

Año 3 - Nro. 5
Abril de 2009

En cursiva



Revista temática sobre infancia y educación

Recorridos de la infancia

Posibilidades educativas del lugar



Fundación **ARCOR**

"Comprometidos con los chicos
por un país más grande"

Editorial

Ocupar el espacio

Adentro–afuera; cerca–lejos; tuyo–mío; del gobierno–del pueblo; de todos–de nadie; público–privado...

Estas fueron algunos de los sentidos que se nos plantearon a la hora de empezar a jugar con una definición de espacio público, y más aun cuando esta definición entraba en contacto con la preocupación institucional en torno a los niños, niñas y la educación.

Una primera discusión hizo centro en los espacios y su potencialidad educativa. Es decir cuánto educan los espacios por los que los niños transitan o dejan de transitar; qué enseñan esos espacios, cuánto significan dichos espacios públicos para la socialización de los niños y niñas.

La segunda polémica se instaló cuando se pretendió abordar la problemática desde la categoría público – privado. Tomando la definición primaria de lo privado, como el contrapunto de lo público. Allí el panorama se presentó con mayores opacidades, recalando las mixturas de los procesos actuales.

Lo cierto es que más allá de las definiciones múltiples, contradictorias, heterogéneas a las que desembocamos, llegamos a algunos consensos o “lugares comunes”: la primera premisa es que los espacios no son neutrales, educan en el sentido amplio de la palabra. Estos transmiten modos de hacer, de actuar, de entender la cultura, las creencias, las posibilidades de transformación. Transmiten un código social que contiene en sí mismo tanto pasado como proyección.

Si aceptamos esta premisa sobre la increíble potencialidad educativa que encierra el lenguaje espacial, será entonces necesario volver la mirada a estos espacios y los objetos que los componen, para decodificar qué mensajes nos transmiten. Por ello, en esta edición de

“En cursiva” nos hemos detenido a observar: ¿qué espacios públicos pueblan nuestro ámbito más cercano de vida?, ¿qué características tiene?, ¿quiénes los habitan?, ¿de qué modo?, ¿qué nos muestran y qué nos esconden?, ¿para qué se usaron y para qué se usan hoy?, ¿quiénes los cuidan?.

Sobre estas dos dimensiones de discusión nos hablan los especialistas, y avanzan en analizar cómo se resignifica la idea misma de “espacio público” y su valoración social e históricamente construida. ¿Qué significa que el 90% de niños y niñas de distintos sectores económicos afirmen que su espacio privilegiado de juego es la propia casa? (Fundación Arcor, UCA: 2007) ¿Qué nuevos aportes nos dan estos datos para pensar la constitución y generación de espacios públicos tendientes al encuentro con el otro?

Sabemos que la idea de contexto no puede ir dissociada del concepto de texto, de base material, de condiciones de vida, de existencia real. Por eso alentamos y promovemos la creación de espacios públicos. Pero también entendemos que la creación de éstos no solamente implica construir las plazas, forestar los parques, equipar jardines, construir centros de desarrollo infantil y espacios de socialización. Sino que la política socio - cultural también debe gestionar los espacios públicos para que funcionen como tales, entendiendo que gestionar da la posibilidad de administrar el proceso hasta que esos espacios sean incorporados y asumidos por cada uno de los sujetos.

Creemos que es a partir de estas preguntas, de esta discusión narrada, que podremos ir reconociendo las significaciones en torno al espacio público, re-definiendo su valor actual como herramienta educativa, y trabajarlo para calificarlo tanto en su dimensión de espacio físico como simbólico.

