo armar un combo en McDonald's rápido y prolíjo. Ahora vamos a comer. Las hamburguesas y las papas ya están servidas".



INTRODUCCIÓN

Un día por año, todos los años, cada uno de nosotros recuerda su nacimiento: el cumpleaños, el aniversario del día en que llegamos al mundo. Más allá de la significación que adquiera individualmente la celebración de ese día (alegría, tristeza, amigos, familia, soledad, etc.), hay un ritual social instituido en la cultura occidental según el cual, de ser posible, se entregan regalos y se organiza una reunión con familiares y amigos. Las distintas modalidades de celebración dependerán del gusto y de las posibilidades económicas de cada uno.

Es indudable que durante la infancia el cumpleaños adquiere un significado especial. Los niños desean festejar sus cumpleaños, invitar a sus compañeros (de la escuela, de fútbol, de danzas, de tenis, etc.), a la familia, a todos los que comparten sus vidas cotidianas. Hoy, en el marco de los espacios urbanos, organizar un cumpleaños requiere un trabajo muy cercano a la "investigación": lugares, precios, modalidades, duración, son algunos de los datos necesarios para decidir cuántos invitados sumar a la fiesta, dónde y cómo hacerla.

Este trabajo propone examinar un fenómeno que permite articular diversas dimensiones de análisis: por un lado, el festejo del cumpleaños como práctica social y ritual, pero no cualquier cumpleaños sino aquellos que son festejados y organizados por la firma multinacional McDonald's. Aquí se presenta la segunda dimensión de trabajo: las firmas de capitales transnacionales (y McDonald's como un ejemplo paradigmático), su aparición, expansión y consolidación en las grandes ciudades del mundo. Entre

ambos ejes, un tercero: la infancia. En suma, este trabajo apunta a identificar los modos de construcción de la infancia contemporánea; los espacios, modos y concepciones de la misma a través del análisis de la *propuesta de una empresa comercial* cuyo poder aumenta día a día. El objetivo es realizar un recorrido que parte de los cumpleaños en McDonald's como práctica contemporánea –y también como excusa– considerando testimonios de padres y niños, otras modalidades de festejo y memorias sobre celebraciones del pasado, para problematizar y acercarnos a una definición posible (que será, lógicamente, provisoria) de la infancia contemporánea. La expansión de la modalidad de cumpleaños que propone McDonald's se relaciona no sólo con la expansión de los capitales de empresas extranjeras en nuestro país desde la década de 1990, sino también con un ingreso del mercado en prácticas y espacios que antes quedaban circunscriptos a la esfera doméstica. Esto es, el desplazamiento de los cumpleaños infantiles de las casas familiares a espacios del mercado. Este último propone y establece un modelo que, en muchos casos, se vuelve hegemónico y que tiende a homogeneizar las otras formas de festejo (esto se puede analizar en la expansión de peloteros y espacios similares a los de McDonald's y es uno de los ejes que retomaremos más adelante). Finalmente, el recorrido comienza en el presente, se proyecta hacia el pasado e indaga sobre un futuro cuyas características todavía deben definirse.

BIENVENIDOS AL MUNDO McDONALD'S

Richard y Maurice McDonald inauguraron su primer local de comida rápida en 1948 en California. Los hermanos consideraron que una forma innovadora y efectiva de realizar negocios tenía que basarse en una oferta limitada de menús y un alto volumen de ventas, un equilibrio entre costo y beneficio que no podía lograrse en los tradicionales restaurantes. Si bien la propuesta tuvo éxito, los McDonald no tenían (al menos como objetivo personal) intenciones de expandir vertiginosamente su negocio. Fue entonces cuando apareció Ray Kroc, un viejo proveedor de los hermanos, quien les propuso comenzar a abrir más locales de la empresa. Ante la propuesta, Richard y Maurice decidieron otorgarle a Kroc los derechos exclusivos para la comercialización y explotación del negocio McDonald's. En 1955 se inauguró, entonces, el primer local McDonald's Corporation. Kroc estableció la “santísima trinidad: McDonald's, familia y Dios, en ese orden” (Kroc, 1977, citado en Kincheloe, 1997: 250) junto con una “cadena de valores”:

calidad, servicio y limpieza, y personificó la historia del gran éxito (comercial) del siglo XX. En otras palabras,

[...] el caso McDonald's constituye un fenómeno significativo dentro del proceso de globalización económica y cultural, en tanto emerge como una suerte de matriz discursiva cuya lógica se ha extendido más allá de su alcance comercial específico –el mercado de la llamada “comida rápida”– para abarcar diversas formas de interpellación de usuarios-consumidores y proponer una modelización de las relaciones laborales y del funcionamiento de la empresa en general (Mangone y Reale, 2000: 152).

Ritzer identifica este fenómeno como *mcdonalización*, que podría describirse como “el proceso a través del cual los principios del restaurant *fast-food* [comida rápida] llegan a dominar más y más sectores de la sociedad americana y del resto del mundo” (Ritzer, 1996: 1). Pero el autor remarca, asimismo, que la *mcdonalización* no supuso una aparición repentina sino que fue la culminación de una serie de procesos de racionalización que ocurrieron a lo largo del siglo XX.

Para mantener y expandir su poder, la empresa invierte más de dos billones de dólares al año en campañas publicitarias y de promoción. “Los medios contribuyen a la expansión de los *fast-food*. Sin ellos no les hubiera ido tan bien” (Ritzer, 1996: 147). Los medios de comunicación, el nuevo *ecosistema* en el que se desarrollan las vidas de los sujetos en las grandes urbes, son un elemento clave para el proceso de *mcdonalización*. La publicidad se constituye, en este contexto, como un aspecto fundamental para la difusión: introduce patrones de consumo que apuntan a “guionar” las conductas (materiales y simbólicas) de los sujetos.¹

Una mirada sobre la facturación nos permitirá dar cuenta de la importancia de una estrategia publicitaria programada: el volumen de ventas asciende de manera sostenida en el mundo (más allá de algunos casos de intoxicación en la Argentina y Gran Bretaña que causaron una merma temporal en los ingresos de la empresa). En el año 2002 la facturación fue de 31.037 millones de dólares; en el 2003, de 29.586 millones de dólares (un

1. Esto no significa que consideremos a los sujetos como pasivos. A lo que nos referimos es al “ideal” al que apuntan las publicidades cuyo fin es que los receptores realicen un conjunto de acciones relacionadas con la adquisición de determinados productos, con la promesa (que no puede ser otra cosa que una ficción) de una compensación simbólica determinada.

7% menos que 2002). Estas cifras posicionan a la empresa como una de las cincuenta más poderosas del mundo: cuenta con 27.000 establecimientos en 120 países de los cinco continentes atendidos por un millón y medio de empleados. Finalmente, un dato contundente: 45 millones de personas comen diariamente en un local de McDonald's.

En 1984, ya consolidada la importancia mundial y la potencia económica de McDonald's, la gerencia comienza a concebir la idea de expandirse a la Argentina. No es casual que el desembarco de la empresa en el país sea contemporáneo de las políticas neoliberales cuya principal característica fue la hegemonía del mercado y el desmantelamiento progresivo del Estado y de sus aparatos de control. Es decir, las fronteras estaban abiertas, de hecho y de derecho, para la llegada de una corporación de estas características. El primer local se abrió a través de Arcos Dorados S.A. en 1986 en el barrio de Belgrano, Ciudad de Buenos Aires, e inmediatamente se abrió otro en San Isidro, provincia de Buenos Aires. En 2003 contaba con 172 locales en la Argentina, un dato que ilustra el poder y la capacidad de desarrollo (en función del éxito obtenido) de la empresa en la Argentina.

¿CÓMO ES UN CUMPLEAÑOS EN MCDONALD'S?

Los cumpleaños en McDonald's están, siguiendo a Ritzer, *mcdonalizados*. Se realizan en función de una estructura predeterminada que se repite cada vez que hay una contratación. Los modos de celebración son muy similares en locales de la Argentina y del resto del mundo. En una de las entrevistas realizadas, un empleado reconoció que hay un "cumpleaños prefabricado" que se repite en cada contratación con mínimas modificaciones.² Esto permite analizar la creciente homogeneización de los modos de festejo ya no sólo en McDonald's sino también en otras opciones que se presentan como ofertas "alternativas". Se tomaron en cuenta espacios "alternativos" diversos en la Capital Federal pero que ofrecieran "paquetes completos" para un cumpleaños. Es decir, que incluyan comida, animación y algún beneficio más (por ejemplo, el juego de la piñata, etc.). No se tomó en cuenta la posibilidad de reservar lugares sin animación, por ejemplo,

2. Los "encargados de marketing" son los que se ocupan de explicar las características, costos y opciones de los cumpleaños en entrevistas breves que pueden realizarse en cualquier momento del día.

dado que no iba a ser posible establecer relaciones, diferencias y comparaciones entre esa opción y la ofrecida por McDonald's.

Una de las hipótesis que recorrerá el artículo (y, en consecuencia, el análisis) es que las "alternativas" no son tales sino que son versiones (más o menos sofisticadas) de los cumpleaños en McDonald's. A diferencia de los testimonios recabados en entrevistas realizadas sobre memorias de festejos, en los que una invariante fue la amplia gama de modalidades: en las casas de los chicos, en salones al aire libre o cerrados, con animadores, sin ellos. Dentro de cada modalidad había variantes que incluían deportes, juegos de mesa, juegos de carreras, competencias, etc.; la comida a cargo de los padres, los abuelos, entre otras posibilidades. Ahora bien, esto no significa que las modalidades mencionadas no existan sino que, aun presentándose como diferentes, replican los modelos de festejo de McDonald's. Y así arribamos al nudo problemático: la homogeneización de las modalidades de festejo se imprime como característica constitutiva de la oferta existente para los cumpleaños infantiles. Siguiendo a De Belli (2001), las fiestas tradicionales con tortas decoradas, las mesas con dulces, los globos de colores colgados en el techo forman parte de una "etapa superada". "Las fiestas infantiles de hoy son montadas como un espectáculo. De acuerdo al poder adquisitivo de los padres, puede ser hasta una superproducción. Existen un tema, un libreto, un animador, y el tiempo está todo programado" (ibid., 194). Los cambios mencionados por la autora pueden ser claramente reconocidos en la oferta de McDonald's.

Los cumpleaños organizados en y por McDonald's duran dos horas y tienen una estructura común: presentación de los coordinadores y los chicos, juegos en el pelotero, comida, más juegos y, finalmente, la torta de cumpleaños. Si bien se celebran cumpleaños para todas las edades, el promedio, según los empleados, es entre 4 y 9 años. Se festejan según dos modalidades diferentes: el abono *premium* incluye la posibilidad de invitar a 20 niños y elegir entre diferentes *kits* para la celebración. Al retirarse, los invitados reciben el *souvenir* del *kit* elegido y un vale para una porción de papas fritas gratis. El cumpleañero recibe un paraguas de McDonald's y un vale para comer una vez por mes, durante un año, una cajita feliz en cualquiera de los locales de la firma. La otra modalidad es la *básica*. Incluye, también, la posibilidad de invitar a 20 niños. Aparte del precio (que es levemente inferior), lo que distingue ambos abonos es que en el básico ni los invitados ni el cumpleañero reciben *souvenirs*. La única diferencia en relación con las otras modalidades de cumpleaños observadas es que éstas duraban media hora más. La estructura era, en todos los casos, similar.

Lo que pueden llevar los familiares de los cumpleañeros es la torta. De no poder o no querer hacerlo, McDonald's ofrece una torta (es un solo tipo de torta con los colores y el logo de la empresa) que debe ser contratada con anterioridad. Para reservar un cumpleaños hay que firmar un contrato y contestar algunas preguntas: si los chicos se conocen entre sí, si tienen buena conducta, si alguno tiene "habilidades diferentes", si los padres quieren participar, etc. Lo cierto es que los costos que implica festejar un cumpleaños en McDonald's no son accesibles para la gran mayoría de la población. Si bien en la oferta analizada es el más barato de todos (entre los dos abonos se puede establecer un promedio de \$280 invitando a 20 chicos), en la Argentina contemporánea este tipo de festejo se relaciona con las posibilidades económicas de la clase media-media urbana.³

La presentación de las características generales de los cumpleaños en McDonald's y la puesta en relación con festejos alternativos y testimonios de chicos y padres constituirán el corpus desde el cual se analizará la oferta de la empresa y las "alternativas" a ella. El primero de los ejes seleccionados para el análisis son los espacios destinados para las celebraciones. Esto implica una operación no sólo de (de)limitación de actividades y posibilidades de acción, sino un modo estratégico de concebir los cuerpos que ocuparán dichos espacios y la representación de los mismos por parte de la empresa. Por otra parte, la puesta en escena. Este eje incluye no sólo lo que podríamos llamar como "decoración" sino la caracterización de la misma en función de la propuesta que la empresa presenta. Nada está dispuesto azarosamente en McDonald's. Luego, el disciplinamiento. Si bien es un eje más relacionado con la escolarización (la disciplina escolar en el aula a cargo del docente), es interesante notar que en los espacios del mercado (en este caso, McDonald's) se desarrolla un disciplinamiento que denominaremos "del y para el consumo". Los juegos y juguetes serán los últimos ejes de análisis. Ambos permitirán articular los elementos que se utilizan y los modos de juego que se introducen en los cumpleaños. La hipótesis que guía este desarrollo es que la concepción de sujeto-infantil que se ha instalado y se cristaliza en los cumpleaños organizados en y por McDonald's apunta a la construcción de un niño consumista, predecible, adquisitivo y autónomo en relación con el mundo de los adultos.

3. Esto no significa que sólo celebren los cumpleaños niños de dicho sector pero, según un gerente de la empresa, son los más habituales concurrentes.

EL TERRITORIO DEL CONSUMO

La organización del espacio y la constitución de lugares son una de las apuestas y una de las modalidades de las prácticas colectivas e individuales (Augé, 1992). El análisis de los espacios, su definición y disposición permiten dar cuenta de elecciones relacionadas con modos de construcción subjetiva y posibilidades de movilidad y comodidad de los que los ocupan. Los cumpleaños en los locales de McDonald's tienen un lugar específico destinado para su desarrollo: el pelotero o salón de juegos. Es en este lugar donde los chicos pasan la mayor parte del festejo. Consiste en un pelotero unido a un tobogán⁴ con diferentes maneras de ingresar. Todos los peloteros tienen mesas y sillas alrededor (para que los padres puedan sentarse mientras sus hijos juegan) y en una de ellas hay un muñeco: el famoso payaso Ronald McDonald que está en posición de observador de lo que ocurre. Durante el cumpleaños se cierra al resto del público y queda como zona exclusiva para el festejo.

Los padres entrevistados se refirieron a los espacios destinados por McDonald's para los festejos. Algunos opinaron negativamente sobre ellos enfatizando que eran reducidos para que los niños jueguen y se diviertan. Otros padres opinaron de modo diferente, remarcando que los lugares son seguros y que los chicos se divierten en ellos. Los chicos sostienen que una de las cosas más divertidas de McDonald's es el pelotero pero que, a la hora de elegir, prefieren tener un cumpleaños en la casa de un amigo porque allí se "pueden hacer más cosas" que en McDonald's. Lo cierto es que el salón de juegos no suele tener suficiente espacio para 20 chicos y por esta razón, en todos los casos observados, los chicos se chocan y se golpean por la falta de lugar para jugar.

En las entrevistas realizadas a informantes de diferentes edades sobre memorias de festejos, una invariante fue el reconocimiento de los espacios como eje fundamental. En los testimonios se remarcaba la preferencia de organizar los cumpleaños en las casas, en lugares familiares para los chicos y sus parientes. La modalidad o "animación" del cumpleaños no era lo central sino que se buscaba que los chicos estuvieran en un lugar cómodo y que les permitiera hacer algunas actividades consideradas típicas de los

4. McDonald's ha desarrollado, también, una empresa para la fabricación de los juegos que incluyen en los peloteros producto del éxito que tuvieron al presentarlos en sus locales. Para ampliar esta información consultar Ritzer (1996: 91 y ss.).

cumpleaños infantiles: comer, jugar y correr. Esto es claramente distinto en el modo de festejo que propone McDonald's. El espacio de juego no es lo central sino que es una herramienta para otro fin: que los chicos consuman en ese momento y que, en un futuro cercano, vuelvan a hacerlo. Se pasó de un festejo en el ámbito privado, personalizado y familiar, a celebraciones en espacios de consumo externos, impersonales pero, a su vez, "familiares" para los chicos. Para ellos, McDonald's se constituyó desde su temprana infancia como un espacio al que concurrían y, en consecuencia, un lugar al que conocen y reconocen.

Otro de los lugares de McDonald's es un sector que es parte del mismo local (generalmente separado con un biombo o una soga) donde les sirven la comida a los chicos. Algunos padres sostienen que no es seguro que los chicos estén tan cerca de otros clientes. En función de esta demanda, uno de los empleados entrevistados afirmó que en algunos locales sí hay una separación marcada, un salón cerrado para los chicos. Pero, de todas maneras, los baños están fuera de ese sector y los chicos tienen permanente necesidad de salir de allí. En dos de los cumpleaños observados, los chicos salieron del sector y pasaron al baño sin autorización previa.

Ninguna disposición espacial es ingenua. Siempre responde a un objetivo o a una representación del sujeto que lo ocupará. En el "mundo McDonald's" los espacios son limitados y el consumo se establece como estandarte identificatorio. Los juegos en el pelotero son un momento *intermedio* entre dos instancias de consumo (la comida y la torta). El mundo McDonald's apunta a la construcción de un sujeto consumidor a través del despliegue de diversas estrategias para lograr la transmisión de un modo de ser que no es otra cosa que un modo de consumir. Debray sostiene que "transmitir es organizar, por lo tanto constituir un territorio, solidificar un conjunto, trazar fronteras, defender y expulsar" (1997: 31). McDonald's *necesita* contar con un espacio que le permita inscribir (en) y entrenar (a) los niños en función de un modo-de-ser consumista cuyo (único) espacio de reconocimiento sería el mercado y cuyo único acto subjetivo sería el consumo. Éste es el ideal del mundo McDonald's. Un sujeto comprometido sólo con la marca, con el consumo y con un pasaje por los espacios (en este caso, los locales) que no dejen *huellas* ni marcas específicas: todos comen lo mismo, juegan a lo mismo en una idéntica cantidad de tiempo.

UNA PUESTA EN ESCENA REPETIDA Y REPETITIVA

El otro eje a analizar es el tipo de lugares que son destinados para el “disfrute” de los infantes. McDonald’s ofrece, como puntualizamos, un pelotero o salón de juegos, un lugar (que es parte del local) para comer y, en algunos casos, un salón aparte para juegos. Estos “salones aparte” son diseñados cuando los peloteros son muy pequeños y sólo permiten (con muchas dificultades) los juegos en las estructuras instaladas.

Los espacios descriptos son prácticamente idénticos en todos los locales de McDonald’s no sólo de la Argentina sino del mundo. Las mayores diferencias se refieren a la amplitud de los espacios pero los objetos, la decoración y los colores son *exactamente* los mismos. Cada cumpleaños se inserta en un conjunto infinito de festejos iguales, serializados y pautados no sólo en la Argentina sino en el resto del mundo.

McDonald’s ofrece una decoración propia (los padres no pueden aportar ningún adorno) basada en la omnipresencia del logo de la empresa y el grupo de personajes encabezado por el payaso Ronald. No hay ningún cartel, ningún globo, ningún dibujo sin los arcos dorados característicos de la empresa. Los espacios para la infancia en McDonald’s están inundados de logotipos y personajes cuyo único referente es la empresa. Siguiendo a Laclau, no tenemos simplemente posiciones de sujetos dentro de estructuras sino también “al sujeto como un intento de llenar esas brechas estructurales. Ésta es la razón por la que no tenemos simplemente identidades sino, más bien, identificación” (Laclau, 2003: 63). En este caso, la identificación se relaciona con la homogeneidad y la impersonalidad de los espacios.⁵ Entrar en McDonald’s es ser-igual-a muchos chicos y, en consecuencia, es ser-distinto-de tantos otros. La única señal de unicidad en los cumpleaños en McDonald’s es un cartel que se coloca en la puerta de los locales, lógicamente con el logo de la empresa, que dice “Hoy festejamos el cumpleaños de...”. El único espacio en el que aparece el *nombre* (la singularidad) de la persona que festeja. La torta que ofrece McDonald’s, elegida en prácticamente todos los cumpleaños observados, no tiene el nombre del cumpleañero. Sólo la imagen del payaso Ronald y los arcos dorados de la firma.

5. Siguiendo a Kincheloe y Steinberg (1997: 17) no sólo son pedagógicos aquellos espacios en donde el poder se organiza y despliega, incluidas las bibliotecas, la televisión, las películas, los diarios, los juguetes, los juegos de video, los libros, los deportes, ni los lugares destinados *especialmente* a la enseñanza (la escuela, por ejemplo), sino todos aquellos que forman parte de las vidas cotidianas de los niños.

McDonald's ofrece no sólo la posibilidad de una comida rápida y eficiente sino que lo hace en un escenario divertido, colorido y atractivo, donde se constituye una atmósfera de "carnaval" para comprar y consumir comida (Ritzer, 1996). La "puesta en escena" de McDonald's está orientada a *seducir* a los consumidores del presente (los niños) en función de asegurar un consumo futuro de ellos como adultos. Es por esto que los "educa para el consumo". Un niño que hoy consume, conoce y reconoce la propuesta, la comida y los personajes de McDonald's puede constituirse en el futuro como aquel que continúe la cadena y lleve a sus hijos a comer allí. Esto no significa que la estrategia y la propuesta de McDonald's sean eficaces en todos los casos, sino que en el análisis de la disposición y organización de los festejos se puede ver no sólo una concepción del presente sino una representación del futuro que incluye a los niños de hoy como adultos que mañana seguirán alimentándose en los locales de la empresa.