Fundación Arcor



Sumario



EDITORIAL pág. 3
Ocupar el espacio



PRESENTACIÓN pág. 6
Estanislao Antelo- Ana Abramowski
De todos y de nadie



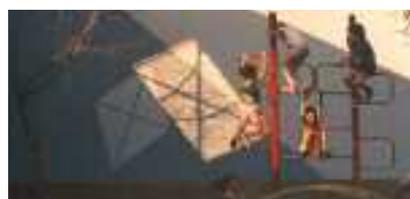
ESCRITOS A MANO pág. 8
Julio Moreno
La territorialidad de hoy



ESCRITOS A MANO pág. 12
Daniel Calmels
Espacio habitado



ENTREVISTA pág. 17
Francesco Tonucci
La ciudad es hostil porque echa a los niños de los lugares públicos



EXPERIENCIA pág. 23
Silvia Alderoqui
Los niños y los espacios



PALABRAS DE LOS CHICOS pág. 27
El espacio de los chicos



ESCRITOS A MANO pág. 32
Paula Mateos
Mapas del nuevo mundo. Niñez, situación de calle y traslado de villas de emergencia en una capital de provincia



INVESTIGACIÓN pág. 39
Cecilia Litichever
Chicos, chicas y la calle



ENTREVISTA pág. 45
Teresa Chiurazzi
Pensar lo escolar como primer edificio público del niño es una oportunidad interesante



OPINIÓN pág. 53
Víctor Pavia
El Patio de la Escuela. Un espacio público para aprender a ejercer el derecho al juego



ESCRITOS A MANO pág. 55
Mariana Bernal
Niños y niñas fuera de foco. Infancia, espacio público y medios

De todos y de nadie

Una manera habitual de aproximarse a la noción de “espacio público” consiste en resaltar las bondades de la libre circulación, la importancia de la participación ciudadana en la vida democrática, y la primacía de lo público por sobre lo privado. Son menos frecuentes las intervenciones que procuran poner de relieve aquellos aspectos más prácticos, o incluso cívicos, a los que la noción hace referencia. Otro tanto ocurre con las diversas posibilidades que el sentido de lo público ofrece a todos los miembros de la comunidad, y en particular a sus miembros más pequeños.

En este número de la revista “En cursiva” optamos por concentrar el esfuerzo en recorrer algunas aristas de la cuestión que se caracterizan por incidir directamente en la vida cotidiana de los niños y niñas que viven en nuestro país.

La nota central tiene como protagonista al prestigioso e incansable pedagogo Francesco Tonucci. Sin desconocer las alarmas por la inseguridad, y batallando en contra de la hostilidad de una ciudad que echa a los niños de los lugares públicos, Tonucci enfatiza lo importante que es salir –a la puerta, a la escalera, al patio, a la plaza, a

la calle– y encontrarse con otros, con seres extraños. Moverse, experimentar, mezclarse, investigar. Estas son las vías necesarias para que el niño lleve adelante su camino hacia la autonomía, y no se recorre sin confianza, responsabilidad y el compromiso de todos.

Julio Moreno y Daniel Calmels se animan a pensar transformaciones. El primero, esboza nuevos usos y significados de los espacios destinados a los niños y aventura mudanzas en la noción misma de territorio. La asombrosa plasticidad de los seres humanos sumada a su incesante capacidad de variar, formatean la noción de espacio, sitio o lugar. Como si los niños estuvieran entrenándose para habitar un futuro que a tientas avizoramos. El segundo, eficaz conocedor de algunos de los secretos de nuestras infancias, propone una breve historia de las formas recientes de habitar el mundo, la esquina, el cordón. Como si nuestra vida estuviera hecha, en cierta forma, de ese conjunto móvil de experiencias espaciales, en la casa o en la vereda, en la calle o en el rincón.

Silvia Aderoqui echa mano de su extensa trayectoria y en la ruta de Tonucci enumera tareas por ha-

cer y mundos por imaginar. Propone pensar las ciudades como artefactos prácticos que suscitan la vida en comunidad; sus calles y barrios como usinas de encuentros e intercambios, y los espacios urbanos como herramientas para que los niños, sus más nobles usuarios, inventen y reinventen sus fisonomías.

Paula Mateos y Cecilia Litichever avanzan sobre la noción de chicos de la calle, en primer término, para desplazarla: ambas afirman que los chicos y chicas que trabajan y deambulan en las calles están en situación de calle, aludiendo a un estado transitorio y dinámico antes que permanente y estático. Litichever posa su lupa en chicos y chicas en situación de calle de la ciudad de Buenos Aires, en sus modos de habitarla y recorrerla, y en sus maneras de agruparse (“las ranchadas”), dando cuenta de experiencias individuales y colectivas singulares y complejas. Mateos pone énfasis en la especificidad de la infancia marginal en la ciudad de San Juan, siguiendo de cerca los efectos del traslado de unas villas de emergencia desde zonas céntricas hacia la periferia. La autora elige la expresión de mapas existenciales para



describir cómo la casa, el barrio, las calles y los recorridos –la dimensión geográfica– afectan sobremanera la existencia misma de los chicos y chicas en situación de calle sanjuaninos.

Teresa Chiurazzi nos acerca la perspectiva de la arquitectura, ineludible para pensar los lugares públicos. En la entrevista que nos concedió propone pensar a la escuela como el primer edificio público del niño, un lugar que permite recrear la ciudad y enseñar a habitarla, compartiendo con pares y no pares. Arquitectura y pedagogía, juntas, son una vía para pensar alternativas confortables, estimulantes e inclusivas.

Víctor Pavía centra su reflexión en el patio escolar, exigiendo que no se lo abandone, que se lo tenga en cuenta sin mezquindad arquitectónica. El patio escolar es para

muchos niños y niñas el primer y/o único espacio disponible para ejercer el derecho al juego de manera intencional, cuidada y compartida.

A Mariana Bernal le toca correr el foco, y luego de destacar que las transformaciones de los medios de comunicación masivos están generando nuevas experiencias en torno a lo público y lo común, se centra en las representaciones de la infancia en el espacio público mediático, en particular, en el cine. A partir de analizar una serie de películas infantiles propone visibilizar presencias, ausencias y estereotipos en los medios de comunicación, en los consumos infantiles y en el espacio público en general.

Por último, nos propusimos preguntar a los niños qué es eso que llamamos espacio público. Desopilantes pero precisos, atrevidos y astutos, temerosos aunque extra-

ñamente informados, contestaron las siguientes preguntas: ¿Sabés qué quiere decir espacio público?, ¿A qué te suena?, ¿Cuál es el lugar que más te gusta?, ¿Adónde vas cuando salís?, ¿Qué lugar es el que menos te gusta y por qué?, Si fueras el presidente y pudieras elegir en qué lugar vivir, ¿cuál elegirías?, ¿Qué lugar te da miedo?

Esperamos haber reunido material suficiente para que los lectores puedan encontrar distintas perspectivas sobre un mismo conjunto de problemas. Por nuestra parte preferimos reiterar la pregunta: ¿qué es el espacio público?, y dejar que responda uno de los ejemplares más pequeños que deambulan por la revista:

“Me suena a que no es de nadie, es decir de todos”. Tiene 10 años, se llama Milagros y nació en Córdoba. 🌍

La territorialidad de hoy



1 Desde que nacimos como especie venimos variando nuestro estar en el planeta. Cambiando incesantemente de costumbres, medios de explotar la naturaleza, formas de ser... Esa es una de las diferencias que nos distinguen del resto de las especies biológicas; la otra es que dejamos marcas y registros de lo que producimos. Marcas que, los que nos siguen, pueden leer en lo que llamamos "cultu-

ra" y, a partir de ahí producir nuevos cambios que, a su vez, quedan registrados.¹

¿Por qué es crucial ese registro? Porque cada modificación, cada mudanza es el último eslabón de una secuencia enorme de cambios acumulados, uno basándose en los otros y formando así una larga cadena de resultados asombrosos: el fenómeno humano.