Los cumpleaños observados en otros lugares y las entrevistas realizadas a los encargados de dichos establecimientos son testimonio de la influencia ya no sólo de la firma McDonald's en sí, sino del tipo de cumpleaños, de espacios y actividades que se realizan para los niños.⁶ En *todos* los cumpleaños "alternativos" a McDonald's los espacios son similares. Por ejemplo, el pelotero es infaltable como objeto dentro de las propuestas. Si bien en algunos lugares hay otros espacios para que los chicos jueguen, hay rasgos comunes. Por ejemplo, los colores. Tanto en McDonald's como en otras propuestas los colores elegidos son brillantes (fucsia, violeta, rojo, amarillo, etc.). Ahora bien, ningún salón o "pelotero" tiene las dimensiones de McDonald's: son todos notoriamente más grandes. Hay más espacio para correr y para realizar diferentes actividades. En McDonald's lo único que hay es un tobogán y un pelotero; en los otros lugares hay espacios diversos: peluquerías, canto-bares, supermercados, estaciones de servicio para que los chicos realicen diferentes juegos y actividades en ellos. En otros casos, hay castillos inflables, mini canchas de fútbol, aros de básquet y una casa en miniatura. Las opciones en relación al espacio dan cuenta de una posible diversificación de los lugares que se disponen para los niños. La decoración es diversa. Por ejemplo, en uno de los salones observados no había decoración específica porque, tal como afirmó una empleada, "los juegos

6. Esto no significa que esté tomando como "propuesta original" la de McDonald's. Se trata de ver, simplemente, qué elementos comunes existen entre los cumpleaños en la empresa y otras modalidades de festejo.

con sus colores son de por sí decorativos". Una similitud y una diferencia con la propuesta de McDonald's. La similitud es que es el lugar que, a su manera, propone la decoración. Una diferencia: se permiten adornos como opción para los padres aunque, como sostiene la empleada, no sea frecuente que los padres la utilicen.

La homogeneización de los espacios y, en consecuencia, la despersonalización de los mismos son claros indicadores de que algo ha cambiado. Un testimonio que permite establecer una diferencia es el de un informante, quien, rememorando décadas atrás la organización del cumpleaños de su hijo, sostuvo que "lo mejor para el cumpleaños de mi hijo era que yo le hacía carteles y guirnaldas para que sintiera que algo había hecho yo aparte de la fiesta". La puesta en escena estaba en manos de los padres. Era un acto que se realizaba especialmente para ese evento.

En los testimonios recabados y en las entrevistas realizadas, los padres identifican lo que más les gusta hacer pero, por diversas razones, no lo hacen. Es decir, a la hora de elegir qué celebración organizar, delegan todo el trabajo en McDonald's dejando de lado sus propias opiniones y deseos. Esto no es mecánico ni puede generalizarse, pero apareció como una invariante en el análisis de las encuestas y los testimonios de los padres realizados en el marco del presente trabajo. La "justificación" de la elección de McDonald's se relacionaba con dos argumentos centrales: "a los chicos les gusta, les divierte mucho el pelotero" y "es la propuesta más cómoda, vas al cumpleaños como un invitado más". En el mundo McDonald's los padres no están incluidos. La participación en el cumpleaños de sus hijos se da *sólo* si al llenar el formulario para la contratación especifican sus intenciones de participar en algún aspecto o momento de la celebración. McDonald's convoca a los chicos, aquellos que *entienden* su propuesta, que les es familiar. Los padres quedan a un lado. Su presencia no está incluida en el desarrollo del cumpleaños, su espacio no está dispuesto con anterioridad. "Entre los niños y los padres se comienzan a dibujar frentes de batalla, pues los niños quieren comprar hamburguesas o juguetes con mecanismo de McDonald's" (Kincheloe, 1997: 245).

En los otros cumpleaños observados, la diferencia es notoria. En todos los casos, hay un sector especial para los padres que consiste, generalmente, en mesas con sillas y, en algunos casos, sillones. La comida de los adultos no suele estar incluida en los "paquetes" que ofrecen, pero sí hay un espacio *dentro* del cumpleaños para la presencia de adultos relacionados con el festejo (familiares, amigos, etc.).

La impersonalidad del espacio puede analizarse, también, en la música empleada para el ambiente del cumpleaños. Considerando que los espacios del pelotero son “independientes” en sí mismos, es al menos llamativo que la música sea la misma que para el resto del local. Todos los cumpleaños observados tenían como música la radio con la sintonía del local; a diferencia de los otros observados en lugares “alternativos” en los que sonaba música como la de “Piñón Fijo”, “Panam”, “Caramelito”, “Cantaniño”, “Bandana”, “Mambrú”, entre otros que son consumos culturales de y para los chicos.

EL CUERPO INFANTIL: LA DEFINICIÓN DE NUEVOS MODOS DE DISCIPLINAMIENTO

Los espacios destinados a la infancia implican la necesidad de definir qué cuerpos se están pensando para ocupar dichos lugares. Es decir, la disposición espacial, como dijimos, se relaciona con una concepción (aunque *representada* y, por lo tanto, puede ser o no la que finalmente ocupe dichos espacios) de infancia determinada. Entendemos con McLaren y Zeus (1998: 116) que “el cuerpo es una manera de teorizar acerca de las prácticas cotidianas [...] es un efecto de procesos discursivos e ideológicos que sobredeterminan su formación en algún momento”. La concepción del cuerpo *incluye* una enunciación de las prácticas posibles en dichos espacios y, en consecuencia, las prohibidas. En McDonald's, el sentido de la disciplina es muy fuerte. Las reglas de McDonald's se explican y se interiorizan. O, al menos, ése es el objetivo. En las observaciones, las reglas de conducta estuvieron omnipresentes y se referían a la amenaza de no comer o no llevarse regalo en caso de infringir una norma. Es aquí donde se materializan las directrices que regulan lo que sería el tiempo libre de los niños. Los chicos salen del colegio, van a un cumpleaños y su tiempo de ocio pasa a significar un nuevo tipo de instrucción: se aprenden, aprehenden y repiten conductas impuestas por los representantes de la empresa. No hay maestros en McDonald's, pero las reglas de conducta deben interiorizarse igual que en el colegio. Estas normas apuntan a un especial disciplinamiento: el del consumo. Ser-parte del mundo McDonald's es cumplir con las reglas impuestas, comportarse “como se debe”. Es decir, no correr, no pegar, no salir sin autorización. El cuerpo se *somete* a nuevas reglas: “es el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. El cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad” (Mc Laren, 1995: 87).

Dijimos que la nueva disciplina se “aprende” en espacios de consumo. Y el objetivo primero y último es seguir consumiendo en el presente y en el futuro. McDonald’s apunta a la inscripción de la marca y el logotipo en el cuerpo infantil, a inscribirlo como un “tatuaje cultural” (*ibíd.*) imposible de borrar y, en consecuencia, imposible de olvidar. La omnipresencia de los arcos dorados en guirnaldas, juegos y espacios, junto con la presencia del payaso Ronald con sus “amigos”, es parte del proceso cuya conclusión será que los chicos sientan que McDonald’s ya es parte de su cuerpo, que está *tatuado* en sus pieles. Porque “encarnarse no es solamente apropiarse de símbolos, sino identificarse con el símbolo del que uno se está apropiando” (*ibíd.*: 92). McDonald’s despliega sus estrategias por el mundo en pos de la encarnación de los arcos dorados en el cuerpo de la infancia. De la (de)limitación de las actividades, los deseos y las conductas posibles, el emergente es un “prototipo de sujeto-infantil” que garantizará la pervivencia de la empresa hasta, por lo menos, su adultez. En McDonald’s, ser niño es desear, comprar y consumir una cajita feliz, el único producto destinado especialmente a los chicos. Siguiendo a Minzi,

Una vez que cualquier niño ingresa a un McDonald’s lo que ve limitada es su propia individualidad: sólo hay algo que comer (una hamburguesa), sólo hay algo que desear (la cajita feliz), sólo hay algo que valorar (la rapidez) y sólo hay un uso del espacio posible (sentarse en cuatro sillas atornilladas a su mesa) (2003: 274).

Las limitaciones espaciales se articulan con las limitaciones corporales. Las posibilidades de movimiento de los niños están limitadas por el poco lugar que tienen en McDonald’s y por las reglas de conducta a seguir. Una lectura complementaria se relaciona con las capacidades (o incapacidades) de los coordinadores para lidiar con los chicos. La imposición de la disciplina permitiría un mayor control de los chicos en función de una imposibilidad de manejarlos sin ella. La capacitación de los coordinadores no es específica para los cumpleaños. Es parte del “programa de entrenamiento” necesario (y obligatorio) para poder trabajar en la empresa. Todos pueden ocupar *todos* los roles que exige McDonald’s: ser cajero, cocinero, coordinador de cumpleaños. Esto es diferente en otros lugares. En las entrevistas realizadas en otros salones fue claro el requisito: para animar una fiesta hay que ser profesor de educación física, maestro de escuela o de jardín.

La inscripción del consumo en los espacios y en los cuerpos de la infancia es parte de la estrategia de McDonald's. El festejo de cumpleaños, la reunión en un mismo espacio y tiempo de, por lo menos, 20 chicos lo convierte en un momento propicio para desplegar las estrategias en pos de asegurar un consumo presente y futuro (reforzado por el "vale" que entregan a los chicos y al cumpleañero para consumos futuros). Esto no significa que el sujeto repita y *acate* pasivamente lo que la empresa desea concretar. Pero la fragmentación social, el predominio (en consecuencia) de la individualidad, la "desconexión" con el resto de los sujetos, el mercado y los medios de comunicación como agentes de socialización y la hegemonía del consumo facilitan las condiciones para la penetración de este tipo de conductas. Si el consumo permite estar incluido en el tejido social, "pertener" puede ser también parte del mundo McDonald's.

El cuerpo en la contemporaneidad se constituye como tal en el mercado. Se desarrolla en un ecosistema lleno de incentivos para el consumo. Es a través de los medios de comunicación que se despliegan todas las "tentaciones" para que los sujetos en general y, en este caso, la infancia, incorporen más y más objetos para consumir. La inscripción de la *marca en el cuerpo* encuentra su ejemplo más claro en el momento en que van llegando los invitados del cumpleaños. Se pone en el pecho de cada niño un *sticker* (calcomanía) con el tema del *kit* elegido y se le pregunta el nombre. El acto de poner el *sticker* en los cuerpos es un ejemplo de lo que definimos como "tatuaje cultural". No sólo juegan, ven carteles, dibujos, personajes, alimentos de McDonald's sino que llevan su nombre en el pecho con los arcos dorados, naturalmente.

Logotipo, orden, disciplina y consumo son, finalmente, las palabras clave para ser infante en el mundo McDonald's. Estos estandartes se relacionan con el discurso de la cultura infantil para la que la infancia es, prácticamente, una categoría de *marketing*. La percepción de su propia subjetividad como infantes y la de sus amigos no escapa (ni puede hacerlo) de la política de representación. Es el entramado que se construye sobre un ideal "sin grietas" y según el cual ser sujeto, en este caso infantil, es poder reconocer con facilidad un conjunto de "citas", un conjunto de conocimientos sobre productos, objetos, programas, películas, etc. La masa de conocimientos "necesaria" para ser niño aumenta cada día con nuevos objetos para desear, para demandar. McDonald's, indudablemente, forma parte de este entramado.

¿A QUÉ JUGAMOS?: LA REDEFINICIÓN DE LOS MODOS DE JUEGO (POSIBLES)

El juego es la actividad central, omnipresente en los cumpleaños. “El entretenimiento de los niños, como otras esferas sociales, es un espacio público controvertido donde intereses sociales, económicos y políticos diferentes compiten por el control” (Kincheloe y Steinberg, 1997: 20). El juego no sólo se desenvuelve como instancia lúdica sino que implica una tensión entre intereses diversos que repercuten, obviamente, en las modalidades de hacerlo. Jugar en McDonald’s es muy diferente de hacerlo en otros lugares. Algunos padres remarcaron la variedad de los juegos en otros salones en detrimento de lo observado en McDonald’s. Dos aspectos requieren ser analizados: por un lado, los juegos son de competencia individual y en grupos; por otro lado, lo particular de los “contenidos” de los juegos y las temáticas.

Comencemos por el primer aspecto. Los juegos son de competencia entre pares o entre grupos. Esto implica la construcción de “aliados” y “enemigos” porque quien gana cada juego es recompensado con un premio. Al respecto, Postman sostiene que el juego infantil está desapareciendo: “los niños desde la edad de los 6 años deben jugar bajo una supervisión atenta, en un alto nivel competitivo, dejando de lado la espontaneidad” (Postman, 1997: 11). Esto es claro en los entretenimientos de McDonald’s: postas, carreras de embolsados, recorridos especiales por el área de juegos para buscar algún objeto, entre otros ejemplos, se realizan bajo una fuerte supervisión de los coordinadores. Si alguien desobedece, se aleja del recorrido o tarda más tiempo del estipulado, es separado del grupo y se le llama la atención. Como puntualizamos anteriormente, aparece la amenaza del no-consumo: “Si seguís así, no comés hamburguesas”. En muchos casos los chicos no atienden la advertencia y siguen con su conducta: ellos saben, en su mayoría, que el castigo no puede ser llevado a cabo.⁷ En otros, se calman y se comportan “como se debe”.

El segundo aspecto, complementario del primero, es más problemático porque aparece sólo en McDonald’s. Es decir, las modalidades de juego competitivo fueron observadas en los festejos de McDonald’s y en los otros salones. Pero las “temáticas” o los contenidos de los juegos son específicos

7. Esta amenaza es sólo eso porque en *ningún* caso los coordinadores están autorizados a dejar de servir comida a alguno de los invitados.

del mundo McDonald's. Siguiendo a Mangone y Reale, "en el mundo feliz de McDonald's, la tropa se convierte en equipo; el trabajo, en juego, y el negocio, en hogar" (2000: 155). En McDonald's se juega a ser empleado: jugar es un trabajo. En los cumpleaños se "enseña" a armar una bandeja de McDonald's y a preparar en orden los ingredientes de las hamburguesas. Otro de los "juegos" que se realizan en McDonald's es un "*show de títeres*". Esta parte de los cumpleaños es muy peculiar. Mientras una de las coordinadoras prepara los títeres, la otra les "enseña" los nombres de cada uno de los "amigos" de Ronald a los chicos y los repiten hasta saberlos de memoria. Luego comienza la obra de teatro cuyos protagonistas son... los personajes de McDonald's en versión títeres. Las tramas de las obras observadas eran diversas pero todas las representaciones estaban inundadas de referencias a McDonald's, a las hamburguesas y a lo "ricas que son". Por ejemplo, el "cazador de hamburguesas", uno de los personajes, afirmó en un momento: "Tengo hambre. No se me ocurren ideas con la panza vacía. Necesito una hamburguesa".

Si dijimos que el consumo futuro es uno de los objetivos de McDonald's, éste es un ejemplo por demás ilustrativo de los juegos como parte de las estrategias de la empresa. Benjamin sostiene que "el juego, y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito [...]. El hábito entra en la vida como juego" (1989: 94). Crear el hábito de jugar como se trabaja, de (re)conocer a los personajes y relacionarse con ellos es parte de ese prototipo de sujeto consumidor, adquisitivo y consumista al que nos referíamos antes. En este marco y siguiendo a Benjamin, la repetición es el alma del juego, es decir, nada hace más feliz al niño que el "otra vez". Los juegos en McDonald's son repetidos y repetitivos, y todos los objetos utilizados tienen como condición indispensable los arcos dorados. Igual que cuando nos referimos a la puesta en escena de los espacios; los juegos se realizan con sombreros de papas fritas, con guantes de hamburguesas; las bolsas de las carreras de embolsados son blancas, amarillas y rojas (los colores de la empresa) con dibujos de algún personaje, y el teatro, ya dijimos, con los personajes de la empresa como protagonistas. Si el hábito entra como juego y éste es hacer una y otra vez, la dirección en la que se orientan los juegos en McDonald's no es otra que inscribir en la vida infantil, en su ámbito cotidiano, el hábito de ir a comer allí, de jugar allí, reforzando una y otra vez el circuito de consumo en el que la infancia actual está inmersa.

La imaginación infantil está limitada a estímulos de consumo, se juega a ser como en McDonald's y se hace con objetos que se consumen o se venden en la empresa; los chicos no pueden "proponer", crear ningún en-

tretenimiento ni agregar dimensiones a los propuestos. La percepción de los chicos es clara: en McDonald's se juega a pocos juegos y los describen como opciones que ellos no elegirían si pudieran hacerlo. La "escondida" y los juegos en la computadora, por ejemplo, aparecen como juegos preferidos; no así los propuestos por McDonald's.

Juguetes y regalos: conocer para pertenecer

Ya consideramos los juegos pero quedan por analizar los juguetes, los objetos materiales que los chicos que van a McDonald's se llevan a sus casas. Benjamin sostiene que el niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme. Porque cuanto más atractivos, en el sentido común de la palabra, son los juguetes, tanto menos "útiles" son para jugar; cuanto más ilimitada se manifiesta en ellos la imitación, tanto más se alejan del juego vivo (1989: 88). Los juguetes están en estrecha relación con la sociedad a la que pertenecen: "están así condicionados por la cultura económica, y sobre todo técnica, de las colectividades" (ibid.: 93). No es posible considerar los objetos destinados a la infancia de manera ingenua, hay que analizarlos como parte de un conjunto de disposiciones materiales y simbólicas que apuntan a un determinado tipo de niño.

Todos los chicos que van a McDonald's comen la "cajita feliz", que es "feliz" por su hamburguesa, sus papas fritas, su Coca-Cola (otra cita) y, finalmente, por el juguete que viene con ella. McDonald's Corporation tiene un convenio con Disney Corporation según el cual en todas las "cajitas felices" incluirán un juguete relacionado con alguna película, dibujo animado o personaje de la empresa. Puede ser de un producto recién lanzado, por ejemplo "Buscando a Nemo" se estrenó durante la investigación para el presente trabajo. Durante los tres meses siguientes se obsequiaban los personajes de la película y la "cajita feliz" tenía un diseño relacionado con la película y sus personajes. En otros casos, los regalos son parte de los "personajes históricos" de Disney: Mickey, Pluto, Minnie, etc. En ambos casos, este convenio nos permite desentrañar otra estrategia: comer en McDonald's implica necesariamente conocer y reconocer los personajes y las películas en cuestión. Si no hay conocimiento, es difícil que se "cree" un *deseo* de ir a los locales a comprar esos muñecos que se obsequian con la "cajita feliz". En esta línea, García Canclini (1999) plantea que uno de los modos para entender el consumo es considerarlo como el escenario de

objetivación de los deseos en relación con los mensajes de los medios de comunicación y con las relaciones que los sujetos establecen con el mercado de bienes. De este modo, se establece un sistema de citas: juegos, juguetes, espacios se relacionan con patrones de consumo que los chicos deben "reconocer para pertenecer". Quien va a McDonald's conoce los personajes de la "cajita feliz", conoce el local, los juegos, los personajes. Por las dudas, están los cumpleaños, ese espacio de "instrucción" para el consumo que la empresa pone a disposición de los chicos con un despliegue de los motivos decorativos de Disney y de sus propios logotipos.

Un ejemplo ilustrativo se relaciona con una publicidad de Disney que presenta un juego de mesa con estructura de "preguntas y respuestas", sobre las películas de la empresa y sobre sus personajes. La publicidad muestra a padres e hijos caracterizados como personajes "clásicos" de Disney (Blancanieves, Cenicienta, entre otros) jugando a este juego. En un momento una adulta, ante una pregunta, responde: "La verdad es que no sé", y todos la miran y dicen asombrados: "¿Cómo que no lo sabes?"; ella sonríe y responde: "Pues, claro, la respuesta es...." y contesta.⁸ Todos contentos, airoso. Conocer, reconocer es pertenecer, sin duda.⁹

En McDonald's ocurre lo mismo. Al comienzo de todos los cumpleaños la pregunta apunta al reconocimiento: "Chicos, ¿ustedes conocen McDonald's?". La respuesta es, por supuesto, positiva y unánime. Postman sostiene que lo que está desapareciendo "es la concepción de Disney de lo que el niño es y necesita" (1997: 8), un niño ingenuo en un mundo de "fantasía". En esta línea, Disney genera representaciones que afianzan imágenes, deseos e identificaciones con que los públicos llegan a representarse a sí mismos y a sus relaciones con los demás (Giroux, 1996). Ante la amenaza de la desaparición del infante que Disney contruye, una alianza es necesaria. Pero no con cualquiera. Con McDonald's, una de las empresas más importantes del mundo cuantitativamente, por la cantidad de clientes y locales en todo el mundo; y cualitativamente, por el tipo de clientes-infantes de la empresa: se trata de los chicos que antes o después de ir a McDonald's fueron al cine a ver la última película de Disney o compraron el último juguete. Que McDonald's entregue a los niños un juguete que *remite metonímicamente* a un producto del mundo Disney,

8. La publicidad es mexicana y se emite por los canales de cable destinados a la infancia (Nickelodeon, Discovery Kids y Magic Kids).

9. Para ampliar la conceptualización sobre infancia y publicidad, véase el artículo de Minzi en el presente libro.

(re)asegurando así la pervivencia de la empresa y, naturalmente, también la de McDonald's.

LA FAMILIA Y LA CULTURA INFANTIL

Los cambios en el *ecosistema* en el que se desarrolla la infancia afectan, también, a la familia. Hay un “desfase o brecha creciente entre adultos y nuevas generaciones” (Carli, 2001: 39). Esto puede entenderse claramente desde dos ejes complementarios para el análisis. Por un lado, la aparición de lo que definimos como “cultura infantil” que interpela a la infancia en términos de sujetos-consumidores, produciendo programas, películas y productos específicos para su consumo. Cuando la infancia se convierte casi en una “categoría de *marketing*” aparece el segundo eje: la familia se *resiente*, los padres no comparten los consumos de sus hijos, no los comprenden. Se establecen, así, dos esferas de consumo diferenciadas que no se cruzan ni cruzarán. “Los menús televisivos se originan precisamente de esta segmentación televisiva, multisegmentándose a su vez de acuerdo a criterios oportunistas de colocación y venta de su programación” (Orozco Gómez, 2001: 30). Los programas, las películas, los juguetes, los juegos, es decir, los objetos destinados a la infancia junto con la expansión del cable (que posibilita mayor cantidad de canales para la infancia, reforzando así los estímulos de consumo que se “generan” en otros ámbitos) construyen un sistema de citas “exclusivo” para los chicos en el que no hay espacio para la presencia de ningún adulto. Los productos para los chicos son exclusivamente para ellos y su disfrute está relacionado con el uso que le pueda dar el niño a ese objeto (comida, juego, juguete, ropa, etc.). Los padres, en este contexto, quedan en la posición dicotómica de consentir o no los deseos de sus hijos. McDonald's es parte de este sistema. Es decir, los padres manifiestan que no comparten la propuesta de la empresa pero que contratan el lugar para festejar los cumpleaños de sus hijos porque ellos así lo desean. Las demandas de la infancia contemporánea escapan a las posibilidades de comprensión por parte de los adultos. Ante la disminución del tiempo que ellos pasan con sus hijos, las brechas que se comienzan a presentar entre los consumos de padres e hijos (que tienden cada vez más, por la segmentación de la oferta a diferenciarse muy claramente) generan que, más allá del deseo de los padres de ser parte activa en los festejos de cumpleaños, abran ese espacio al mercado sólo para “complacer a los niños”. Esto es, que se desplacen ellos mismos de la celebración *sólo* para no contradecir los deseos de los chicos.