2 El resto de los animales cuenta sólo con un pool informático: el de su código genético, que nosotros también poseemos. Éste resulta también de la acumulación selectiva de novedades "exitosas" a lo largo de un prolongado camino, en este caso la ruta que dio origen a cada especie. Ese trayecto también determina las formas de ser y de interpretar los signos del hábitat: sus registros. Pero estos son registros de signos "naturales" constituidos por formas de ser frente a olores, conductas de otros miembros, temperaturas, colores, formas. El código de interpretación de dichos registros está impreso en los genes de dichas especies. Esto le hizo afirmar a Ueküll que ningún animal podría entrar en relación con un objeto en cuanto tal. Para un observador externo y humano un perro juega con un hueso, un oso con un salmón, un gato con una pelota; pero no podríamos afirmar que ellos los reconocen como objetos: sólo ponen en marcha acciones de la relación que con ellos tienen desde su vida desnuda (Agambem).

Julio Moreno es Doctor en Medicina graduado en la Universidad de Buenos Aires. Empezó su carrera como investigador científico en el campo de las neurociencias. En 1976 inició su formación psiquiátrica y psicoanalista. Es miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires y de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.

Nuestro pool informático princeps, la cultura, acumula sus registros “en paralelo” al genético. Quizás la diferencia más destacada entre ambos es que el pool genético incorpora novedades en tiempos largos, mediados por el lapso entre el nacimiento y la reproducción de los individuos, tiempo que en una bacteria puede ser de segundos o minutos, pero en animales “superiores” (como el humano), llevaría cientos de miles, quizás millones de años. En cambio, el pool informático de la cultura está variando en nuestra especie en forma cada vez más rápida. De modo que, mientras nosotros somos genéticamente iguales a los antecesores emergidos en África hace 200.000 años, culturalmente somos dramáticamente diferentes a ellos.

3 Las marcas, lo que hace que algo sea significativo para alguien han sido, y son, esenciales para todo animal. Limitan y demarcan el territorio ocupado y –esto es crucial para los que vivimos en sociedad– permiten la identificación de los miembros del grupo, su rango en la sociedad, su sexo o su estado hormonal. Los animales usan para ello olores propios, sonidos propios, movimientos propios, códigos cuyas claves vienen inscriptos en el genoma y son un tanto invariables. Nosotros también requerimos de marcas y registros para habitar nuestro medio; pero difícilmente usamos las marcas “naturales”. Es más, estamos un tanto extraviados de ellas. Tal vez por ello es posible detectar en nuestra historia lo crucial que ha sido la fabricación de marcas que indican a qué grupo pertenecemos, cuál es nuestra jerarquía en él, cuál es territorio amigo, cuál enemigo o cuál neutro. Los primeros humanos, los Cromañones, se pintaron el cuerpo y usaron ornamentos (collares, vestimentas y adornos) aparentemente no sólo –ni siquiera principalmente– para “embellecerse”, sino fundamentalmente con el fin de distinguirse y re-

conocerse entre sí. Ese modo de demarcar territorios y distinguirnos para reconocernos como “pertenecientes”, fabricando o inventando marcas, signos, distintivos, viene como a suplantar lo no provisto por la naturaleza. Y sea porque no nos alcanzarían o porque hemos perdido la posibilidad de registrarlas.