La bibliografía respecto de la fragmentación hacia dentro de la familia y el análisis de la influencia de este nuevo ecosistema en el que se desarrolla la infancia son producidas, principalmente, en los Estados Unidos. Es un tema que comienza a analizarse cuando los cambios en el mundo globalizado empiezan a notarse en el seno familiar. Es probable que las razones que los autores aducen para la separación entre adultos y niños en los Estados Unidos no sean las mismas que en América latina. El deterioro continuo de las condiciones de trabajo y del salario, y una situación creciente de expulsión de los sujetos del mercado de trabajo sitúan a los adultos en la obligación de estar más horas fuera de sus hogares. Deben trabajar más para conseguir el mismo salario. Esto trae como consecuencia inmediata que los chicos pasen más y más horas solos o acompañados por adultos contratados para tal fin (niñeras, empleados, etc.). Cabe aclarar que, en esta descripción, estoy considerando las condiciones generales de desarrollo de las clases medias-medias urbanas mencionadas como *target* al cual se dirige la propuesta de McDonald's y como posibles *compradores* de las otras opciones consideradas en este análisis. Es claro que los cambios en la estructura social y económica tienen otros alcances, más graves y problemáticos, que escapan a los objetivos del presente artículo.

Ahora bien, en las encuestas realizadas aparece como invariante el hecho de que los padres identifican lo que más les gusta hacer para el cumpleaños de sus hijos (la tarta, la decoración, la organización, etc.) pero, como hemos dicho, por diversas razones, no lo hacen. Es decir, a la hora de elegir qué celebración organizar, delegan todo el trabajo en McDonald's dejando de lado sus propias opiniones y deseos. Esto no es mecánico ni puede generalizarse, pero apareció como una invariante en el análisis de las encuestas y los testimonios de los padres recabados. La opción que les permitía "llegar como un invitado más" al cumpleaños de sus hijos se impuso por sobre la manifestación del deseo. Naturalmente, las condiciones laborales y económicas (me refiero a la escasez de tiempo y de dinero) favorecen que ofertas como la de McDonald's sean elegidas, principalmente, por su "practicidad". Ahora bien, más allá de ser ellos quienes toman la decisión final (es decir, quienes abonan el dinero), en el mundo McDonald's los padres no están incluidos. La participación en el cumpleaños de sus hijos se da sólo si, al llenar el formulario para la contratación, especifican sus intenciones de participar en algún aspecto o momento de la celebración. McDonald's convoca a los chicos, aquellos que entienden su propuesta, que les es familiar. Los padres quedan a un lado. Su presencia no está incluida en el desarrollo del cumpleaños, su espacio no está dispuesto con anterioridad.

En los otros cumpleaños observados, los “alternativos”, la diferencia es notoria. En todos los casos, hay un sector especial para los padres que consiste, generalmente, en mesas con sillas y en algunos casos, sillones. La comida de los adultos no suele estar incluida en los “paquetes” que ofrecen, pero sí hay un espacio *dentro* del cumpleaños para la presencia de adultos relacionados con el festejo (familiares, amigos). Si bien establecer generalizaciones respecto a las posiciones de los padres excede las posibilidades del presente trabajo, el corpus analizado nos lleva a preguntarnos qué futuro tienen los festejos de cumpleaños de la infancia, quién los organizará, cómo se desarrollarán y en qué espacios. Y, lógicamente, qué les queda por delante a estos chicos “atrapados” en el ecosistema de consumo, cómo se desarrollarán y qué tipos de relaciones entrablarán con adultos, compañeros, amigos y con el mercado de bienes.

CONCLUSIÓN

Los sujetos (y la infancia, en este caso) no pueden considerarse ni analizarse aislados de sus condiciones *reales* de existencia. “Es imposible tratar separadamente la instancia comunitaria y el dispositivo de comunicación, una sociabilidad y una tecnicidad” (Debray, 1997: 38). Estos dispositivos incluyen en la actualidad la globalización, el auge del paradigma neoliberal, el poder (casi indiscutible) de los medios de comunicación y el mercado como nuevos agentes de socialización que se piensan y enuncian a sí mismos como “reemplazantes naturales” de las instituciones modernas en crisis (la familia y la escuela, principalmente); la aparición de la cultura infantil, en consecuencia, la construcción de la infancia como categoría de *marketing* y la posterior fragmentación hacia dentro del seno familiar.

La hegemonía del mercado y su (omni)presencia en la vida cotidiana no es natural así como tampoco son naturales los mecanismos que se despliegan en la construcción de la infancia contemporánea como sujetos (sólo) para el consumo. Se deberían, entonces, desarmar los mencionados “sistemas de citas” que se construyen para identificar los modos en que se está haciendo *desaparecer* la infancia como período cultural e histórico transformándola en un segmento de consumo. Es por ello que el análisis de prácticas que se repiten en espacios destinados al ocio, tales como los cumpleaños, (re)aparecen como modos de caracterizar ya no sólo la infancia contemporánea sino los modos (las estrategias) a través de las cuales se la construye. Los juegos, los regalos, los espacios y los modos de discipli-

namiento, entre otras categorías ya analizadas, permiten “deconstruir” prácticas naturalizadas en una sociedad de consumo cuyo modo de inclusión (o de ficción inclusiva) se establece a través del consumo y de la presencia en espacios destinados para realizar dicha actividad. Esto se ve también en la homogeneización de los modos de festejo ya no sólo en McDonald's sino en diferentes espacios en los que se realizan cumpleaños. El mercado ha ingresado en un espacio (antes relacionado con la esfera doméstica) e impuso nuevos modos de festejar los cumpleaños de los niños cuyo eje pasa a ser la relación creciente entre los consumos presentes y los (posibles y potenciales) futuros.

La educación y alfabetización en medios de comunicación, la posibilidad de “desarmar” los mensajes de los medios, es un posible primer paso para comenzar a construir un nuevo tipo de sujeto que podrá oponer resistencias al entramado prácticamente sin grietas que propone el mercado. No será con niños adictos a McDonald's, a sus personajes, a Disney y a sus juegos como se podrá cuestionar la omnipresencia del mercado. McDonald's, en este contexto, se propone como *agente educador* de las próximas generaciones. Ir a McDonald's, en un futuro cercano, puede llegar a convertirse en algo muy similar a ir al colegio.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (1992): *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Benjamin, W. (1989): *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Carli, S. (2001): “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”, en *Alternativas*, año XII, nº 14, Tandil, Centro de producción educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- De Belli, A. (2001): “La infancia en tiempos de megabytes”, en Rabello de Castro, L. (comp.), *Infancia y adolescencia en la cultura de consumo*, Buenos Aires, Lumen.
- Debray, R. (1997): *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial.
- García Canclini, N. (1999): “El consumo cultural: una propuesta teórica”, en Sunkel, G. (comp), *El consumo cultural en América Latina*, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- Kincheloe, J. (1997): “Mc Donald's, el poder y los niños: Ronald Mc Donald (Ray

- Kroc) lo hace por ti” y “Solo en casa y Malo hasta la médula: surge una infancia postmoderna”, en *Cultura infantil y multinacionales*, Kincheloe, J. y Steinberg, S. (comps.), Madrid, Morata.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (comps.) (1997): “Introducción”, en *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Laclau, E. (2003): “Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas”, en Butler, Judith, Laclau, Ernesto y Slavoj Zizek, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, FCE.
- Mangone, C. y Reale, A. (2000): “Acercamiento semiótico-discursivo a McDonald’s”, en *Razón y revolución*, nº 6, Buenos Aires, otoño.
- Mc Laren, P. (1995): “La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad”, en Alba, A. (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, CESU.
- Mc Laren, P. y Zeus, L. (1998): “La sociedad de los poetas muertos: deconstrucción de la pedagogía de la vigilancia”, en *Pedagogía, identidad y poder*, Rosario, Homo Sapiens.
- Minzi, V. (2003): “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado”, en Carli, S. (comp./dir.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Buenos Aires, Stella.
- Orozco Gómez, G. (2001): *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Norma.
- Postman, N. (1997): “Introducción” y “Capítulo 8”, *The Disappearance of Childhood*, Nueva York, Vintage Books.
- Ritzer, G. (1996): *The McDonaldization of Society. An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*, California, Pine Forge Press.
- Tedesco, J. C. (1995): “La crisis del sistema tradicional”, en *El nuevo pacto educativo*, Buenos Aires, Grupo Anaya.

GÉNERO, ETNIA Y CLASE EN EL CINE INFANTIL ARGENTINO

Un análisis de las representaciones
de la niñez en las películas de los noventa

Mariana Bernal

I. INTRODUCCIÓN

Indagar en las relaciones entre el universo simbólico que propone el cine y algunos de los procesos de creación de las identidades infantiles constituye una puerta de entrada al estudio de los imaginarios de una época en torno a la niñez. A través de sus personajes, ambientes, estilos narrativos y temáticas, el cine nos acerca una lectura particular y cercana de la sociedad. En tanto recurso concreto y artefacto de gran complejidad, el cine debe ser abordado considerando su importancia cultural y comercial, sus dimensiones creativa, ideológica y artística y su valor como documento audiovisual cultural e histórico.

Asimismo, es oportuno analizar las operaciones que tienen lugar en los productos destinados a la infancia en la medida en que intervienen en la construcción de identidades sociales (Carli, 2002; Giroux, 1996). Entendemos las películas como lugares pedagógicos con una gran capacidad para moldear las identidades de los niños (Steinberg, 2000). Las representaciones de la infancia en el cine –como en otros medios de comunicación– revisten valor para el análisis, entre otras razones, porque pueden convertirse en referentes colectivos. Los discursos que circulan en los textos cinematográficos *interpelan* a los niños y niñas, establecen sentidos que los constituyen y proponen modelos de identificación.¹

1. Carli (2002) retoma la definición de interpellación que da Buenfil Burgos, como aquel mecanismo discursivo mediante el cual se nombra a un sujeto y se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso (2002: 25).

Las representaciones mediáticas –entre ellas, las del cine– impactan en el modo de ver, creer, pensar o imaginar de distintos sujetos sociales, porque cada nueva imagen se suma al bagaje de imágenes acumuladas que se inscriben como saberes para manejarse en el mundo. Estos saberes son transmitidos de distintas maneras y a través de diversas operaciones, cuyo análisis puede contribuir a la comprensión de los vínculos entre adultos y niños que se establecen en una sociedad en determinado momento histórico.

En este artículo proponemos acercarnos a las representaciones de la infancia en las películas argentinas dirigidas a la niñez, estrenadas en la década de 1990. En estos años se produjeron profundos cambios sociales, económicos y culturales que tuvieron su impacto, por un lado, en distintas dimensiones del cine y, por otro, en la infancia. A fin de ordenar el análisis, hemos articulado algunas cuestiones en torno a cinco objetivos principales: 1) trazar un panorama de la producción cinematográfica infantil argentina en el actual contexto de *mundialización* de la cultura;² 2) tener una mejor comprensión de la cultura infantil conformada en gran medida por las películas para niños y por todos los productos asociados a éstas a través de la planificación del mercado infantil;³ 3) contribuir al conocimiento de cómo se reproducen socialmente relaciones de poder y estereotipos de diversa índole –principalmente de etnia, género y clase–, a través de los filmes; 4) deconstruir los mecanismos a través de los cuales se fijan determinados roles y unas formas de relación de los niños con el mundo adulto, con el fin de “desnaturalizar” estas relaciones; y 5) reflexionar acerca de la responsabilidad adulta sobre los consumos infantiles y el papel del Estado en la generación de políticas culturales destinadas a la infancia.

En primer lugar, haremos un breve recorrido histórico por la década de 1990 sobre determinados aspectos de la industria del cine nacional: normativa vigente y algunas cuestiones polémicas sobre el fomento a la producción y la exhibición de cine infantil. Conocer el contexto en el que se produjeron las películas infantiles resulta un punto de partida imprescindible para una mejor comprensión de los productos culturales en los que nos detendremos.

2. Distintos especialistas han realizado diagnósticos acerca del escenario cultural y social en el que crecen hoy las nuevas generaciones. Renato Ortiz (1997) se refiere al proceso de *mundialización* de la cultura cuyo eje articulador es el mercado consumidor.

3. La reflexión de Steinberg y Kincheloe (2000) sobre la influencia de la cultura infantil de las multinacionales en la constitución de las identidades es retomada en nuestra propuesta, al igual que los planteos teóricos de Giroux (1996).

En segundo lugar, nos introduciremos en la particular situación del cine infantil argentino en el concierto general de la industria cinematográfica y estableceremos algunas comparaciones con la filmografía de origen estadounidense. Uno de los cambios más notorios de la década pasada fue el paulatino crecimiento del denominado “cine infantil”, que siguió acelerándose en la década actual. El incipiente incremento de este tipo de cine se explica en parte por la explosión de la oferta de productos para niños, si bien el cine la acompañó muy lentamente y siempre a la sombra de la omnipresente oferta norteamericana. Asimismo, en la década de 1990 se produjo una interesante renovación del cine nacional que lamentablemente no se trasladó a las producciones para niños. Como consecuencia de las enormes dificultades por las que atravesó el cine argentino –en el marco de una declinación en la cantidad de asistencia a las salas en todo el mundo, de la exitosa competencia norteamericana, y de una normativa y formas de financiamiento con objetivos meramente mercantilistas– el cine infantil estuvo signado por la pobreza y el descuido.

En tercer lugar, nos centraremos en el análisis de las películas desde una perspectiva crítica, recuperando aportes teóricos de distintos campos como la crítica de cine, la semiótica, la teoría feminista y el postestructuralismo, entre otros. De estas últimas dos corrientes se sigue la propuesta de deconstruir las representaciones marcadas por la clase o el género y hacer visible las exclusiones estratégicas, los textos y las prácticas dominantes. Sostenemos, en este sentido, que las películas analizadas presentan, por un lado, operaciones de *homogeneización* de la infancia, a partir de la *invisibilización* y *estereotipación* de determinados sujetos sociales. Por otro lado, muestran una naturalización de las relaciones sociales que oculta relaciones de poder entre géneros, clases, etnias, etc.

Por último, nuestro recorrido termina con algunas reflexiones sobre la posición del Estado y de distintos sectores del quehacer cinematográfico y su responsabilidad en relación con el cine infantil y con la niñez misma.

II. PANORAMA DEL CINE ARGENTINO DE LOS NOVENTA

Conocer aunque sea rudimentariamente los elementos, actores y estructuras intervinientes en la realización de filmes (productoras, directores, instituto de fomento del cine, marco histórico, económico y político, etc.) favorece una mejor comprensión de algunas de las facetas que actúan como condiciones de producción del cine.

Cuando nos referimos a la complejidad del cine pensamos, entre otras cosas, en los múltiples aspectos que lo constituyen: comercial, financiero y político, que limitan o benefician la realización, distribución y exhibición de un filme y por lo tanto inciden en los aspectos más asociados a su contenido, guión, estética general, elección de actores, etc.

Que un filme sea “bueno” o “malo” –sin entrar en una discusión valorativa acerca de los parámetros que efectivamente existen para analizarlo desde esa perspectiva– está condicionado por muchos factores, no sólo por el director, productor, guionista y demás personal técnico y artístico, sino también por las formas de financiamiento, las expectativas de ganancias, los circuitos de distribución y exportación y los estímulos que lo rodean (premios, exhibición en festivales, entre otros). En la Argentina el Estado regula algunas de estas cuestiones mediante políticas y leyes específicas. Como nuestro trabajo abarca la década del noventa, describiremos parte de los cambios y normativas que se introdujeron durante el primer gobierno de Carlos S. Menem.

Cine, mercado y políticas de Estado

Una de las primeras medidas del flamante gobierno de Menem fue la sanción, en 1989, de la ley N° 23.697 de Emergencia Económica, que dio inicio a un vertiginoso proceso de privatizaciones de empresas y servicios públicos, y facultó al gobierno a privatizar los medios de radiodifusión y a suspender todas las ayudas al campo de la cultura, incluidas las que correspondían a la actividad cinematográfica. En muchos casos se trató de un simple cambio de monopolio de manos del Estado al monopolio privado, al que el Estado garantizó una tasa mínima de ganancias.⁴ En otros países del continente la línea seguida en materia audiovisual fue similar. En México y Perú, se suprimió la participación del Estado en los proyectos cinematográficos nacionales, y en Brasil, Collor de Melo procedió al desmantelamiento de los organismos más importantes de la cultura y el cine.

En la Argentina, fuertes presiones por parte de algunos sectores del cine y de autoridades del Instituto Nacional de Cine (INC)⁵ lograron que

4. Un informe sobre la propiedad de los medios y la situación de las industrias culturales puede encontrarse en el *Boletín de industrias culturales*, Fundación Ciccus, que integró la edición nº 13 de “Un ojo Avizor... en los Medios”, Buenos Aires, 1999.

5. El INC, ahora INCAA, es el único organismo oficial que otorga créditos a la realización cinematográfica.

el presidente de la nación decretara la “excepción” del cine de los alcances de la Ley de Emergencia, lo cual en gran medida permitió al cine local subsistir en medio de políticas contrarias al proteccionismo de la industria nacional y a la promoción de la cultura local (Getino, 1998: 111). Sin embargo, los recursos del INC cayeron estrepitosamente. A principios de la década carecía de medios para cumplir con los compromisos previamente acordados. Sus recursos, que habían sido de entre 8 y 10 millones de dólares anuales en la gestión del gobierno radical, cayeron a menos de la tercera parte en 1989 (*ibíd.*, 116). Con este panorama, sumando a momentos de inestabilidad política y crisis económica, resultó lógico que entre 1989 y 1994 la producción filmica fuera una de las más bajas de la historia del cine argentino.

El riesgo de hacer cine en estos años era mayor porque había bajado la asistencia a las salas en todo el mundo. En los ochenta el auge del video alejó a las masas de su anterior consumo cultural favorito. Hacia 1994 era claro que las películas más populares y comerciales, que en general estaban dirigidas a “toda la familia”, se encontraban en decadencia –en cuanto a número de espectadores– y las productoras no se animaban a seguir insistiendo en ese tipo de películas. Como explica Octavio Getino:

El cine había dejado de ser un entretenimiento para el grupo familiar. Los sectores populares donde ese tipo de películas tenían su mercado mayor, eran ahora los grandes ausentes de las salas. Por último, las nuevas tecnologías audiovisuales utilizadas meticulosamente por la producción norteamericana habían modificado las pautas del consumo del público, obligando a los productores y directores locales a redefinir el diseño de sus nuevos proyectos (Getino, 1998: 118).

La política de las empresas tradicionales, como Aries Cinematográfica, Cinematográfica Victoria y Argentina Sono Film, fue producir filmes de baja inversión y rápida recuperación. Por tal motivo, la mayor parte de las películas del período fueron productos comerciales y de bajo presupuesto.

A la debilidad de las productoras y la recesión se sumó una presencia creciente de capitales extranjeros, especialmente norteamericanos, en el manejo directo de productoras, distribuidoras y complejos de multicines, con lo que la autonomía o la posibilidad de aumentar los circuitos de exhibición de cine nacional se veían limitadas.

En octubre de 1994 se sancionó una esperada Ley de Cine que buscaba ordenar el espacio audiovisual argentino. A través de la nueva ley, la N°

24.377,⁶ se creó el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) en reemplazo del INC. Entre otras cuestiones, la Ley de Cine disponía que el monto de los créditos a proyectos de “interés especial” podía llegar a ser de un máximo del 70 % del costo.⁷ En su artículo 31, especificaba qué películas podían ser consideradas de “interés especial”, ubicando allí a las “especialmente destinadas a la infancia”. También se establecieron subsidios a la producción terminada. En el caso de las películas para niños los subsidios eran del 100 % de los ingresos obtenidos por el INCAA por entradas vendidas en cada película. Este subsidio era el “equivalente al 100 % de la recaudación hasta alcanzar el costo de un filme nacional de presupuesto medio y, luego, un subsidio equivalente al 70 % de la recaudación, hasta alcanzar \$ 250.000 adicionales. Por lo tanto, estas películas pueden percibir en total hasta \$ 1.500.000 en concepto de subsidio por exhibición en salas de cine” (INCAA, 2003).

Lamentablemente, a menudo se corrobora que algunos productos cinematográficos se presentan como “infantiles” para obtener la calificación de “interés especial” y conseguir los créditos del INCAA. Muchos de estos filmes no tienen ninguna de las características mínimas que debe presentar el cine para la infancia y ni siquiera alcanzan el objetivo de entretener al público al que supuestamente van dirigidos, confirmando así las limitaciones de las leyes del INCAA a la hora de fomentar un cine dirigido a la niñez. Quizá parte de estas limitaciones se deba a que la normativa no se refiere en ningún momento a las características del cine infantil, a aspectos deseables, etc.⁸

Un año después de promulgada la ley se habían triplicado los estrenos nacionales respecto del año anterior y la afluencia de espectadores se multiplicó casi por siete. A la polémica política de subsidios implementada por el INCAA se sumó, a partir de 1996, el apoyo del Instituto a filmes producidos por los nuevos multimedios (Peña, 2001: 12). Las dos mayores empresas televisivas (Canal 13 y Telefén) emprendieron la realización de películas de gran taquilla, de factura descuidada y calidad nula (Antín, 1998: 20). Estas pelícu-

6. Esta ley reemplazó a las anteriores, la N° 17.741 y la N° 20.170.

7. Ese porcentaje equivalía en 1997 a 875 mil pesos, si se considera que el costo reconocido para ese año era de 1.250.000 pesos / dólares (Getino, 1998).

8. Con esto no estamos diciendo que la normativa debería fijar estos aspectos, pero sí presentar algunos parámetros para evaluar las películas infantiles, ya que se trata de fondos públicos destinados a productos culturales para niños en un marco de empobrecimiento de la oferta cultural y de transnacionalización de la misma.

las debieron su éxito no sólo a la popularidad de sus intérpretes, sino al descomunal despliegue publicitario con el que los canales productores promocionaban sus filmes aprovechando sus propios espacios de televisión abierta. Algunos de los emprendimientos en alianza con estas dos empresas televisivas (especialmente con Telefén) estuvieron dirigidos al público infantil (*Dibu, la película; Manuelita; Papá es un ídolo* y *Los Pintín al rescate*). Estos filmes, producidos por empresas gigantescas y beneficiados por publicidad directa o encubierta, contaron con créditos y subsidios del Estado, gracias a los mecanismos que hacía posible la Ley de Cine (ibíd.).

Esta ley, siguiendo a Getino (1998), no sienta las bases para un verdadero desarrollo industrial y cultural del cine; más bien sirve para administrar de la mejor manera posible los recursos del Fondo de Fomento en beneficio de la actividad productiva, lo que no es poca cosa pero que sin duda resulta insuficiente para una política cultural. Martín Peña va más lejos y afirma:

la nueva Ley beneficiaba especialmente a los multimedios y las grandes productoras [...]. Los únicos filmes nacionales que pudieron competir en condiciones parejas con los hollywoodenses fueron aquellos que respondieran a sus mismas pautas comerciales; filmes producidos por multimedios, que mantenían los mismos acuerdos de distribución con las *majors* que sus pares norteamericanos (Peña, 2001: 13).

Los recursos del INCAA solían destinarse por igual a sectores de la industria como a directores independientes, cuando ambas son realidades diferentes: por un lado, conglomerados de multimedios fortalecidos en los noventa y, por otro, decenas de pequeñas productoras. Evidentemente, este marco legal no favoreció el desarrollo de una industria fuerte, ni un protagonismo del Instituto o de organizaciones civiles o estatales en relación con las necesidades de un cine nacional para audiencias como la infancia, sector social que no debería quedar librado a las leyes del mercado.

Los créditos y subsidios otorgados por el INCAA fueron cuestionados no sólo desde lo que establecía la ley sino desde el interior de algunas gestiones acusadas de corrupción, como fue la presidida por Julio Mahárbiz.⁹ Un caso paradigmático y de gran resonancia fue *Manuelita*. El presupuesto de esta

9. Mahárbiz fue designado por el presidente Menem por ser una persona de su confianza, aunque no tenía ninguna experiencia en el ámbito cinematográfico. Cuando se revisan artículos periodísticos del momento y la bibliografía citada, se observa que en muchos casos se consideraba que no había transparencia en la adjudicación de los montos de fomento.

película —que fue presentado por los productores al Instituto y aceptado por Julio Mahárbiz, director del INCAA por aquel entonces (1999)— fue de \$ 4.256.232. Esta suma fue disertada y se sospechó que las cifras habían sido manipuladas a fin de conseguir un crédito superior al costo real de la obra.¹⁰ La sospecha de mecanismos incorrectos recayó sobre *Manuelita* también en relación con la votación para la candidatura a los premios Oscar. *Manuelita* se consolidó en su momento, según los organismos competentes, como la película que mejor representaría a la Argentina para la categoría “mejor película extranjera”¹¹ en la Academia de Hollywood. Esta elección, supuestamente democrática, también fue muy cuestionada.

La autarquía que tenía el INCAA desde 1995 fue anulada por un decreto presidencial en 1997. La pérdida de autarquía trajo aparejadas serias dificultades para el sector. Finalizada la década, la situación seguía siendo la misma y el Instituto no podía disponer de los fondos de la recaudación y de gravámenes.¹²

El mercado cinematográfico y el predominio norteamericano

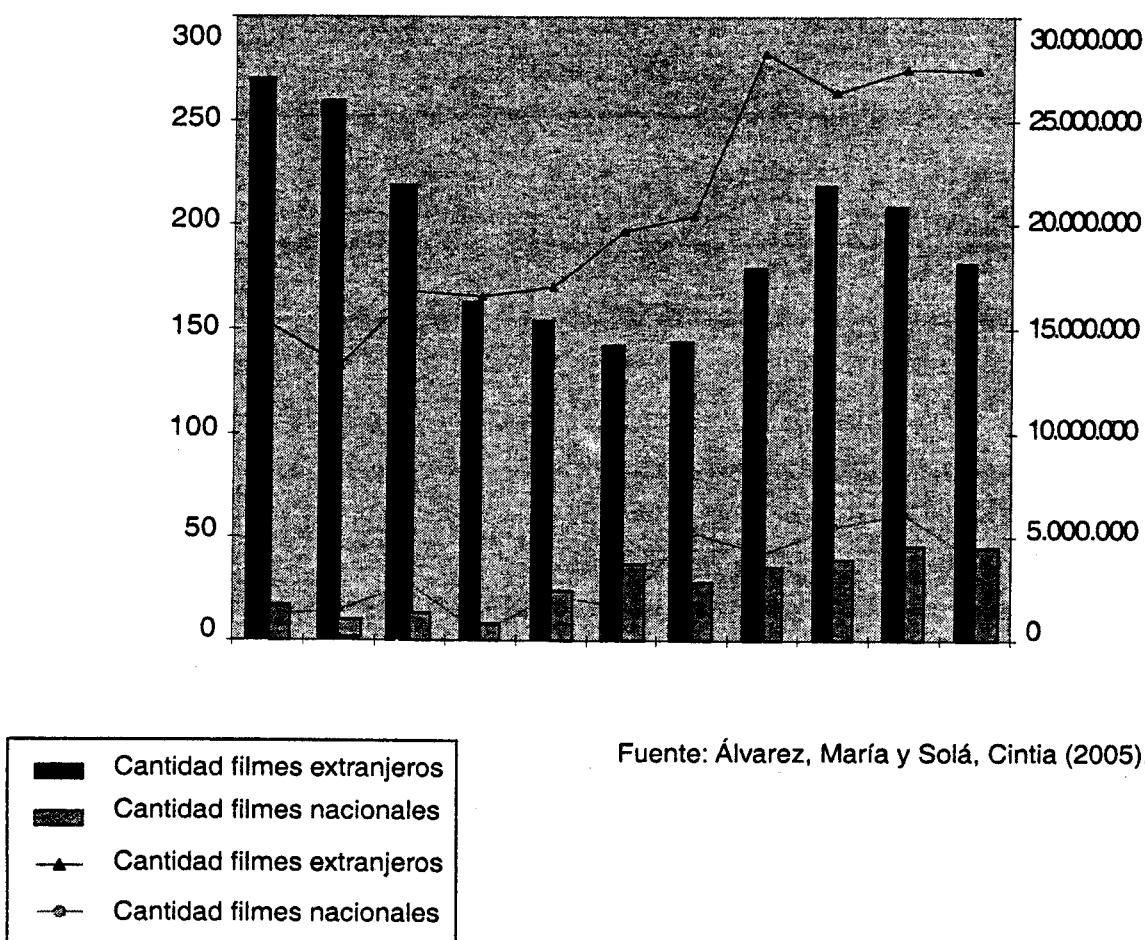
Tal como se observa en el siguiente cuadro (Álvarez y Solá, 2005) nuestro mercado cinematográfico se caracterizó en la década de 1990 por un dominio casi absoluto de productos de origen extranjero, preponde-

10. Guillermo Szelske, integrante del Comité de Créditos del INCAA, presentó oportunamente ante el Consejo Asesor y el director del INCAA una denuncia sobre los costos de *Manuelita*. En la misma, Szelske afirmaba: “Encuentro que las cifras pagadas por la productora son excesivas y están fuera de toda lógica del mercado y su aprobación lesiona seriamente los intereses de la industria cinematográfica al dilapidar el fondo de fomento generando ganancias desmedidas a los productores y desvirtuando el sentido de compensación al capital de riesgo para el cine que la ley le asigna” (<http://elamante.com.ar/nota/0/0043.shtml>).

11. Véase el debate en torno a este tema en “Más información sobre la elección de *Manuelita*”, “La votación”, *Revista El Amante*, del 05/11/1999, y *Fotograma.com*, del 27/10/1999.

12. Recién el 21 de agosto de 2002, durante el gobierno provisional de Eduardo Duhalde, y estando el Instituto bajo la presidencia del realizador Jorge Coscia, el INCAA recuperó la autarquía gracias al Decreto 1.536 del Poder Ejecutivo Nacional. “A partir del mencionado decreto, el Instituto funciona como Ente Público no Estatal, lo que le permitirá administrar el Fondo de fomento [...] y destinar la totalidad del mismo a los fines que dicta la ley” (INCAA, 2003: 5).

Evolución de cantidad de filmes estrenados y número de espectadores por origen 1991-2001



Fuente: Álvarez, María y Solá, Cintia (2005).

rantemente estadounidense, tanto en la cantidad de películas estrenadas como en la cantidad de espectadores que asistieron a las salas.

Las producciones norteamericanas representaron aproximadamente la mitad de los estrenos anuales, con una variación del 45 % al 65 % a lo largo del período. La participación de los filmes nacionales fue ganando importancia a partir de 1995 en cuanto a cantidad de estrenos, y desde 1997 en cuanto a número de espectadores, lo que los llevó a ocupar el segundo lugar en el mercado. Sin embargo, se mantuvieron muy alejados de las producciones estadounidenses. Considerando los datos del año 2001, las películas nacionales obtuvieron un 13 % del total de espectadores contra un 74 % de los estrenos norteamericanos (Álvarez y Solá, 2005: 35).

III. CINE INFANTIL ARGENTINO EN LA DÉCADA DE 1990

En el marco de un mercado cinematográfico dominado por productos estadounidenses tanto en la cantidad de estrenos como de asistencia a las salas, el cine infantil no fue una excepción.

Las películas que analizamos en este trabajo son largometrajes de producción nacional dirigidos a la infancia, realizados en material fílmico y estrenados comercialmente durante la década de 1990 en la Argentina.¹³ En la siguiente tabla se indican las películas argentinas identificadas como “infantiles”, producidas y estrenadas entre 1990 y 2000:

<i>Año de estreno</i>	<i>Título</i>
1990	Extermineitors II, la venganza del dragón
1991	Extermineitors III, la gran pelea final
1991	Extermineitors IV, como hermanos gemelos
1991	Verano del potro
1996	S.O.S. Gulubú
1996	El cóndor de oro
1997	Dibu, la película
1998	El secreto de los Andes
1998	Dibu 2, la venganza de Nasty
1999	Manuelita
2000	Los Pintín al rescate
2000	Papá es un ídolo
2000	Corazón, las alegrías de Pantriste

13. Si bien en la investigación hemos visualizado y analizado todas las películas de la filmografía infantil de los noventa –detallada en el cuadro–, en este artículo sólo podemos detenernos en algunas de ellas, en función de nuestros objetivos e hipótesis. Se puede acceder a las fichas técnicas de todos los filmes en www.cinenacional.com y www.fotograma.com.

El cine infantil argentino del período resulta casi inexistente si se lo mide dentro del contexto de todos los estrenos de la década y en comparación con el cine infantil norteamericano. Un dato interesante para entender el alcance de las productoras cinematográficas estadounidenses y la maquinaria de promoción de sus productos para la niñez es la cantidad de productoras que volcaban sus filmes al mercado. En los primeros seis años de la década las compañías estadounidenses productoras de filmes de dibujos animados eran sólo 4 (considerando las producciones Disney por separado de la producción Disney/Pixar). A partir de 1997 el mercado de la producción comenzó a diversificarse y las empresas participantes se multiplicaron, llegando a ser once en total. En cambio, entre las productoras argentinas, sólo encontramos a García Ferré Entertainment como única productora dedicada únicamente o principalmente al cine infantil. Asimismo, tampoco vemos directores especializados en cine infantil.

Las productoras y los directores locales tuvieron y tienen un desafío más que difícil: competir con empresas productoras y con toda la maquinaria de promoción de sus productos de la talla de Disney/Pixar, Fox o Dreamworks, dedicadas casi exclusivamente al cine para niños. Esta omnipresencia se extiende hacia otras áreas de venta al *target* que representa la infancia: remeras, vinchas, sitios de internet, adelantos en los canales de cable y de aire, *making off* de las películas, etc. A su vez, las técnicas de mercadotecnia producen una retroalimentación: se incentiva el consumo del filme (y más tarde del DVD y la transmisión en televisión) y éste, una vez en las carteleras, activa la maquinaria de consumo extendido a los otros productos y subproductos asociados.

Ante la avalancha y el avasallamiento de las grandes corporaciones, el cine argentino, en vez de proponer algo distinto desde la creatividad y la originalidad, intentó apostar a la masividad y luchar contra la maquinaria norteamericana como si partiera de una igualdad en las condiciones de financiamiento en la producción, mecanismos de distribución y espacios de exhibición y promoción.

A pesar de su aparente insignificancia, el cine de producción nacional para niños merece un abordaje exhaustivo en tanto en ocasiones ha arrojado altas cifras de taquilla y ha tenido una posterior difusión televisiva de alto impacto, además de una numerosa oferta de productos a través de la cuidadosa planificación del mercado a la que hacíamos referencia.¹⁴

14. Una mirada interesante sobre la planificación del mercado de productos para niños y su impacto como agente socializador en la Argentina se encuentra en Minzi (2003).

El histórico suceso de taquilla del cine infantil argentino lo produjo *Manuelita*, que consiguió convocar en el año 2000 a 2.318.422 personas en las salas argentinas y vender innumerables productos con la marca registrada “Manuelita”. El presupuesto de publicidad duplicó el de producción, lo cual sin duda contribuyó a que tuviera el éxito comercial excepcional que la ubica como la película más taquillera de la década, superando en cantidad de espectadores a todos los filmes tanto nacionales como norteamericanos.¹⁵ En el siguiente cuadro se incluyen como referencia las películas estadounidenses que más entradas vendieron en los últimos años de la década.

<i>Año</i>	<i>Película</i>	<i>Productora</i>	<i>Nº de espectadores</i>
2000	Dinosaurio	Walt Disney	1.656.612
1996	El jorobado de Notre Dame	Walt Disney	1.405.258
1999	Tarzán	Walt Disney	1.341.244
1998	Bichos	Walt Disney/Pixar	1.039.488
1997	Hércules	Walt Disney	819.629
1999	Toy Story 2	Walt Disney/Pixar	678.546

Tomando el mismo período (1996-2000) observamos la cantidad de espectadores de las películas infantiles argentinas. Como se ve en el siguiente cuadro, la película de García Ferré superó por amplia ventaja a *Dinosaurio*, el filme infantil extranjero que convocó a más gente en todo el período. Las siguientes tres películas del cuadro también tienen notorias cifras de espectadores. Claro que otras películas, como *El cóndor de oro*, arrojan números exiguos.

15. Las cifras de cantidad de espectadores fueron obtenidas en los boletines que edita el departamento de Estudio e Investigación del Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina (DEISICA), 1994-2000.

Año	Título	Nº de espectadores
1999	Manuelita	2.318.422
2000	Papá es un ídolo	1.366.699
1997	Dibu, la película	1.100.342
2000	Corazón, las alegrías de Pantriste	1.030.230
1998	Dibu 2, la venganza de Nasty	519.912
2000	Los Pintín al rescate	133.767
1996	S.O.S. Gulubú	17.207
1996	El cóndor de oro	1.259

IV. LA REPRESENTACIÓN EN EL CINE INFANTIL: UNA REALIDAD CONSTRUIDA A MEDIDA

Proponemos aquí un análisis de los filmes desde las condiciones de producción; esto es, un acercamiento a la producción de sentido a partir de los textos y no desde la recepción de los mismos. Sin embargo, cabe aclarar que nos alejamos de todo análisis que pretenda develar lo que el autor “quiso decir”, el mensaje del filme. No nos interesa tanto el autor como la instancia de la enunciación, entendida como un nivel de funcionamiento de los discursos (Verón, 1987). El término *enunciación* designa un objeto abstracto integrante del dispositivo conceptual del analista del discurso y no entidades concretas. Ya Metz (1974) postulaba un enunciador en tanto instancia impersonal, textual y metadiscursiva.¹⁶

Puesto que el trabajo no se centra en la recepción, lejos estamos de pretender extraer conclusiones sobre los múltiples sentidos que los espectadores asignan a los filmes y mucho menos sobre las consecuencias o efectos que producen las películas. Sin embargo, desde la perspectiva del estudio de los filmes, desde las condiciones de producción, creemos que si bien las

16. Metz destaca el carácter impersonal de la enunciación en el cine y señala que en el lenguaje cinematográfico el enunciador no puede ser concebido como un sujeto (antropomorfización del enunciador).

prácticas de lectura no están inscriptas en los textos (por lo tanto no están determinadas), a la vez, tampoco puede *leerse* un texto –verse una película– de cualquier manera (Verón, 1987); siempre hay ciertos límites entre los cuales se produce el desfase entre producción y reconocimiento. La modalidad que tomará el acto de apropiación no está determinada por el objeto cultural, pero al menos está señalada por él. La polisemia de cualquier película estará así restringida desde las condiciones producción, que opera cierta clausura en la lectura y ofrece al receptor una lectura preferencial o dominante.¹⁷ Esto es particularmente claro desde diversos estudios de la pedagogía crítica y los estudios culturales que han abordado la cuestión de cómo se suele limitar el abanico de significaciones e interpretaciones posibles en las producciones para la niñez.

La visualización de las películas a las que nos referimos partió de la identificación de distintos arquetipos infantiles, sexo y edad de los protagonistas, formas predominantes de representación de las mujeres, origen étnico de los personajes, clases sociales, ubicación geográfica de las escenas y conflictos principales. El objetivo fue detectar las formas más frecuentes de representar a la infancia.¹⁸

Realismo cinematográfico: invisibles y estereotipados en el cine infantil

Fue en esa época de creciente control sobre la infancia cuando empezó a cobrar fuerza la idea de que la fantasía podía ser peligrosa. Se proponía, como alternativa, una especie de “realismo” muy particular que echó raíces y que, con altibajos, sobrevive hasta nuestros días. Crecieron como hongos los cuentos de “niños como tú”, colocados en situaciones cotidianas, semejantes en todo lo visible a las del lector –cuentos disfrazados por lo tanto de realistas– en los que [...] la realidad era despojada de un plumazo de todo lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso: de todo lo que podía hacer brotar dudas y cuestionamientos. Así despojada, lijada, recortada y cubierta con una mano de pintura brillante era ofrecida como la realidad, y el cuento, como cuento realista.

GRACIELA MONTES

17. El concepto de “lectura preferencial” remite a una forma de explicar el hecho de que en ciertas condiciones, en determinados contextos, un texto tienda a ser leído de un modo particular por la audiencia (Morley, 1996).

18. Para visualizar las películas con los objetivos esbozados, diseñamos una grilla de análisis. Se trata de un instrumento de análisis, un esquema operativo que permite obtener información precisa. Nos cuidamos de no limitar las posibilidades que se desprenden del

Convocamos este texto para desnaturalizar las representaciones realistas, predominantes actualmente en las producciones cinematográficas para niños, que elaboran una versión de la realidad que merece al menos ser observada. La representación opera como una herramienta discursiva que selecciona, jerarquiza, reorganiza, matiza, focaliza, subraya y fragmenta todos los mecanismos a través de los cuales se crea una imagen de lo real. Pero, bajo el realismo cinematográfico, este funcionamiento se ha ocultado.

El estudio de las representaciones cinematográficas debe tener presente el carácter construido de la imagen, que intenta ocultar los mecanismos de representación y que impacta en la constitución de las identidades infantiles.¹⁹ Como explica E. Ann Kaplan en relación con el cine de Hollywood, pero que resulta válido para cualquiera de las películas con las que trabajamos aquí:

[...] el realismo (una imitación aparente del mundo social en el que vivimos) esconde el hecho de que la película es una fabricación, y perpetúa la ilusión de que a los espectadores se les muestra algo que es “natural” (Kaplan, 1998: 35).

Del análisis de las películas podemos extraer algunos resultados generales en relación con los modos de representar la infancia y los atributos asociados a ésta. En primer lugar, se representa la niñez como una categoría homogénea, ocultando sus diferencias de género, clase, etnia y geográficas, entre otras, invisibilizando así a vastos sectores de la sociedad, como si no formaran parte de ésta, como si no existieran. Entre los colectivos sociales invisibilizados en la cultura popular infantil del cine están los niños y niñas de las provincias, y los indígenas y sus descendientes. Más que expresiones directas de discriminación étnica o geográfica, lo que se hace notoria es una ausencia, una clara ocultación. De igual manera (y vincula-

análisis. Son claras las palabras de José E. Monterde, cuando indica que “es imposible diseñar un modelo de análisis generalizable para cualquier film”, ya que toda plantilla destinada a superponerse sobre el texto fílmico de forma indiscriminada está destinada al empobrecimiento de las posibilidades que brinda todo film. Sin embargo, ello no impide que el analista “pueda distinguir una serie de aspectos desde los cuales interrogar al film, y que pueden ser operativos para análisis diversos” (Monterde, 1986: 219).

19. Seguimos la línea de análisis de filmes que proponen Kaplan (1998), Kincheloe (2000) y Giroux (2000).

do a la etnia y a la clase) están ausentes los inmigrantes y descendientes de inmigrantes de los países vecinos, tan numerosos en nuestro país.

En tanto las películas son lugares pedagógicos, el estudio de la dimensión del poder resulta fundamental. A través de los filmes, el poder se despliega y opera con una gran capacidad para moldear las identidades de los niños (Steinberg y Kincheloe, 2000). Siguiendo los planteos de Foucault, el poder es omnipresente, continuo, capilar y productivo, dispersado alrededor de las diversas relaciones sociales. Es tan penetrante y se infiltra de tal manera que se convierte en prácticamente inaprehensible.²⁰ En este sentido, se observa una segunda característica común a prácticamente todos los filmes: la naturalización de las relaciones sociales de poder, que opera en tres sentidos: de género, de manera más marcada, y en menor medida, de etnia y de clase.

En tercer lugar, observamos una estereotipación tradicional en función de la naturalización señalada. Entendemos los estereotipos como generalizaciones abusivas y simplificaciones desmesuradas y en nada inocentes, que influyen como medio de presión social sobre las personas a las que van dirigidos. En el estereotipo, la complejidad del otro es reducida a un conjunto mínimo de signos. Los estereotipos más negativos en el desarrollo de un sujeto no son los que se hacen explícitos, sino los latentes que aparecen habitualmente en la enseñanza familiar y escolar, y a través de los medios de comunicación. Los estereotipos desempeñan un papel significativo en diversos procesos psicosociales, entre los que se encuentran el desarrollo de la propia identidad (Moya, 1998). Los estereotipos más frecuentes en los filmes son los de género.

Se observa una escasa presencia de la figura de la heroína –niña o mujer– y en general un muy bajo protagonismo de niñas o mujeres. Salvo dos excepciones, las mujeres como personajes principales están ausentes de las trece películas de la década. Y en todos los casos donde efectivamente hay presencia femenina, incluso en aquellos filmes protagonizados por niñas, los personajes femeninos suelen tener papeles subalternos (argumental y narrativamente). Las funciones sociales que aparecen más representadas son las de madre, hija y tía (en el rol de cuidadora). Podemos categorizar la presencia femenina bajo tres formas predominantes –que conviven habi-

20. Por eso “los análisis del poder realizados por Foucault tienen relevancia no sólo para el análisis del cine como institución, sino también para las películas mismas y su relación con el espectador” (Stam y otros, 1999: 242).

tualmente en la misma película–: a) invisibilización de las mujeres; b) condena, crítica o juicio negativo sobre el personaje femenino; y c) estereotipación tradicional.

La representación estereotipada de las mujeres es acompañada por una representación de los hombres y niños que los muestra más activos y dinámicos, cercanos a la figura del héroe y con mayor autonomía que las mujeres y niñas.

¿De la ingenuidad infantil a una “infancia posmoderna”?

La homogeneidad general de la representación de la infancia en los filmes, que trata a la niñez como una categoría neutra, sólo deja ver una diferenciación, aparentemente opuesta, que construye dos modos de representación de la infancia: por un lado, niños caracterizados por la inocencia y el idealismo, con atributos de ingenuidad y candor; por otro, una representación que se acerca a lo que Joe Kincheloe (2000) define como una “infancia posmoderna” y que nosotros podemos pensar como la infancia vinculada al consumo, que a los fines de este trabajo llamaremos “infancia contemporánea”, para diferenciarla de la concepción moderna de la niñez. Esta infancia actual se aleja de los arquetipos infantiles propios de la modernidad y se vincula con nuevos rasgos como la adultización en sus hábitos, vestimenta y lenguaje. Es una infancia que ha perdido los atributos propios de la representación moderna, como la inocencia y la dependencia del adulto.

En la primera categoría ubicamos las dos películas de García Ferré: *Manuelita y Corazón*, *las alegrías de Pantriste*, que nos retrotraen a una infancia arquetípica más propia de la modernidad. Casi se trata de un recuerdo nostálgico de la infancia de un pasado perdido. Por otro lado, *Extermineitors III, Papá es un ídolo, Dibu, Dibu II* y *Los Pintín al rescate* nos hablan de la infancia contemporánea.

Los niños de las películas de García Ferré se refieren a una infancia idealizada, sin problemas y que recibe la protección de los adultos. Las infancias de *Extermineitors* y las otras películas indicadas tienen comportamientos, actitudes y formas de ser, vestir y hablar de los adultos; presentan cierta autonomía respecto al mundo de los mayores y tienen rasgos consumistas. Estos niños se encuentran en el seno de familias monoparentales y conflictivas, y sufren contrariedades afectivas. De distintas maneras, se tematiza la responsabilidad de los padres frente a los chicos, con roles y “culpas”

diferenciados asignados según sean madre o padre los personajes vinculados a los niños.

En *Extermineitors III* estamos ante un niño protagónico que no tiene madre ni padre ni parece necesitarlos. Sólo desea ingresar en una organización parapolicial y pelear como un adulto. Presenta modos de representación muy similares a los del protagonista de la película estadounidense *Mi pobre angelito*, en relación con la autonomía del niño y su capacidad para moverse cómodamente, desenvolverse y defenderse en el mundo de los adultos. En una escena, Guillermo Francella, actor adulto protagónico de la película, le dice al niño protagonista:

“No vamos a tener mucho tiempo para poder cuidarte; estamos todo el tiempo con el coronel, entonces, no sé... habrá que buscarte un lugar, una escuela”.

Nico, el niño, lo corta abruptamente y le responde gritando:

“¡¿Qué ‘una escuela’?! ¡Yo quiero entrar a una organización como vos, como él [el coronel] y como mi papá!”.

Verano del potro, *S.O.S. Gulubú* y *El secreto de los Andes* resultaron ser las únicas películas que presentan algunos matices y que no es posible encasillar bajo alguno de estos dos “polos” en los que ubicamos paradigmáticamente a *Manuelita* por un lado y a *Extermineitors* por otro.²¹

A pesar de que encontramos dos formas predominantes de representar la niñez, no creemos que ninguna de estas representaciones ponga en riesgo la homogeneidad antes señalada. Siguen siendo caracterizaciones universales, desligadas de las condiciones de vida particulares y diversas de los sujetos.

Representaciones androcéntricas: masculinidades y feminidades hegemónicas

Las dos formas predominantes de representación de la infancia (moderna y contemporánea) tienen en común las operaciones y estrategias discursivas, en el sentido de que ambas son principalmente conservadoras,

21. La más experimental resulta ser *S.O.S. Gulubú*, que combina técnicas diversas de animación con actuación de personajes y vincula dos mundos: el de la informática y el de la vida real de una familia de clase media. Por otra parte, esta película se podría considerar un musical, no porque tenga el formato tradicional del musical cinematográfico sino porque las animaciones representan las canciones de María Elena Walsh, con gran originalidad y diversidad estética y artística.

y a menudo reaccionarias, en cuanto a las relaciones sociales predominantes. Como hemos dicho, las realizaciones analizadas refuerzan y construyen estereotipos especialmente en torno a la clase, el género y la etnia. Nos detendremos ahora en las representaciones androcéntricas.²² El sistema cultural patriarcal en el que nos movemos se consolida y refuerza de distintas maneras, y contribuye a socializar a niños y niñas de manera tal que adjudica atributos y roles diferenciados según el género. Entre estas maneras de socialización dentro del patriarcalismo, figuran como lugares pedagógicos privilegiados los medios de comunicación y, dentro de éstos, el cine infantil a través de los modelos que propone y de los procesos de identificación que activa gracias –entre otros elementos– al componente emocional que tiene. Al igual que la familia, la Iglesia y la escuela de las que habla Bourdieu (2000: 107), el cine establece una forma más de reproducción de los patrones androcéntricos. La naturalización de esta reproducción en los filmes se comprende mejor con las palabras de Bourdieu, quien sostiene:

[...] la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina (Bourdieu, 2000: 21-22).

Los medios funcionan como un marco de referencia a partir del cual los niños y niñas adquieren un sentido de sí mismos. Bourdieu y otros coinciden en que la “normalidad” que los niños aprenden –en este caso a través del cine– representa a los hombres como duros, fuertes, agresivos, independientes, valerosos, activos sexualmente, inteligentes, etc. El protagonismo de un género –el masculino– que mencionábamos, y que siempre va acompañado de la raza –blanca– y de la clase –media o alta–, también nos está hablando de representaciones androcéntricas hegemónicas.

Las configuraciones de masculinidad y de feminidad hegemónicas son las dos caras de la representación androcéntrica en el cine infantil. Christian-Smith y Erdman (2000) afirman que “las subjetividades con género” de los chicos son objeto de intensa regulación por medio de presiones sutiles y abiertas sobre ellos para que comiencen desde muy pronto a adoptar versiones en miniatura de las masculinidades hegemónicas. Las películas in-

22. Con “representaciones androcéntricas” nos referimos a los intereses, emociones, actitudes y valores masculinos.

fantiles y cualquier producto cultural destinado a los niños son parte de la regulación de estas subjetividades con género.

En *Extermineitors III*, protagonizada por un niño cuyo único interés es luchar en una organización parapolicial, la masculinidad está asociada a las habilidades más vinculadas a la destreza física, como la lucha y las artes marciales. Algo similar sucede en *Dibu*: la violencia entre los varones en el espacio público y el gusto por las carreras de autos y por la mecánica son las características más fuertes vinculadas con los chicos. El abuelo es un genio de la mecánica; su hijo –padre de Dibu– ha heredado el interés por los autos y es un fanático de las carreras de automovilismo. Sus hijos también son entusiastas de las carreras. Este modelo de masculinidad se hereda, se transmite, y en esto se insiste en el filme. En un pasaje muy descriptivo, el padre de Dibu dice que no quiere que éste conduzca un *karting* porque es caro y porque pueden descubrirlos (nadie, salvo la familia, sabe que tienen un dibujo como hijo). Su padre, el abuelo de Dibu, insiste en que el niño corra en la pista de *kartings* y le dice a su hijo:

“Dibu no te lo va a perdonar nunca”. Y agrega: “A él le gustan los autos como a vos. Lo lleva en la sangre”.

El hijo, recordando la primera vez que condujo un coche de carreras, le dice: “¡Qué sensación más sublime fue manejar ese auto, viejo! Me acuerdo del olor a nafta. Ese olor es el olor de la vida”.

Los estereotipos no se detienen aquí. La agresividad masculina y la competitividad resultan fundamentales a la hora de construir los “verdaderos” hombres. Dibu deberá correr con un niño campeón del *karting*, que, además de hijo de un millonario, es malo e inescrupuloso. Este chico agresivo y pedante suele molestar a Leonardo, uno de los hermanos de Dibu, al que llama “Leonarda” porque tiene el pelo largo “como una nena”. Antes de la carrera, Dibu le dice a su hermano: “No te preocupes, Leo, voy a defender muy bien tu nombre y tu honor”. Cuando llega el momento de la carrera, el malo hace trampa con la complicidad del padre. Al terminar la carrera, el padre de Dibu le pega una trompada al padre del campeón ante los ojos de sus hijos y del público de la carrera. Nadie, en ningún momento, cuestiona ese proceder. Las construcciones de una supuesta normalidad varonil son reproducidas por los niños, ya que también los chicos se golpean. El filme construye una masculinidad hegemónica fuertemente estereotipada, que se opone en cada uno de sus

rasgos a una feminidad también estereotipada en las figuras de la madre y la hija de la familia.

En *Manuelita* los animales de sexo masculino son fuertes, protegen a las mujeres y también son proclives a las peleas. Por ejemplo, cuando unos lobos, que cumplen el papel de vagos o marginales, incitan a la tortuga Manuelita y al tortugo Bartolito, amigo de ésta, a faltar a clase e ir a pescar, el tortugo se enfurece e intenta pelearse con ellos. Manuelita, cumpliendo el rol social asignado, lo tranquiliza con suavidad y mesura y lo convence de que no se pelee.

Merece destacarse la intención de cuestionar los estereotipos masculinos en *Corazón, las alegrías de Pantriste*, donde Pantriste –el niño protagonista– no sigue el patrón habitual masculino. En este filme están presentes dos tipos masculinos: por un lado, Pantriste, un niño desgarbado, soñador, sensible y que toca el violín. A pesar del distanciamiento respecto de la masculinidad hegemónica, es representado como protector y superior a la mujer ya que –con ayuda de su amigo Larguirucho– Pantriste libera valientemente a Pandereta, una gitanita pequeña y graciosa, a quien su padrastro, un gitano malo y fuerte, tiene encadenada a su carreta. El gitano bruto somete a la niña y Pantriste, el protagonista joven y romántico, la hace libre. Se reproduce el estereotipo de la mujer insuficiente e incapaz, liberada o sometida por el varón.²³ Por otro lado, Panduro, el padre del protagonista, expresa y refuerza la imagen masculina hegemónica: es un leñador grande y muy musculoso, con voz grave y gestos toscos, que sólo quiere hacer de su hijo un leñador como él. En esta tipología podemos ubicar también al gitano, con la diferencia de que es malo, gordo, feo, desdentado y maltratador, no trabaja y explota a la niña, lo cual además nos habla de la discriminación por etnia que aparece sin ningún disimulo. La historia tiene un final feliz (y esperable): el niño sensible y de buen corazón se transforma en el rey del lugar y la gitanita pobre se casa con él y por lo tanto asciende de categoría social, ya que se eleva al rango de reina gracias a su príncipe azul.

En general, las mujeres –en papeles protagónicos o secundarios– son representadas en algún aspecto negativamente, como dominantes, torpes, dependientes o histéricas. Tal es el caso de Manuelita, que sólo alcanza parte de sus objetivos gracias a los personajes masculinos y que consigue el equi-

23. Esta situación ya forma parte de nuestra tradición más universal y ha sido recogida por cuentos tradicionales como Blancanieves, Cenicienta o Caperucita Roja, entre otros.

librio sólo cuando regresa al seno paterno y se casa con su antiguo amigo de escuela. La feminidad hegemónica, entonces, asocia a la mujer con ciertos atributos supuestamente naturales, que en el mejor de los casos van desde la fragilidad, ingenuidad e impericia que roza muchas veces la idiotez –como en *Manuelita, Los Pintín al rescate, Dibu y Dibu II*– hasta la sensibilidad, el afecto y la paciencia, como en *Corazón, Manuelita, S.O.S. Gulubú, El cóndor de oro y Verano del potro*. Entre los numerosos ejemplos encontramos a una Manuelita pequeña, frágil e ingenua, y a su madre, una mujer tierna, que siempre habla tranquila y suavemente, y teje escarpines rosas.

Extermineitors es una película de varones, todos los actores son varones y además es muy masculina. Curiosamente, la única mujer de la película es una implacable, inescrupulosa y ambiciosa científica. En *Papá es un ídolo*, la madre abandona a su hijo cuando es muy pequeño, seducida por la fama de un esquiador que la aleja de lo que se supone es su deber de madre. Estos ejemplos se refieren a la combinación entre la invisibilización de la mujer y la condena o juicio negativo sobre los personajes femeninos a los que ya hicimos referencia. Las excepciones a esta categorización las encontramos sólo en *El secreto de los Andes, Verano del potro* y *S.O.S. Gulubú*.

Si los hay, que no se vean. El dinero, la pobreza y el consumo en los filmes

Una categoría borrosa o borrada es la pobreza en cualquiera de sus niveles y formas. En palabras de Joe Kincheloe (2000), un silencio de clase manifiesto impregna las películas. Este silencio se enmascara en una clase media-alta y clase alta con pretensiones de normalidad, con niños y niñas blancos, comúnmente rubios, que viven en casas amplias con jardín, en barrios cerrados y tienen su propio dormitorio, repleto de juguetes caros –y a menudo nos informan de las marcas de los juegos y las jugueterías donde el espectador puede adquirirlos-. Estos chicos –que van a escuelas privadas– habitualmente tienen poder para inducir los consumos familiares. *Papá es un ídolo, Dibu, Dibu II* y *Extermineitors III* se encuentran dentro de este grupo y, en una medida levemente menor, *El secreto de los Andes* y *Verano del potro*.

La representación de los niños como consumidores resulta preponderante en *Papá es un ídolo*, donde el vínculo con los padres tiene que ver con quién le

compra más cosas a su hijo, un chico rubio de clase alta, hijo de un empresario —dueño de una marca de ropa deportiva existente en el mercado— que viaja con su padre a España para esquiar —con publicidad evidente del hotel en España—. En *Dibu*, parte del conflicto pasa por si los chicos reúnen —con la complicidad del padre— el dinero para armar un *karting* a fin de correr en el autódromo. En el largometraje animado *Los Pintín al rescate* la relación entre padre e hijo vuelve una y otra vez sobre lo económico, pues el padre se siente obligado a darle dinero a su hijo y la cuestión económica en relación con la felicidad de los chicos aparece puesta en primer plano. En un diálogo entre padre e hijo, en un momento en que el hijo debe sujetarse de su padre para no caer por un precipicio y morir, el padre le dice a su hijo:

“Ito, hijo, no te sueltes”.

“No aguento más papá, me caigo”, responde el niño.

“Vamos Ito, aguantá, si aguantás te compro lo que quieras”, insiste el padre.

La escena termina con Ito diciéndole a su padre: “Viejo, poniendo”, mientras extiende su mano en señal de espera. Y el padre le da dinero.

La asepsia con la que son mostrados los conflictos, que se reducen al ámbito privado de las familias de clase media, borra cualquier huella de clase, la cual va vinculada a la etnia y a la región geográfica o provincia de origen. Como dijimos, casi no hay ningún niño provinciano; el único acento es el de Buenos Aires y la única piel es la blanca. La única etnia “diversa” son los indígenas —unos extras exóticos— de *El secreto de los Andes*. Una excepción la constituye *Verano del potro*, que se desarrolla en el campo de la provincia de Buenos Aires y relata una serie de conflictos entre chicos de distinta clase y origen, y a la vez problematiza las relaciones entre un abuelo y sus nietos. Sin embargo el protagonismo lo tienen los nietos del estanciero.

El resto de los niños del país, sus conflictos, sus formas de entender la realidad, sus experiencias, sus familias, sus modos de vida y, en pocas palabras, su cultura, están desaparecidos de la pantalla de cine. Un preocupante temor a la diferencia resulta evidente.

El Estado y la sociedad frente a la infancia

La indagación en las representaciones de la infancia en los filmes argentinos de la década de 1990 nos acercó a las formas en que una sociedad

asocia la niñez con determinados atributos y rechaza otros. El análisis fílmico nos permite sostener que hay una desvalorización del público infantil, cuya característica más notoria pasa a ser la de consumidor. Consumidor de la película en el cine y luego en televisión pero, además, de los juguetes, figuritas, libros, discos, etc. Y desde lo argumental, una parte importante de la filmografía propone un modo de representación de la infancia asociada al consumo, como en *Papá es un ídolo*, *Dibu* o *Los Pintín al rescate*. Un ejemplo lamentable y burdo –aunque no el único– es *Papá es un ídolo*, que demuestra que su único interés es la ganancia comercial ya que toda la película está invadida de publicidad (de ropa, de centros de esquí en España, líneas aéreas, etc.).

El cine en la Argentina, a diferencia del que se realiza en otros países (como Holanda o Inglaterra, por mencionar algunos), busca tener éxito económico asegurado a través de la venta de entradas en los centralizados lugares de exhibición (que se concentran en las grandes ciudades) y compite con la gran industria de Hollywood. El público infantil ya no es pensado como tal sino como consumidor, descuidándose el aspecto artístico, pedagógico y estético del cine, a diferencia de lo que ocurre con otras expresiones artísticas, como el teatro o la literatura, que presentan una diversidad en la oferta.

El aspecto comercial de las películas sin duda se explica, al menos en parte, por las formas de financiamiento. Como vimos, parte se realiza por medio de subsidios del Estado a través del INCAA y parte a partir de convenios con empresas comerciales y variadas formas de publicidad en la misma línea que sigue la televisión.

Pensar las carencias o ausencias en el cine infantil nos lleva a plantear las posibilidades de intervención (educativas, sociales, políticas, etc.) en favor de medidas que alienten las producciones culturales locales destinadas al público infantil, atendiendo a la desventajosa posición que ocupa la producción nacional en el marco de la transnacionalización de los productos culturales. Sin duda, esto plantea la necesidad de un compromiso del Estado con la infancia y nos remite a la pertinencia o no de legislar en favor de determinadas producciones culturales con un criterio valorativo (y no simplemente financiero), siempre discutible. Claramente se trata de un debate pendiente y necesario en el ámbito de las políticas culturales destinadas a la infancia. Resulta apremiante la necesidad de revisar la política de fomento del cine independiente, y particularmente del cine independiente infantil, con el fin de asegurarles el apoyo a producciones que no encuentren respaldo en otros medios, que no tengan *a priori* el éxito comercial asegurado y que propongan obras audiovisuales variadas respecto a la oferta

hegemónica y homogeneizante del mercado. Se debe revisar la manera en que se distribuyen los recursos del INCAA, ya que suelen destinarse por igual a sectores de la industria consolidados y a directores independientes, cuando ambas son realidades desiguales.

De igual manera, resulta fundamental abordar el tema del acceso, la distribución y otras facetas de la industria cinematográfica. Se habla de un florecimiento del cine nacional, del auge del cine independiente, de incrementos en la recaudación y de una renovación de directores, pero en lo relativo al cine para el público infantil hay un vacío tal, que la sola expresión “cine infantil” pierde sentido. El mercado parece ser el único “actor” que intenta darle un sentido a este concepto, que parece definirse como aquello que es posible venderles a los niños.

Es preciso insistir en el carácter necesariamente asimétrico de la relación entre adultos y niños, y por ende en el sentido de la responsabilidad de los adultos respecto de la constitución de las identidades de los niños y en el alcance de los procesos de transmisión cultural a las nuevas generaciones en la institución de una sociedad. Hay una parte de la responsabilidad que deben asumir los directores, productores y otras personas del quehacer cinematográfico. Suficientemente estimulados con la posibilidad concreta de realización y exhibición de sus películas, los directores actuales o los que están en formación, en un trabajo conjunto con escritores, guionistas, especialistas en comunicación y escuelas de cine, entre otros, pueden asumir el reto de alcanzar un nivel aceptable y variado de cine para la infancia. Un cine con respeto hacia el espectador, que no pierda de vista que se dirige a personas que están atravesando un momento de formación, aprendizaje y constitución de sus identidades. Deben ser propuestas que atiendan, a su vez, a los rasgos actuales de los niños y las niñas, que no se alejen de sus particularidades presentes, que no los subestimen, ni les den la espalda a sus habilidades y capacidades, que no los encasillen en roles de género ni los estigmatizcen por su clase, apariencia física, origen étnico, acento regional o los discriminen de cualquier otra forma, y que tampoco los invisibilicen. Creemos que entre los realizadores de dibujos animados y los de cortos hay una buena línea a seguir en el cine independiente para niños, siempre y cuando desde la distribución y exhibición se creen circuitos alternativos a los comerciales.

Con esto no estamos queriendo establecer una jerarquización entre tipos de cine, ni siquiera esperamos que el cine exprese siempre la diversidad social y cultural, ni que sea políticamente correcto o que tenga intencionalidad pedagógica. Simplemente creemos que se deben crear o ayudar a que se profundicen las condiciones para el desarrollo de un cine plural, más allá de la

limitada propuesta del mercado. Este reto es posible porque el cine es coral por origen y tradición. Pensamos en un cine que recupere, explore, aproveche y estimule la imaginación y creatividad infantil: que produzca o bien una fantasía menos sujetada y más sólida, o bien un realismo más honesto; que tenga algún anclaje –o no– en los miedos y deseos de los chicos; que no construya un realismo mentiroso que, como decíamos con Graciela Montes, despoje a la realidad de su densidad, sus contradicciones y sus cuestionamientos. El cine es un medio generoso y plural si es producido aprovechando sus ventajas técnicas y sus tradiciones y si se experimenta con nuevas formas –creativas, lúdicas y por qué no provocativas– de hacer cine infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Baron, R.A. y Byrne, D. (1998): *Psicología social*, Madrid, Prentice Hall.
- Bernal, Mariana (2003): “La educación fuera de foco. Una mirada sobre la educación pública desde el cine de ficción argentino entre 1960 y 1990”, en Carli, Sandra (dir. y comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella / La Crujía.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. ([1970]1986): “La autoridad pedagógica”, en *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Carli, Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2004): “La cuestión de la infancia. Un análisis histórico del presente”, en Birgin, Antelo, E.; Laguzzi, G. y Sticotti, D. (comps.), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Libro del Zorzal-CEPA.
- Corea, Cristina (2001): “La infancia en el discurso masmediático”, en *Cuaderno de Pedagogía*, año IV, nº 8.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): *Se acabó la infancia. Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Humanitas.
- Chartier, Roger (1998): *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Christian-Smith, L. K. y Erdman, J. I. (2000): “‘¡No es verdad, mamá!’. Los niños construyen la infancia leyendo novelas de terror”, en Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (comps.): *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Filmus, D. y Miranda, A. (1999): “América latina y Argentina en los ‘90: más edu-

- cación, menos trabajo = más desigualdad”, en Filmus, D. (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, FLACSO/Eudeba.
- Giroux, Henry A. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- (2000): “¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?”, en Steinberg, Shirley R. y Kincheloe, J. L. (comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Jipson, J. y Reynolds, U. (2000): “Todo lo que quieras: las mujeres y los niños en la cultura popular”, en: Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Kincheloe, Joe (2000): “‘Solo en casa’ y ‘Malo hasta la médula’: surge una infancia postmoderna”, en Steinberg, Shirley R. y Kincheloe, J. L. (comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Larrosa, Jorge (1995): “Tecnologías del yo y educación”, en Larrosa, Jorge (comp.), *Escuela, poder y subjetivación*, Buenos Aires, La Piqueta.
- Mallimacci, F. y Marrone, I. (comps.) (1997): *Cine e imaginario social*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Mancebo, M. (1999): “La sociedad argentina de los ’90: crisis de socialización”, en Filmus, D. (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, FLACSO / Eudeba.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1996): “La juventud es más que una palabra”, en Margulis, M. (comp.), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Martín-Barbero, Jesús (2003): “Estética de los medios audiovisuales”, en Xirau, Ramón y Sobrevilla, David, *Estética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Trotta.
- Minzi, Viviana (2003): “Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local”, en Carli, Sandra (comp.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella / La Crujía.
- Montes, Graciela (1993): “El corral de la infancia”, en Alvarado, Maite y Guido, Horacio (comps.), *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*, Buenos Aires, La Marca Editora.
- Morley, David (1996): *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Moya, M. (1998): “Estereotipia de género”, en Baron, R. A. y Byrne, D., *Psicología social*, Madrid, Prentice Hall.
- Ortiz, Renato (1997): *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza.
- Pautassi, L. C. (2000): “El impacto de las reformas estructurales y la nueva legislación laboral sobre la mujer en la Argentina”, en Birgin, Haydée (comp.), *Ley, mercado y discriminación. El género del trabajo*, Buenos Aires, Biblos.

- Postman, Neil (1982, 2^a ed.: 1994): *The Disappearance of Childhood*, Nueva York, Vintage Books.
- Quevedo, Luis A. (1999): "Política, medios y cultura en la Argentina de fin de siglo", en Filmus, D. (comp.): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, FLACSO / Eudeba.
- Steinberg, Shirley R. y Kincheloe, Joe L. (2000): "Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna", en Steinberg, Shirley R. y Kincheloe, Joe L. (comp.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Vázquez García, F. (2000): *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*, Madrid, Montesinos.
- Verón, Eliseo (1987): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Buenos Aires, Gedisa.
- Willis, Paul (1997): "La metamorfosis de las mercancías culturales", en AA.VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE CINE

- Álvarez, María L. y Solá, Cintia (2005): *La construcción de la infancia desde el cine animado infantil*, tesis de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Antín, E. (1998): "Argentina. Balance 1997", en Toledo, T. (comp.), *Made in Spanish 98. La distribución y la exhibición en Iberoamérica*, Donostia-San Sebastián, Festival Internacional de Cine de Donostis-San Sebastián.
- AA.VV., *Boletines anuales del Departamento de Estudio e Investigación del Sindicato de la Industria Cinematográfica Argentina (DEISICA) (1994-2000)*, Buenos Aires.
- AA.VV., *Boletín de industrias culturales* (1999), Buenos Aires, Fundación Ciccus, edición integrada a la edición nº 13 de "Un ojo Avizor... en los Medios".
- AA.VV., *El amante*, nº 92 - noviembre de 1999.
- Calcagno, E. (1999): "El estado de las cosas", en *El Amante*, nº 92, noviembre de 1999.
- Cousello, M. (1992): *Historia del cine argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferro, Marc (1980): *Cine e historia*, Barcelona, Gustavo Gili.
- (1980): "El cine ¿un contraanálisis de la sociedad?", en Le Goff, J. y Nora, P., *Hacer la historia*, Barcelona, Laia.
- (1995): *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel Historia.
- Getino, Osvaldo (1998): *Cine argentino. Entre lo posible y lo deseable*, Buenos Aires, CICCUS.

- (2001): “Las industrias culturales: incidencia económica y sociocultural, intercambios y políticas de integración regional”, ponencia. Documento base del seminario Mercosur Cultural, Bolivia y Chile, en miras a la integración, Santiago de Chile, mayo 2001.
- González, Horacio y Rinesi, E. (comps.) (1993): *Decorados. Apuntes para una historia social del cine argentino*, Buenos Aires, Manuel Suárez.
- Hueso, Luis A. (1998): *El cine y el siglo XX*, Barcelona, Ariel Historia.
- INCAA: *Guía del usuario. Guía para productores de cine y audiovisuales que traman medidas de fomento en el INCAA*, Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, Instituto de Cine y Artes Audiovisuales, vigente en 2003.
- Iturralde Rúa, Víctor (1984): *Cine para los niños. Proposiciones para fundar cineclubes infantiles*, Buenos Aires, Corregidor.
- Kaplan, E. A. (1998): *Las mujeres y el cine. A ambos lados de la cámara*, Madrid, Cátedra.
- Lagny, M. (1997): *Cine e historia. Problemas y métodos de la investigación cinematográfica*, Barcelona, Bosch.
- Manrupe, Raúl y Portela, María A. (1995): *Un diccionario de filmes argentinos*, Buenos Aires, Corregidor.
- Metz, Christian (1974): “El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico”, en *Lenguajes nº 2*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Monterde, José Enrique (1986): *Cine, historia y enseñanza*, Cuaderno de Pedagogía, Barcelona, Laia.
- Peña, Fernando Martín (idea y edición general) (2001): *Generación 90*, Buenos Aires, Malba - Colección Constantini, Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires.
- Ranalletti, Mario: “El cine como fuente y reflexión para la investigación y la enseñanza de la historia”, “Entrevista a Marc Ferro” y “Entrevista a Robert A. Rosenston”, en *Entrepasados. Revista de historia*, año VIII, nº 15, 1998.
- Salas, Hugo y Porta Fouz, Javier (1999): “La tortuga del escándalo”, en *El amante*, nº 92, noviembre de 1999.
- Spotorno, Radomiro (2001): “50 años de soledad. De Los olvidados (1950) a La virgen de los sicarios (2000). Infancia y juventud marginales en el cine iberoamericano”, Huelva, Fundación Cultural de Cine Iberoamericano de Huelva.
- Stam, R.; Burgoyne, R., y Flitterman-Lewis, S. (1999): *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*, Barcelona, Paidós.
- Tenaglia, María y López, María (1997): “Apuntes sobre el género en el cine argentino de los años ‘30”, en Mallimaci, Fortunato y Marrone, Irene (comps.), *Cine e imaginario social*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Tudor, Andrew (1974): *Cine y comunicación social*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Wolf, Sergio (comp.) (1994): *Cine argentino. La otra historia*, Buenos Aires, Letra Buena.

PEQUEÑOS CONSUMIDORES: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA OFERTA CULTURAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INFANTILES

Melina Curia



Entrevistadora: *Lo que sería la industria de la música, la música como gran negocio, ¿vos creés que sabés algo sobre cómo se maneja?*

Dana: *Una vez cuando fui a Florida en Capital vi la fábrica donde graban los discos originales, los CD originales... y no entré por dentro, la vi desde el auto...*

E: *¿Y qué más habría?*

D: *Mucho marketing...*

E: *¿Cómo sería eso?*

D: *Yyyy... todo de vender, la bandanita, el pañuelito en la cabeza, es como que a veces explotan el talento que tienen las chicas o los chicos cantando con vender la ropa de ellos, la vinchita de ellos, a veces es demasiado, porque hasta a veces, como decía el profesor el año pasado, hasta el papel higiénico de ellos ya venden, todo... A veces se abusan también porque ponen precios de locos... y todo porque dicen que es la original, y no es la original...*

Micaela: *Yo también con una amiga que se llama Evelin que está allá [señala su grado] estamos formando un grupo...*

Entrevistadora: *¡Ay qué bueno!*

M: *Y cantamos algunas canciones nuestras.*

E: *¡¡¡Ah, de ustedes ya!!!*

M: *Sí, las escribimos, las trae al colegio y a veces las cantamos... Estamos tratando de encontrar la forma para poder salir y todas esas cosas... Igual, mi hermano está un poco integrado a la televisión porque está en Cantaniño y eso me ayuda más...*

Fragmentos de entrevistas realizadas a niñas de 10 años en julio de 2003.



INTRODUCCIÓN

Este artículo parte del convencimiento de que, sólo a partir de la indagación en las visiones, los gustos, las prácticas cotidianas y los valores que los más pequeños desarrollan frente a una amplia oferta cultural mercantil que permanentemente los sorprende y atrae, pueden comprenderse las experiencias de los niños del nuevo siglo y sus características fundamentales como consumidores. Toda discusión sobre la pertinencia de incluir la educación en medios en la escuela como un modo de apuntar a la formación de consumidores culturales críticos es una discusión legítima y necesaria, pero carece de cimientos firmes si no está acompañada de sólidos avances en la comprensión del modo en que los niños se apropián de unos productos simbólicos, productos cuya incidencia sobrepasa con creces la mera satisfacción de sus necesidades. Si bien un número creciente de industrias y grandes conglomerados dedica toda su ingeniería y mercadotecnia al público infantil como blanco de ventas, incidiendo en los procesos de transmisión de cierto cúmulo de significaciones desde el cual mirar el mundo que nos rodea, son pocas las investigaciones que se proponen abordar la compleja trama que se configura en esas prácticas de consumo.

En este trabajo se pretende indagar en los *modelos de identidad* producidos por la oferta cultural infantil sostenida por el mercado y al mismo tiempo explorar los procesos de reconocimiento-diferenciación que experimentan los niños y niñas al consumir dicha oferta en sus prácticas cotidianas. Ambas miradas conforman un ejercicio necesario para poder pensar el colectivo de pertenencia configurado por la infancia de clase media que vive este período histórico particular en nuestro país (década del noventa y principios del nuevo siglo).

En la primera parte de este trabajo se abordan dos conceptos clave para introducirse en la temática elegida y que están en la base de las interpretaciones y lecturas de los resultados que se presentan luego. Estos conceptos son el de identidad y el de consumo cultural infantil. Las líneas y perspectivas teóricas fundamentales en las que se ha buceado procurando encontrar algunas pistas son fundamentalmente los estudios sobre infancia, los estudios culturales, sobre todo latinoamericanos, y la pedagogía cultural crítica en la que confluyen los dos primeros y los estudios en educación.

En la segunda parte se retoman los resultados de una investigación realizada a mediados del año 2003. En dicho trabajo se aplicó una encuesta para conocer los productos culturales favoritos de niñas y niños de diez años de edad, y se focalizó en los dos grupos musicales más elegidos (Bandana y Mambrú) y en los modelos de identidad propuestos por éstos. Asimismo, se hicieron entrevistas en profundidad a algunos de los que habían respondido la encuesta, con el fin de indagar en sus valores, prácticas y procesos de diferenciación y reconocimiento configurados en el consumo musical de aquéllos y otros productos favoritos.

La exposición de estos resultados y de ciertas interpretaciones que los acompañan no pretende dar a conocer datos de actualidad sobre lo que consume la infancia y cómo lo consume: el mercado siempre va muy rápido en este sentido, proponiendo permanentemente “nuevos productos viejos” para captar la atención y la inquieta apertura a lo novedoso de los niños. Lejos de esa intención, lo que se pretende es contribuir a la reflexión sobre la clara incidencia del mercado y sus productos en la construcción de las identidades de los más chicos.

CONCEPTOS CLAVE: IDENTIDAD Y CONSUMOS CULTURALES

Es necesario precisar algunos conceptos a la hora de reflexionar sobre los procesos de construcción de la identidad infantil, teniendo en cuenta los pronunciados cambios cualitativos y cuantitativos que comenzaron a tener lugar a partir de los noventa en la oferta cultural dirigida a esa población.

El pensamiento contemporáneo se ha ido autodefiniendo, sobre todo a partir de la postulación de “la muerte de Dios”,¹ como más cercano a la

1. En las últimas décadas del siglo XIX fue el filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900) quien elaboró una de las críticas más agudas a la tradición metafísica greco-occidental y a la “moralidad esclava” representada por el cristianismo.

complejidad interdisciplinaria y a las verdades transitorias, en un intento por alejarse del fundamento, de las esencias inmutables y de las verdades puras. Si la categoría de infancia ha ido adquiriendo consistencia histórica al ser abordada desde posturas antiesencialistas que procuran comprender su complejidad constitutiva, abierta y sujeta a transformación, la categoría de identidad ha atravesado un proceso similar, al ser gradualmente despegada de una ontología cerrada que la ligaba al “ser nacional” o al lugar ocupado en las relaciones de producción.

Los procesos de globalización, mundialización y transnacionalización –acompañados por el consiguiente debilitamiento de los Estados nacionales, pero también por irrupciones reivindicatorias de la diversidad, la diferencia y los particularismos locales² y el pasaje de una sociedad basada en la producción y el trabajo a una sociedad regida por el consumo en la cual la cultura se ha vuelto claramente un *recurso* en el cual invertir, distribuir y administrar (Yúdice, 2002), son algunas de las transformaciones frecuentemente citadas para dar cuenta de la emergencia de identidades *fragmentadas* (Grimson, 1994), *descentradas* (Rabello de Castro, 2001), *planetarias* (Ortiz, 1996), *transterritoriales* y *multilingüísticas* (García Canclini, 1995). Identidades que no se ganan de una vez y para siempre, sino que sufren transformaciones e imposiciones, como toda construcción procesual.

Renato Ortiz plantea que la “obsesión ontológica” ha ido en detrimento de comprender lo que en términos de Lévi-Strauss es la *virtualidad* de toda identidad. Son los aspectos relationales los que permiten entender esta última como “una construcción simbólica que se hace en relación con un referente”, y los referentes son siempre y necesariamente múltiples y variables (Ortiz, 1996: 77). Ahora bien, hay una cuestión que destaca el autor y que reviste singular importancia. La posibilidad de pensar las identidades como construcciones históricas permite indagar en las relaciones de *poder*, *competencia* y *conflicto* que operan en las diferentes situaciones. Donde había autenticidad e inmutabilidad adviene el artifi-

2. Alejandro Grimson, tomando la metáfora del “conventillo global” de Aníbal Ford y ciertas advertencias formuladas por Ortiz y por García Canclini, entre otros, plantea dos cuestiones cruciales. El concepto de globalización ha sido muchas veces criticado por no dar cuenta de la cuestión del dominio. A su vez, las posturas celebratorias de la diversidad cultural confunden esta última con la pluralidad, dejando de lado la problemática de la desigualdad y la noción de hegemonía. Si en el primer caso prevalece la idea de homogeneización sin conflictos, en el segundo caso lo presentado como aproblemativo sería la heterogeneidad y complejidad culturales (Grimson, 1994).

cio y por ende la posibilidad de transformación o puesta en cuestión. En este último sentido, las corrientes de pedagogía crítica y educación popular también han hecho valiosos aportes al resaltar el carácter político e histórico de todo currículo y de las identidades configuradas en torno a los mismos. En contextos pedagógicos y formativos que claramente exceden el ámbito escolar, se delimitan desde el poder ciertos contornos que actúan como límites para la acción y el pensamiento. Toda educación crítica debería apuntar a la transformación de aquello que es impuesto como legítimo, fijo y permanente.

Teniendo en cuenta este carácter relacional y referencial señalado por Ortiz, se puede encontrar que numerosos autores hablan del consumo y sobre todo del *consumo cultural* como uno de los principales referentes a partir del cual se configuran las identidades en la modernidad tardía. García Canclini plantea que el *consumo cultural* se distingue del consumo a secas por referirse al uso o a la apropiación de aquellos “productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica”. En este sentido, Rossana Reguillo Cruz (2000) destaca que, más allá de contabilizar las horas que una persona pasa frente al televisor, el análisis del consumo cultural debería permitir conocer aquellas *configuraciones de mundo* –Steinberg y Kincheloe (2000) en el marco de la pedagogía cultural crítica dirían *paisaje imaginativo*– que las personas construyen desde unas instituciones y colectivos de pertenencia, en sus vínculos con la oferta cultural. Canclini propone una mirada compleja y multidisciplinaria del consumo cultural. La economía, la sociología, la psicología, las ciencias de la comunicación y la antropología se interesan por indagar en esta categoría, desde sus distintos terrenos teórico-metodológicos, el consumo como ritual (antropología), el consumo como objetivación del deseo (psicología), el consumo como producción de sentidos comunes (ciencias de la comunicación), el consumo como constructor de diferencias y espacio de lucha de clases (sociología), y finalmente el consumo como lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital (economía).

Volviendo al vínculo consumo-identidad, este mismo autor postula que lejos de descartarse las *referencias socioespaciales* (nación, clase social) que inciden en la construcción de las identidades, se debería poder complementarlas con *definiciones sociocomunicacionales*. Los cambios en las tecnologías de la producción y de las comunicaciones, con la consiguiente ampliación de los deseos y las expectativas, configuran un escenario en el cual las identidades, en lugar de estar fijadas a la nación o la etnia, “dependerán cada vez más de la cultura de masas y de las tecnologías de la información” (García Canclini, 2000).

den de lo que uno posee o es capaz de llegar a apropiarse" (García Canclini, 1995: 14).

Las principales transformaciones a partir de las cuales el mercado se instala como un agente de socialización y legitimación de gran importancia e irrumpe en las vidas de los más pequeños desde los primeros años, configurando sus sensibilidades estéticas y sus modos de ser y de comprender el mundo, tienen lugar sobre todo a partir de la última década del siglo XX, con la definitiva instauración de las recetas neoliberales que terminan de delinear la figura del niño consumidor, acentuando al mismo tiempo los procesos de exclusión y empobrecimiento. La "paradoja central de los noventa", democracia política y exclusión y desigualdad socioeconómica, se combina con otra paradoja cuando se examina la infancia de nuestro país: el Estado menemista ratificó la Convención de los Derechos del Niño, incorporándola a la Reforma Constitucional de 1994. Asimismo, las políticas sociales y educativas apelaron a sus principios y postulados para implementar las más diversas propuestas. Sin embargo, el modelo económico instaurado minó las bases materiales para el cumplimiento a corto o mediano plazo de dichos derechos y empeoró tangencialmente las condiciones de vida de la gran mayoría de los niños (Carli, 2003).

Con respecto a la clase media, es preciso señalar el carácter heterogéneo y fragmentado que ha ido adquiriendo a partir de la aplicación de las medidas de la nueva derecha. Por un lado, puede decirse que los sectores medios y los estratos altos conforman una *población incluida*, con necesidades básicas satisfechas pero, además y fundamentalmente, con una acumulación de capital económico, social y cultural que les permite vivir en un marco de cierta estabilidad. Por otro lado, los procesos de ajuste que han golpeado a los sectores medios no han hecho más que aumentar la complejidad de sus estructuras, produciendo el "empobrecimiento significativo de muchos de ellos, la urbanización de la pobreza estructural, la aparición de 'nuevos ricos' y 'nuevos pobres'" (1999: 73).

El desarrollo de la industria editorial y las industrias culturales y del ocio en general tuvo en esa población educada masivamente en la cultura letrada uno de sus principales cimientos. En los noventa estos sectores seguirían revalorizando la educación como un bien ponderable que, aunque no promueve la movilidad ascendente, puede contribuir a preservar el lugar adquirido. Si la cotidianidad encuentra agotados a estos estratos por el peso de la rutina y con cierta incertidumbre respecto de las ofertas culturales que podrían consumir y que la falta de tiempo va postergando, para ellos lo cul-

tural sigue siendo un signo de distinción y un rasgo identitario (Wortman, 2003).

El mercado de productos para niños, cuyo alcance en estos días ha llevado a forjar la fortuna más grande de Inglaterra, aún mayor que la de la propia reina, en manos de una escritora de novelas –J. K. Rowling, autora de la colección *Harry Potter*–, apunta fundamentalmente a la capacidad de compra de los sectores medios y altos. Los niños pertenecientes a dichos estratos son claramente atractivos para el mercado por múltiples razones. Los niños no sólo aparecen como consumidores de numerosos productos y como demandantes ávidos de las innumerables propuestas “innovadoras” que se ofertan, sino que también, tal como lo puntualiza un investigador especializado en los vínculos entre la infancia y el mercado, Jöel Brée, cumplen una clara función como prescriptores del consumo familiar, al señalar aquellos productos que, según su parecer, deben ser incorporados a las compras diarias o frecuentes del hogar. Estos niños y niñas, que comienzan a formarse como consumidores con gustos y decisiones propios, serán además futuros consumidores adultos y transmisores de preferencias y opiniones a nuevas generaciones. Esto último podría justificar a largo plazo las cuantiosas inversiones en publicidad que realizan las empresas en vistas a lograr la fidelidad de sus clientes a la marca.

La investigadora brasileña especializada en infancia, juventud y consumos culturales Lucía Rabello de Castro recurre a la acepción “objeto categorizador” para explicar el modo en que los objetos de consumo orientan las identificaciones de género y los criterios de pertenencia a determinados grupos. La transitoriedad y variabilidad de la oferta marca la condición de “descartables” de dichos criterios de pertenencia. Frente a este argumento podría plantearse que la idea de adscripciones *descartables* no debería impedir pensar en aquellos “sedimentos” de valores, visiones de mundo, opiniones y creencias que van dejando a su paso los distintos productos culturales consumidos.

Esa inestabilidad y transitoriedad introducida por objetos que no cubren sólo necesidades, sino que inciden en la construcción de los sujetos y en la demarcación de grupos de pertenencia y reconocimiento, ha llevado a algunos autores a plantear la posibilidad de pasar de la idea de identidad a la de identificación. Lejos de pretender aquí algo más que la sola mención de dicho debate, se considera necesario dejar en claro que este trabajo acuerda con una concepción de la identidad que tiene en cuenta su carácter *situacional*, esto es, histórico, *relacional* –pues toda identidad se construye a partir de una alteridad– y *referencial*, en el sentido de la ya citada defini-

ción de Ortiz –“construcción simbólica que se hace en relación con un referente”–, pudiendo ser en este caso el consumo cultural y musical, y una determinada franja etaria y social dentro de la infancia, los referentes en juego que posibilitarían la configuración de perspectivas y valores afines.

Reconocer que el mercado promete y muchas veces concreta cuotas nada despreciables de placer, y reconocer la posibilidad que los consumidores tienen, aun los más chicos, de realizar lecturas hegemónicas, pero también irónicas, satíricas, relativistas o críticas, no implica olvidar los límites políticos y pedagógicos de la “teología del consumo” actual (Giroux, 1996) y la imperiosa necesidad de reflexionar y actuar sin estar siempre rezagados con respecto al mercado y su incidencia. Los principales puntos desarrollados en los siguientes apartados pretenden contribuir a evitar el olvido de ambas cuestiones clave.

“HOY TU SUEÑO ES REAL”: UNA FÓRMULA DE ÉXITO EN CÓMODOS ENVASES

En la investigación realizada en el año 2003 y cuyos principales resultados e interpretaciones se pretende recorrer de aquí en adelante, se trabajó con una muestra comprendida por niños y niñas de diez años de edad que cursaban quinto grado (segundo año del segundo ciclo de EGB) en dos escuelas públicas suburbanas.³ El perfil socioeconómico de esa población se ajusta a un corte medio, a pesar de las transformaciones macroestructurales y los procesos de empobrecimiento de la última década.

Tal como se mencionó en la Introducción de este artículo, en dicha oportunidad se realizó una encuesta para explorar los perfiles culturales de esa población, y para ello se registraron los programas de televisión y radio favoritos; la disponibilidad de computadora personal e Internet; el gusto o disgusto por los videojuegos; y las películas, revistas, libros, lugares de paseo y grupos musicales o cantantes predilectos. Deteniéndose fundamentalmente en los dos productos musicales más elegidos, se indagó en el modelo de identidad configurado por esa oferta, para poder luego cruzar lo

3. En el libro *Televisión y vida cotidiana*, Roger Silverstone se refiere al suburbio como una configuración *de* la clase media y *para* la clase media. Caracteriza la vida suburbana como “centrada en los niños”, “competitiva”, “sociable”, “solitaria” y “exclusiva”. Según el autor, desde el punto de vista político el suburbio presta “más atención a la política del estatus que a la del Estado” (Silverstone, 1996:117).

encontrado con las identidades construidas en las prácticas de consumo, exploradas a través de las entrevistas en profundidad.

El presente apartado está centralmente dedicado a todo el fenómeno montado en torno a los dos grupos musicales favoritos de los niños y niñas encuestados: Bandana y Mambrú.⁴ En el siguiente apartado serán las voces de esos niños y niñas las que permitirán pensar en el proceso de reconocimiento-diferenciación, dado por una apropiación singular de esos y otros productos culturales.

Para empezar, es necesario recordar que los grupos Bandana y Mambrú surgieron de un *casting* televisado llamado *Popstars*, en dos ciclos emitidos en momentos diferentes. Primero surgió Bandana, un grupo *pop* de cinco chicas de alrededor de veinte años de edad seleccionado en un proceso en el cual participaron 2.780 postulantes. Un año más tarde, se formó el grupo Mambrú, integrado por cinco chicos de un promedio similar de edades, y los postulantes al programa fueron en esa oportunidad cerca de 4.000 jóvenes.

Una vez que las nuevas estrellas *pop* se lanzaron al ruedo dejando definitivamente (?) atrás su anonimato, los teatros llenos, los miles de discos vendidos, los primeros puestos en los *ranking* radiales, las incontables fotos, remeras, pañuelos, llaveros demandados con euforia después de cada recital, el perfume y el desodorante, los álbumes de figuritas, las cajitas felices de McDonald's, los *videoclips*, las páginas en Internet, las revistas, y hasta una película estrenada oportunamente con un éxito arrollador en vísperas de las vacaciones de invierno, dieron cuenta de una estrategia comercial que no dejaba nada al azar. A la línea que une propuestas pasadas como las de *El Club del Clan*, *Si lo sabe cante* o *Festilindo*, se agregaba un formato mundializado de *reality show* sustentado por un *conglomerado de entretenimiento integrado* (Yúdice, 1999), esto es, industrias discográficas asociadas a la televisión, el cine y la promoción de espectáculos; asociación que impulsa a su vez el negocio del *merchandising* y la venta de los más diversos productos.

4. Ambos grupos surgieron del casting televisado *Popstars*, un formato de la productora australiana Pearson cuyos derechos fueron comprados en nuestro país en el año 2001 por RGB Entertainment, empresa de Gustavo Yankelevich. Esta productora de contenidos está organizada societariamente bajo la denominación Medios y Contenidos Producciones S.A. Fue fundada en octubre de 2000 por Yankelevich, CEO de la empresa, y por Constancio Vigil y Víctor A. González. Tanto Azul TV (canal 9, señal por la cual se emitió el primer *Popstars*) como Telefénico (canal 11, señal por la cual se emitió el segundo ciclo) formaban parte del grupo multimedia de Telefónica. Hoy Canal 9 pertenece a Daniel Hadad y Telefénico continúa en manos de Telefónica Internacional.

Los grupos musicales *pop* lanzados por estos *castings* televisados funcionan como fórmulas estéticas, musicales, coreográficas y de montaje escénico que claramente coinciden con símbolos transnacionales de una cultura internacional-popular, en los términos de Ortiz. Podría pensarse en numerosos ejemplos mundialmente famosos: Five, N'Sync, Backstreet Boys, Spice Girls. Pero para que la identificación de los públicos infantiles y adolescentes se establezca de un modo más completo, el *casting* se realiza en el país de origen. El fuerte hincapié que permanentemente se hacía en las emisiones de *Popstars* en los rasgos personales y las historias biográficas de los participantes subraya la importancia de esa estrategia. Un formato mundializado supone un éxito asegurado y con proyección internacional. A su vez, las historias biográficas locales genera una respuesta inmediata del público infantil y adolescente en cuanto a las posibilidades concretas de reconocimiento e identificación. Aunque los artistas son del propio país, el grupo tiene proyección internacional no sólo por funcionar como símbolo desterritorializado o “cartel de identidad” que comunica a una misma franja etaria alrededor del mundo (Ortiz, 1994), sino porque además se lo vincula al programa del cual surgió, en este caso *Popstars*, que es conocido mundialmente. La presentación inicial en otro país podría ser: “Es el grupo ganador de *Popstars-Argentina*”, “Es el grupo ganador de *Popstars-Canadá*”, y así en cada caso, suscitando un reconocimiento inmediato y un efecto de previsibilidad en cuanto a lo que puede esperarse del “nuevo” y “flamante” producto.

Tomando entonces en cuenta la fórmula mediática completa conformada por el *casting* televisado del cual surgieron los grupos, las entrevistas realizadas a los cantantes, las letras de los discos lanzados, y toda la parafernalia de productos asociados, pudo encontrarse una fórmula ligada al éxito y a la realización personal y una particular *retórica de los sueños a cumplir*,⁵ mil veces repetida y sostenida por los sólidos cimientos de una

5. Esa palabra, “sueño”, se repetirá incansablemente en cada una de las emisiones, eslóganes, canciones y entrevistas ligadas a este tipo de fórmulas mediáticas. Si el *casting* televisado *Popstars* presentaba como su principal propósito cumplir el sueño de aquellos jóvenes que ansiaban convertirse en estrellas del *pop* y si, finalmente, cinco elegidas y cinco elegidos lo lograron a fuerza de voluntad, perseverancia, fe y talento, los seguidores deben bailar y vibrar al ritmo de unas letras que una y otra vez repiten la misma fórmula: “...Hoy tu sueño es real / dance, dance, dance / abre tu mente...” (“Guapas”, Bandana) o “...Nada me pone mal / nadie me hace caer / no me quedo a esperar / salgo a buscar lo que sueño tener / Nada me va a parar / nadie me hará perder / yo sigo siempre igual / salgo a buscar lo que sueño tener...” (“Salta”, Mambrú).

estrategia comercial hábilmente diagramada. Al analizar las letras en las cuales la palabra “sueño” se repetía incansablemente, aparecía algo de aquello que Umberto Eco (1968) señalaba con respecto a la *canción de consumo*. El autor entiende –tomando a Wright Mills– que en ese tipo de música el esquema, la repetición, lo previsible, precede y reemplaza a la invención o a la revelación de algo nuevo. Dicho en otros términos, *la fórmula sustituye a la forma*.

Bandana y Mambrú surgieron de un *casting* televisado en el cual la selectividad y la competencia se transformaban en espectáculo. A su vez, sus canciones y letras configuran un paisaje imaginativo y un modelo de identidad en el que la búsqueda del éxito es un camino individual, y el único obstáculo que puede aparecer es la falta de méritos o voluntad. La importancia excesiva de la imagen, la exaltación del éxito mediático, el esquematismo, el compromiso entendido como solidaridad asistencialista editada con estrategias de *marketing* y publicidad (los Mambrú y las Bandana van a repartir donaciones a los inundados de la provincia de Santa Fe), se combinan con la configuración de un *modelo inmediatista* que coincide con la instantaneidad audiovisual: “el sueño de tu vida lo podés concretar en el tiempo que dura un concurso televisado y en unos meses más tenés departamento propio”. Si la cultura letrada implica el desarrollo de capacidades de crítica y reflexión progresivas, si la educación formal supone un proceso de esfuerzo a largo plazo y de metas diferidas, el modelo pedagógico de la cultura de la imagen imparte valores hedonistas, cortoplacistas y superficiales.⁶

En los *reality shows* musicales se plantea un proceso de competitividad y selección entre los participantes que reproduce en la pantalla la fuerte selectividad y segmentación en el reclutamiento de la mano de obra, propias de esta sociedad de mercado. Esa representación mediática termina por componer un cuadro particular: la *espectacularización de la exclusión social* (Carli, 2002). Lo que estaría en juego en esa oferta cultural es una ideo-

6. Puede verse cuán importantes son para este tipo de productos la estética y el aspecto exterior. Viviana Molinari, al analizar grupos del *rock* nacional, encontraba que la consigna allí era justamente la opuesta: no producirse, presentarse en los recitales “vestidos como siempre” y en escenarios prácticamente despojados. Pero esta diferencia no sería la única. Las historias que se relatan en este tipo de música son, según la autora, historias cotidianas y de gente común, “historias de perdedores” (Molinari, en Wortman, 2003). La retórica de Mambrú y Bandana apuntaría a lo contrario: hablar de lo excepcional, de lo fuera de lo común que puede ocurrirle a cualquiera... que haya nacido ganador o que sueñe con serlo.

logía meritocrática, subrayada por Gentili (2005) como característica de la perspectiva neoliberal, en la cual todo depende siempre de los individuos y nunca del accionar colectivo: “yo llegué, vos también podés hacerlo, depende de vos”. En una entrevista realizada por *Clarín* a las integrantes de Bandana con motivo del estreno de la película *Vivir intentando*, protagonizada por el grupo, una de ellas comparaba su propia vida con la de su personaje y decía: “No te digo que trabajé en un supermercado, porque directamente no me daban trabajo”. Su compañera agregaba: “En un momento yo no tenía guita ni para el bondi” (*Clarín*, 20 de junio de 2003). Permanentemente se refuerza esa idea: “yo era como vos y lo logré; podés hacerlo, depende de vos”. Esto conlleva la falacia de toda ideología meritocrática, que oculta la facticidad de la desigualdad en las condiciones de partida y de recorrido. Margulis alude al *mito de la igualdad de oportunidades* con respecto a ciertos discursos que hacen aparecer como iguales a situaciones muy distintas: “Frente a esto, sociedad de clases, diferencias económicas, sociales, políticas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo cual la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera” (Margulis, 1996:14). Con el vaciamiento de la política convertida en videopolítica; con la flexibilización laboral y la destrucción de la acción sindical; con la concentración del poder en los grandes grupos económicos, toda búsqueda colectiva de organización y representación queda sofocada, dejando como única escapatoria la elaboración de estrategias individualistas de salvación (Borón, en Sader y Gentili, 1999). La competencia y el cálculo utilitarista instaurados por el neoliberalismo en todos los resquicios de la vida social van debilitando los lazos colectivos. Cristina Corea y Silvia Duschatzky plantean que, en las condiciones emergentes de legitimidad social, abundan los mandatos en los que el otro aparece como prescindible. Las autoras explican: “Para satisfacer el ‘deseo’ de consumo necesito del objeto y no del sujeto; para trabajar necesito que el azar recaiga sobre mí y no sobre el otro porque no hay lugar para todos; para estar integrado dependo de mi capacidad de gestionarme dado que es aquí, en la gestión del sí mismo, y no en el lazo donde se fija la ilusión de la posibilidad” (Corea y Duschatzky, 2002: 21-22).

Puede verse en este recorrido cómo, detrás de productos aparentemente inocuos, es posible identificar por ejemplo valores individualistas, que prescinden del otro y evitan toda alusión al hacer colectivo; valores inmediatistas, que contrastan con los largos plazos y las recompensas diferidas de la educación formal y la cultura letrada; valores meritocráticos, basados en el *mito de la igualdad de oportunidades* en un contexto

sociohistórico marcado por procesos de creciente exclusión y desigualdad social, todos ellos configurando unos signos de identidad que exaltan una particular forma de entender el éxito y fijan ciertas imágenes del estilo de vida deseable.

De la mano de autores como Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, Henry Giroux, Peter McLaren, entre otros, la pedagogía cultural crítica ha hecho un valioso aporte a la hora de dilucidar la incidencia de la lógica mercantil en los procesos de socialización y construcción identitaria de la infancia. Los dos primeros definen esta área de estudio como aquella que se interesa por los *lugares pedagógicos* que por fuera de la escolarización, y junto a ella, juegan un rol fundamental en la configuración de las identidades infantiles y de sus *paisajes imaginativos*. En estos tiempos en que las empresas multinacionales y los medios masivos de comunicación colonizan con sus productos y mensajes casi por completo el tiempo y el espacio de los niños, la pedagogía cultural se propone examinar las prácticas por medio de las cuales los sujetos se comprenden a sí mismos y al mundo en el que viven. La cultura infantil que produce el poder del mercado legitima los contornos de un *currículum cultural* particular. El objetivo de exponer en este apartado ciertos ejes de un análisis realizado sobre una oferta mercantil que ya no constituye claramente el último grito de la moda es brindar algunas pistas sobre un ejercicio crítico que se puede realizar con todo aquello que se consume. Más allá de las perspectivas que se elijan, que nunca podrán ser unidimensionales, este ejercicio es posible de ser puesto en práctica con los más chicos de un modo más o menos elaborado, según las posibilidades. Identificar en oportunidades propicias los estereotipos, valores, paisajes mentales y modelos que configura una oferta cultural determinada, sin por ello cuestionar el placer que esos productos generen, permite avanzar en la construcción de una capacidad de apropiación activa y crítica.

Encontrar que niños y niñas prefieren programas de televisión nocturnos y no dirigidos específicamente a ellos, pero al mismo tiempo consumen literatura propiamente infantil –con personajes e historias que se repiten en sagas de filmes taquilleros y en una infinidad de juguetes y productos–, constatar que de decenas de películas mencionadas como favoritas la gran mayoría son de origen extranjero –lo que Canclini ha sintetizado en la frase “todo lleva a identificar al cine de Estados Unidos con *el cine*” (García Canclini, 1995: 137)–, o comprobar que dos estaciones de radio concentran las preferencias infantiles, estaciones en cuyos *rankings* se promueve la música luego elegida como favorita, no supone simplemente tran-

sitar un recorrido por los resultados de investigaciones con fecha de vencimiento incorporada. Hacer referencia a este tipo de cuestiones implica pensar en la operatoria de conglomerados de entretenimiento y multimedios que se movilizan con total libertad, amparados en acuerdos internacionales de comercio y propiedad intelectual (Yúdice, 2002). Invita a subrayar la necesidad de conocer el modo en que se construyen las identidades infantiles en una época en que los consumos culturales parecen haberse vuelto los referentes prioritarios de dicho proceso. En definitiva, y sumado a lo anterior, lleva a destacar la importancia de brindar a los niños y niñas de hoy la posibilidad de acceder a consumos culturales variados que les permitan conocer distintas formas de goce y entretenimiento, enriquecimiento y reflexión. Entendiendo por acceso no sólo la posibilidad material de acercarse a esos productos y expresiones, sino también la de contar con herramientas para apropiarse críticamente de los mismos, de manera de ampliar sus márgenes de elección.

SEGÚN LOS CHICOS: VALORACIONES, PRÁCTICAS, RECONOCIMIENTO Y DIFERENCIACIÓN EN EL CONSUMO INFANTIL

En el momento de realizar las entrevistas en profundidad cuyos principales resultados e interpretaciones se exponen sucintamente en este apartado, se tuvieron en cuenta algunas de las pautas que Jean Piaget señalaba en *La representación del mundo en el niño*. El biólogo suizo planteaba cumplir tres condiciones fundamentales que se deben cumplir al realizar investigaciones con los más pequeños: renunciar a todo cuestionario fijo, apelar a las contraargumentaciones para confirmar las creencias expuestas, y saber observar al niño dejándolo hablar y buscando siempre algo preciso (Piaget, 1975).

Teniendo en cuenta la experiencia transitada, sería posible plantearse la existencia de una dificultad metodológica dada por el desarrollo cognitivo de los niños y su capacidad de abstracción que aparece a la hora de realizar entrevistas o grupos de discusión. Piaget señalaba en ese mismo trabajo algunas de las reacciones que podían observarse en los infantes cuando se pretendía indagar en sus creencias y opiniones: la *fabulación*, como un modo de invención al que el niño recurre cuando no puede encontrar una solución mejor a aquello que se le está planteando; el *no importaquismo*, como la respuesta apática y vacía que nace del aburrimiento, y las *creencias sugeridas*, que revelan sólo lo que el entrevistador ha querido hacer decir al niño (Piaget, 1975). El autor advertía sobre la aparición de estas

reacciones en tanto pueden incidir negativamente en los resultados finales de una investigación. Si bien Piaget hacía estas advertencias para reducir lo más posible el margen de error en los diagnósticos y las experimentaciones psicogenéticas realizadas con el Método Clínico Crítico, ellas pueden ser tenidas en cuenta al realizar cualquier investigación que involucre a niños y pueden ser consideradas escollos que dificultan y hacen poco atractiva la focalización en esa población particular. Jöel Brée señala con claridad las dificultades que los niños presentan en el tratamiento de la información: problemas de atención, restricciones en las estrategias de memorización, falta de conceptualización de su pensamiento, bajo nivel de verbalización (Brée, 1995). Si bien todos esos obstáculos podrían constituirse en una de las razones de la falta de estudios específicos sobre niñez y puntualmente sobre consumo cultural infantil, no niegan una virtud inherente a los niños y que Brée se apresura a señalar: su honradez intelectual.

En las entrevistas realizadas aparecieron algunas de esas particularidades cuando se les pedía a los niños y niñas que sintetizaran el tema de una canción o una película, o cuando se les pedía cierto posicionamiento valorativo sobre determinadas cuestiones vinculadas a la operatoria del mercado. Más allá de estas dificultades, que hablan de ciertas características específicas a tener en cuenta cuando se pretende llevar adelante una investigación con estos grupos etarios, en el presente caso pudieron lograrse verdaderos espacios de diálogo en los cuales al cabo de unos cuantos minutos ya reinaba la comodidad y la soltura en la formulación de las preguntas y las respuestas.⁷

Se consideren o no estas apreciaciones y experiencias sobre el modo de acercarse a los más pequeños a la hora de indagar en sus visiones y prácticas, lo cierto es que estas exploraciones evidencian con mayor nitidez su pertinencia cuando se examina el contexto actual y se observan algunos de los cambios que claramente atraviesan las vivencias concretas de esos niños y niñas, pero también los bagajes teóricos desde los cuales interpretar

7. Las entrevistas en profundidad fueron realizadas con cada niño o niña en una oficina separada de las aulas, lo que generó un ambiente relajado y cómodo. La duración de cada una de ellas fue de un promedio de cuarenta minutos. Se considera importante, tanto si el encuentro se realiza en la escuela como si se realiza en la propia casa del niño, contar con un sitio apartado que permita cierta descontextualización y el logro de un clima de confianza entre el entrevistador y el entrevistado. Es claro que la presencia de otras personas adultas, sean familiares o maestros, podría tener cierta influencia en los pequeños entrevistados y en sus respuestas acerca de sus gustos, prácticas y opiniones.

esas modificaciones. La caracterización de la infancia como *posmoderna* o la divulgación de estudios que ponen en cuestionamiento su existencia (Postman, 1994; Corea y Lewkowicz, 1999, entre otros) dejan al descubierto una crisis que sacude muchas de las certezas establecidas y que encuentra sus raíces hacia mediados del siglo XX. Esta crisis puede ser comprendida como crisis del Estado, del sistema educativo y de la familia nuclear. Si las que se ven sacudidas son las principales instituciones modernas que habían definido la infancia como sujeto de la educación y como colectivo pasible de ser tutelado y protegido, surge la pregunta por los procesos de redefinición que estamos atravesando. En el caso particular de la Argentina y del resto de los países latinoamericanos que se hallan azotados por el endeudamiento externo, la implementación de las recetas neoliberales en la pasada década, con sus permanentes ajustes –ajustes que han incidido en los procesos de reforma educativa–, no ha hecho más que cimentar el constante aumento de la desigualdad social y la exclusión estructural. Podría decirse entonces que la infancia actual habita en núcleos familiares atravesados por el desempleo o en el mejor de los casos por la sobreocupación. Ante la ausencia de los mayores y ante una escuela desbordada por problemáticas ajena a sus funciones educativas, los medios masivos de comunicación y el mercado de productos ocupan espacios crecientes en la cotidianidad infantil. También es posible que la socialización entre pares se encuentre acentuada por estos procesos.

En cuanto a las *situaciones de escucha* de los niños y niñas en sus prácticas de consumo musical, aparece algo de esa cotidianidad solitaria y de los vínculos entre pares. En la encuesta de perfil cultural se les había preguntado si habitualmente escuchaban música en soledad, con amigos o con familiares. La gran mayoría de los niños y niñas que respondieron esa encuesta manifestó escuchar música habitualmente en soledad. En las entrevistas en profundidad volvió a aparecer esta tendencia mayoritaria, completada con otra cuestión más de fondo: los niños y niñas escuchan música generalmente solos y tienen *predilección* por que así sea. Pero también una gran parte dijo que muchas veces compartían esos momentos con sus amigos. Si se suman los que afirmaron escuchar música solos y los que afirmaron hacerlo con amigos, se configura una indiscutida mayoría de niños y niñas que realiza esa práctica sin presencia de adultos. Quizás haya que relacionar este dato con una cuestión relevante surgida de numerosas investigaciones: los padres suelen subestimar la sensibilidad consumista de sus hijos antes de los doce años de edad. Cuando esta subestimación va acompañada por un contexto

socioeconómico en el cual los adultos de clase media deben pasar muchas horas fuera del hogar, generalmente en trabajos de largas jornadas o sobreocupados con varios empleos, se conforma una situación cotidiana en la cual los niños y niñas no comparten sus consumos con nadie o sólo lo hacen con sus pares. A su vez, la disponibilidad de dispositivos o productos propios ligados a la música también puede vincularse a estas situaciones particulares de consumo. Toda la muestra dijo tener casetes o discos compactos propios, regalados o comprados con sus ahorros. Se presenta la cuestión, antes señalada, de la figura del niño consumidor que maneja su propio dinero, consume por su cuenta y demanda propuestas innovadoras. Más de la mitad de los entrevistados dijo tener, asimismo, equipo de música y/o *walkman* propios. *Propios* significa aquí que no son compartidos con el resto de la familia y en general se encuentran ubicados en las habitaciones. Esto último contribuye a la escucha solitaria o a compartirlo con aquellos que se elige incluir en ese espacio privado. De todos modos, es necesario aclarar que puntualmente el consumo musical supone un abandonarse al silencio y a las propias sensaciones. Bourdieu decía: "la experiencia musical es la más corporal: encanta, arrebata, mueve, conmueve". No hay razón para que esto no sea también válido para los más chicos.

Siguiendo con algunos de los resultados más interesantes, al indagar en las opiniones y visiones con respecto a los productos favoritos, se encontró que las lecturas hegemónicas nunca fueron absolutas y siempre presentaron matices con valoraciones contrapuestas o negativas. En este punto puede uno convencerse de la equivocación de partir de falsas dicotomías como la de subordinación *versus* desvío cuando se realizan investigaciones en consumos culturales. Valerie Walkerdine señalaba: "Nos movemos del determinismo al voluntarismo sin idea alguna de cómo elaborar una comprensión de la subjetividad que no se encuentra en ninguno de los extremos de esos polos" (Walkerdine, 1998: 174). Esta autora considera que la Teoría de los Efectos y la Teoría de los Usos y Gratificaciones han sido los paradigmas dominantes en los estudios del área.⁸ De la exaltación de la manipulación ejercida por los medios y otros productos culturales sobre un receptor pasivo, se ha pasado a la celebración de la competencia activa, contrahegemónica y resistente de unos usuarios críticos capaces de elaborar sus propios significados en una es-

8. Walkerdine se detiene particularmente en los aportes provenientes de la psicología.

pecie de *decodificación aberrante*.⁹ Entre esos dos vértices, el análisis del consumo no ha conseguido hallar un equilibrado punto intermedio o, mejor aún, una complejidad mayor que los abarque y supere al mismo tiempo. Efectivamente, al detectar las variantes e invariantes en los discursos de los niños resulta desde todo punto de vista imposible, si se pretende trabajar con honestidad intelectual, ponerse de un lado o del otro. No aparecen lecturas cien por cien hegemónicas, así como tampoco aparecen lecturas totalmente despegadas de los paisajes y modelos que pretenden imponerse desde la oferta mercantil.

Desde otro ángulo de interpretación, toda vez que apareció en esas conversaciones la posibilidad de esbozar alguna crítica con relación a ciertos mensajes o productos, prevaleció una mirada emocional por sobre una apreciación analítica o racional. Más aún, niños y niñas mostraron una gran comodidad a la hora de referirse a rasgos de la personalidad de sus artistas favoritos o de aquellos no merecedores de su simpatía –identificaciones y contraidentificaciones–, pero presentaron serias dificultades cuando tuvieron que referirse a cuestiones de índole material y del funcionamiento de las industrias discográficas o televisivas. Frente a estas tendencias mayoritarias se llegó a plantear la existencia de una mirada predominantemente emocional o afectiva de esos niños y niñas de clase media y de diez años de edad sobre sus consumos culturales, por encima de una comprensión de los mecanismos materiales y mercantiles que operan en la elaboración, distribución y venta de esos productos simbólicos consumidos. El fragmento citado al inicio de este artículo, en el cual una niña opina sobre las estrategias de *marketing* puestas en juego por las industrias de la música para lograr vender sus productos, fue elegido justamente por constituir una variante con respecto a las restantes respuestas obtenidas. De hecho la niña menciona un profesor con el cual habían comentado o trabajado estas temáticas. Si una de las apreciaciones que deja entrever una comprensión más profunda de las cuestiones materiales del problema fue trabajada en la escuela con la guía de un profesor determinado a quien se recuerda y cita, es clara la incidencia que una educación en medios generalizada podría tener en la formación crítica de los pequeños consumidores. El debate de temas vinculados a las industrias y su accionar, pero también el análisis de los estereotipos, y en general de todo el paisaje imaginativo

9. Ésta es una expresión empleada por Umberto Eco (1965) cuya definición está incluida en el libro *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales* (O'Sullivan y otros, 1995).

construido por los productos de consumo infantil y las publicidades, podrían contribuir a la formación de un consumidor que siga obteniendo placer a través de los productos simbólicos apropiados, pero que en todo momento sepa leer críticamente aquello que consume.

Teniendo en cuenta las mencionadas dificultades metodológicas implicadas en la investigación de campo con niños, ocurrió en esta experiencia que la mayor parte de los entrevistados y entrevistadas encontraron obstáculos y se mostraron contrariados cuando tuvieron que detectar los temas o mensajes principales de ciertos productos, o reconstruir la secuencia de un relato previamente consumido. Como se detalló antes, el investigador Jöel Brée destaca particularmente este rasgo infantil. El autor señala la dificultad que los niños tienen para distinguir elementos principales y elementos secundarios y para enlazar en un relato las imágenes dispersas percibidas. Refiriéndose puntualmente a la música, Brée cita investigaciones que describen el modo en que los preadolescentes recitan las letras enteras de las canciones que escuchan sin tener más que una vaga idea de su significado.

En las dos valoraciones más claramente condenatorias que fueron esbozadas, además de reaparecer la mirada emocional, surgieron otras cuestiones. Si toda identidad es relacional con respecto a otro, el *alter* de las *adscripciones identitarias*¹⁰ de la muestra con relación a los consumos musicales fue por unanimidad la cumbia villera. La propuesta axiológica y significativa de esta música fue puesta en oposición a la de los grupos favoritos, marcándose un proceso de diferenciación con respecto a la primera y de reconocimiento y pertenencia con respecto a la segunda:

Entrevistadora: *Y vos por ejemplo si tendrías [sic] que aconsejarle a un grupo nuevo sobre qué mensajes deberían tratar sus canciones, ¿qué le dirías?*

Yasmín: *A mí... yo le diría todo eso de tratar de los chicos y de las chicas, de cómo van intentando, de que hay que tener esperanza, sí esas cosas, sí, o también algunas de..., porque todas hablan de eso más que todo... también me gusta de cuidar la naturaleza... Todas las que tienen mensajes buenos...*

E: *¿Y creés que hay canciones que no tienen mensajes buenos?*

Y: *Las de Damas Gratis... [grupo de cumbia villera].*

10. Rossana Reguillo Cruz define las *adscripciones identitarias* como aquellos “procesos socioculturales mediante los cuales los jóvenes se adscriben presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales y asumen unos discursos, unas estéticas y unas prácticas” (2000: 55).

E: ¿Y de qué tratan?

Y: De cosas malas, de cosas feas, las canciones quedan remal cuando las cantan y no me gusta...

E: ¿Y por qué decís que son malas las cosas de las que hablan?

Y: Porque hablan cosas de, digamos, fuera de lo que tiene que decir, cosas zarpadas ¡qué sé yo!...

E: ¿A vos te molesta que digan malas palabras o de lo que están hablando?

Y: De lo que están hablando me molesta...

E: Explicame como si yo nunca hubiera escuchado...

Y: De cosas sexuales están hablando [lo dice en voz bajita] o de la droga, sí, cosas malas, cosas feas que se supone que no hay que hacer, y menos, queda remal en una canción...

E: ¿Y a vos te parece que hay artistas o grupos que cantan cosas que no son buenas?

Facundo: Sí.

E: ¿Cómo qué por ejemplo?

F: La cumbia

E: ¿Y de qué trata?

F: No sé, hasta ahora nunca escuché... algunas veces en la radio.

E: ¿Y lo que escuchaste por qué te pareció que no era bueno, de qué trataba?

F: De la droga, de todo eso...

La cumbia villera aparece como *el otro*, el diferente y el situado en la vereda de enfrente con respecto a las propias elecciones. Sus mensajes aparecen valorizados negativamente en comparación con los mensajes considerados dignos de ser incluidos por todo grupo, siendo estos últimos coincidentes con los de los grupos favoritos (Bandana y Mambrú).

Tal como se planteó anteriormente, los consumos culturales y una determinada pertenencia socioetaria funcionan como referentes privilegiados en las construcciones identitarias de la modernidad tardía. En este caso, niños y niñas de clase media se reconocen en unos gustos, prácticas y valoraciones afines y se diferencian con respecto a otros gustos, prácticas y valoraciones experimentados como diametralmente opuestos. Es justamente a partir de este proceso de *reconocimiento-diferenciación* como se configuran y estabilizan ciertas *adscripciones identitarias*.

El otro blanco atacado fue el programa de televisión *Rebelde Way*.¹¹ La mayor parte de la muestra comentó que la decisión de verlo o no verlo fue

11. El programa *Rebelde Way* presentaba los conflictos de jóvenes que cursan sus estudios secundarios como pupilos, y las temáticas abordadas giraban en torno a la sexualidad y

tomada directamente por ellos o explícitamente delegada por los padres en ellos y que, una vez hecho el intento, decidieron no continuar haciéndolo por no estar aún preparados para los conflictos que allí se presentaban, o por considerar que era un producto que incentivaba “la mala educación” y “las malas palabras”.

Entrevistadora: *¿Lo viste alguna vez?*

Florencia: *Una vez, para verlo, para ver cómo era y si lo seguía viendo o no y... era como para chicos más grandes...*

E: *¿Para más grandes?...*

F: *Sí, aunque hay un montón que les gusta y son más chiquitos que yo... No, pero a mí no me gusta y encima son muy mal educados ...*

Entrevistadora: *¿Viste el programa Rebelde Way?*

Santiago: *Alguna vez...*

E: *¿Y te gustó?*

S: *No.*

E: *¿Por qué no te gustó?*

S: *Mmmm, no sé, se trata mucho de amor...*

En la línea de lo que venía siendo planteado sobre los procesos de reconocimiento-diferenciación, podría argumentarse que estos niños, a quienes sus padres otorgan el poder de decisión corriendose del papel prescriptivo y regulador –lo que marcaría un cambio en las relaciones intergeneracionales con respecto a épocas pasadas–, se diferencian con sus valoraciones y elecciones de un nuevo *alter* esta vez no social sino etario: la adolescencia. Pero desde otra perspectiva podría también interpretarse lo surgido en las entrevistas como una clara manifestación de cierto carácter *conservador* o *autoprotector* de la infancia, emparentando con temas como los del “miedo a crecer” que pueden sentir los niños cuando están en las antípodas de la etapa prepuberal, o con cuestiones ligadas a la *autorregulación* que puede surgir como consecuencia de la falta de normas impuestas desde afuera (en este caso desde los propios progenitores). Cuando Postman plantea en su conocida tesis el acceso

las relaciones amorosas, la droga, la apariencia física y las diferencias con los padres y los adultos en general, siempre desde la pertenencia a una clase alta y con escenas de rebeldía más cercanas a superfluos “caprichos” que a un serio cuestionamiento de la autoridad.

irrestricto a la información como una variable fundamental y de suficiente peso para dar cuenta de la actual desaparición de la idea moderna de infancia, podría postularse el siguiente interrogante: ¿cuál es la forma distintiva en que los niños incorporan esa información adulta a la que acceden y en qué medida esas particularidades plantean o no nuevas diferencias? En los resultados encontrados con respecto al programa *Rebelde Way*, ese cúmulo de información adulta no encuentra arraigo en los gustos y decisiones de unos niños y niñas, por considerarlo inadecuado y según algunas apreciaciones hasta nocivo. Pero entonces, sea que el no reconocimiento esté ligado a una diferenciación con respecto a ciertas prácticas, discursos e historias contadas que se consideran propias de otra edad, cercana en el tiempo pero a su vez lejana en cuanto a las posibilidades concretas de identificación; o sea que se trate de cierto mecanismo de autoprotección infantil respecto de un producto simbólico que suscita cierta reacción conservadora y la autoimposición de determinadas reservas frente a su consumo, lo cierto es que la mayoría de la muestra reveló unas valoraciones negativas y unas decisiones que en buena parte habrán traído a sus padres gran alivio.

Recordando siempre que de ninguna muestra se infiere representatividad del universo y que desde el cruce de distintas perspectivas teóricas pueden surgir diversas miradas y lecturas sobre los mismos registros, es importante destacar que la posibilidad de reconstruir unos resultados y sus interpretaciones, como aquí se ha hecho, no tiene más valor que el de poner en juego algunos disparadores para la reflexión de temas tan relevantes como poco explorados. La relevancia que se adjudica a los temas abordados tiene un costado de urgencia, pues el mercado sigue avanzando y generaciones enteras siguen creciendo, sin que desde el pensamiento, la investigación y la acción se implementen estrategias concretas de responsabilización y contrahegemonía. Empezar por acercarse a las experiencias infantiles, intentar conocer los modos de apropiación de unos productos y expresiones que están siempre al alcance de sus manos, indagar en los signos de identidad que les proponen, poder denunciar en todo momento la operatoria de unas estructuras de poder que avanzan con la complicidad de todos y la falta de compromiso imperantes, son sólo algunas de las múltiples vías para empezar a ponerse en guardia. No sea que acaso perdamos de vista que la cultura también es un campo de batalla.

ALGUNAS LÍNEAS PARA EL DEBATE

A modo de cierre, resulta pertinente explicitar unas líneas de pensamiento sobre la infancia y sus consumos culturales factibles de ser discutidas y refutadas, modificadas y enriquecidas. Dichas líneas, que retoman gran parte de lo ya tratado, no agotan por supuesto todo lo que hay que decir sobre esta temática, pero al menos pretenden evitar dejar una vez más la página en blanco cuando se apunta a subrayar algunas cuestiones fundamentales acerca de un campo sobre el cual hay un gran vacío por cubrir.

Como se planteó anteriormente, los niños de hoy son avasallados por unos productos y expresiones culturales generados por industrias y empresas multinacionales que relegan toda otra expresión a la imposibilidad de producirse o, en el mejor de los casos, a circular por canales de acceso restringido. Esto supone al menos dos formas de compromiso posibles por parte de los adultos interesados en mejorar el estado de cosas. En primer lugar, la responsabilización como ciudadanos ante la complicidad del Estado y el mercado para promover ese avance indiscriminado. Si los creadores quedan reducidos a meros proveedores de contenidos, si los grandes conglomerados abarcan todos los espacios y estrategias posibles para vender sus productos y condenan a los proyectos independientes –muchos de ellos comprometidos con el objetivo de brindar a la infancia productos artísticos, educativos y de entretenimiento de calidad– a recursos escasos y a canales de difusión y circulación sin llegada masiva, los horizontes de la oferta cultural infantil se estrechan y sólo quedan unos cuantos productos repletos de pauta publicitaria y con contenidos esquematizados, previsibles, repetitivos e incluso banales. Desde el Estado, pero también como ciudadanos preocupados por las nuevas generaciones y sus posibilidades concretas de libre desarrollo, habría que analizar las vías de acción disponibles y aquellas que deben ser creadas.

En segundo lugar, desde los lugares de padres y educadores es posible intentar dos modalidades de acción: por un lado, brindar a niños y niñas acceso a productos culturales variados, saliendo muchas veces de los soportes y canales convencionales. Teniendo en cuenta las imposibilidades materiales y simbólicas que pueden operar en contra de esta vía, tal vez sea más sencillo desde la escuela promover la difusión de producciones y expresiones que en ocasiones no requieren un desembolso económico considerable (por ejemplo asociarse a una biblioteca barrial o asistir a un espectáculo o una exposición gratuitos o de colaboración opcional). Por otro lado, sea a partir de una educación en medios sistemática o de la introducción de contenidos transversa-

les, asumir la necesidad de ofrecer a los más pequeños una formación crítica que les permita ampliar sus horizontes de elección en sus vínculos con la cultura de su tiempo. Una educación que apunte a formar, no pequeños críticos del arte y de los productos de la cultura popular recluidos en fríos laboratorios alejados del placer, sino fundamentalmente pequeños ciudadanos conscientes de sus derechos y de la necesidad de accionar toda vez que quiera defenderse el propio ejercicio de la libertad de decidir sobre aquello con lo que reír, gozar, cultivar, imaginar, crear, entretener, reflexionar, crecer...

BIBLIOGRAFÍA

- Brée, Jöel (1995): *Los niños, el consumo y el marketing*, Buenos Aires, Paidós.
- Carli, Sandra (2002): “Miradas de la infancia desde la Argentina. Los sentidos de la crisis”, texto presentado en las Jornadas “Temas emergentes, cultura visual y educación”, Barcelona.
- Carli, Sandra (2003): “El problema de la representación. Balances y dilemas”. Texto para el VII Seminario Internacional “Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde”, organizado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires 11 y 12 de abril.
- Corea, Cristina y Duschatzky, Silvia (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen.
- Eco, Umberto (1968): “La canción de consumo”, en *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen.
- Filmus, Daniel (comp.) (1999): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, FLACSO/Eudeba.
- García Canclini, Néstor (1995): *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- (1999): “El consumo cultural: una propuesta teórica”, en Sunkel, G. (comp.), *El consumo cultural en América latina. Construcción teórica y líneas de investigación*, Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Gélis, Jacques (1984): “La individualización del niño”, en Ariés, Philippe y Duby, Georges, *Historia de la vida privada*, tomo 4, Barcelona, Taurus.
- Gentili, Pablo (1995): “¿Qué hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación”, en *Revista Educación y Realidad*, vol. 20, nº 1, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Giroux, Henry (1996): *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- Grimson, Alejandro (1994): “Identidades fragmentadas en la globalización”, en *Causas y Azares*, nº 1, Buenos Aires, págs. 111-116.

- Hall, Stuart (1984): "Notas sobre la deconstrucción de lo popular", en Samuels, R. (comp.), *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica.
- Margulis, Mario (comp.) (1996): *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Martín Barbero, Jesús (2002): "Jóvenes: comunicación e identidad", en *Pensar Iberoamérica*, nº 0, Organización de los Estados Americanos (OEA), febrero.
- Masterman, Len (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, La Torre.
- O'Sullivan, Tim y otros (1995): *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ortiz, Renato (1994): *Mundialización y cultura*, Buenos Aires, Alianza.
- (1996): *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Piaget, Jean (1975): *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- Postman, Neil (1994): *The Disappearance of Childhood*, Nueva York, Vintage Books.
- Quin, Robin (1993): "La representación y la creación de estereotipos", en Aparice, Roberto (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid, La Torre.
- (1997): *Historias y estereotipos*, Madrid, La Torre.
- Raballo de Castro, Lucía (comp.) (2001): *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Buenos Aires, Lumen.
- Ravalli, Lorena (2003): "Industrias culturales", en *Ciencias Sociales*, nº 53, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, agosto, pp. 21-28.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.) (1999): *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, Eudeba.
- Silverstone, Roger (1996): "La suburbanización de la esfera pública", en *Televisión y vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Steinberg, Shirley y Kincheloe, Joe (comps.) (2000): *Cultura infantil y multinationales*, Madrid, Morata.
- Walkerine, Valerie (1998): "Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular", en Curran, J. et al. (comps.), *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Wortman, Ana (comp.) (2003): *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*, Buenos Aires, La Crujía.
- Yúdice, George (2002): *El recurso de la cultura*, Barcelona, Gedisa.