4 Hay cambios en nuestra historia que vale la pena enumerar. En los tiempos de la infancia de los adultos mayores de hoy, los niños tenían una territorialidad marcada, en primer lugar, por lo familiar. La familia clásica que se ocupaba de cuidar, proteger, y –por qué no decirlo– en cierto modo, encerrar a sus niños. No sólo en su espacio geográfico, sino también en el compás temporal y en los hábitos que vivían. Los que, a su vez, estaban atravesados por las creencias vigentes de la sociedad a la que pertenecían. Recién un tanto crecidos los niños abandonaban temporalmente dicho “refugio”, iban al jardín o a la escuela, o también a territorios como el del barrio, el vecindario, los parientes, el club, los amigos del cole o los hijos de los amigos de los padres. Todos ellos eran territorios de contornos perfectamente visibles, al punto que se podría hacer en cada caso una suerte de mapa de los mismos. Los niños con una neurosis que –tal vez no casualmente– era la prevalente por aquellos años, la neurosis fóbica (la que padeció el famoso Juanito de Freud), justamente sufrían de una suerte de exageración, a veces bizarra, por parecer innecesaria, de marcas territoriales o de indicadores de las zonas de peligro.

Hoy en día, aquel referente espacial de los territorios que habitaban los niños y los adolescentes ha desaparecido. Y el compás temporal de sus acontecimientos, también. O, mejor, han sido reemplazados por una suerte de organizador mediático que no reconoce aquellas fronteras espacia-

les ni temporales y que cambia sus parámetros con una velocidad cada vez mayor. Los celulares (particularmente a través de los mensajes de texto), el chat, el MSN, las herramientas de la Web 2.0, permiten que cada quien se relacione con gente que no habita territorios vecinos ni de topología espacial. Suele haber ordenadores de dichos territorios que tienen más que ver con formas de ser, grupos sociales, tribus a las que pertenecen los usuarios; pero ninguno de ellos tiene un correlato geográfi-



co o territorial. Lo temporal se ha vuelto ultra rápido, casi sin inercia. Lo presente debe dejar muy pronto lugar a una novedad reemplazante.

Aún cuando algunos niños estén en su casa, suelen no compartir lo que se llamaba otrora “un ambiente hogareño” pautado por tiempos comunes, ni siquiera unidos alrededor del “televisor del living” (como en aquel célebre cuadro en que la familia de los Simpson, sentada en un gran sillón, veía TV). En los hogares

en los que hay suficientes cuartos, televisores y computadoras pueden habitar varios miembros en un mismo espacio geográfico (la casa) pero cada uno de ellos conectados con diferentes canales de TV o conectados con otros a través del Chat o de los mensajes de texto. El espacio cultural se ha desplazado del comedor a los cuartos y/o a los cibercafé.

5 La relación de las dos coordenadas clásicas, tiempo y espacio, que durante siglos fue armónica y constante, está decididamente “trastocada” en varios senti-

en lugares diversos. Pero ese “estar” no se refiere al espacio material que ocupa su cuerpo, sino al “sitio” al que, por medio de la pantalla de TV o de la PC, está conectado cada miembro familiar. Es más, es típico de los niños, los púberes, los adolescentes y los adultos de hoy puedan “estar” en varios a la vez (por ejemplo, chateando por Internet, abriendo su página de facebook, hablando por el móvil, enviando mensajes de texto y viendo alguna novedad en youtube o en la tele; todo ello en forma simultánea).

do se aflojaron o rompieron los lazos de parentesco y vecindad que funcionaban como nudos comunitarios. Pero ahora surge lo que se ha llamado globalización negativa, una ruptura de las comunidades abiertas clásicas (de parentesco u otras “pertencencias”) generada en parte por la globalización “positiva”. El miedo y la indefensión se vive dentro de las mismas fronteras que se erigieron para evitarlo (como “barrios cerrados” y “countries”).

7 Los niños se están convirtiendo, además, en los expertos indiscutidos del manejo de las herramientas informáticas dentro del hogar. Es como si se “estuviesen preparando” de ese modo para el futuro. Hay quienes opinan que el estímulo producido por el discurso mediático no sólo genera cambios en la forma de ser y de comprender al mundo: es capaz de transformar la química y el cableado encefálico. Quizás a esto apunta la separación entre “nativos digitales” (modo de llamar a los que nacieron en la hegemonía de lo mediático que vivimos) e “inmigrantes digitales” (los que intentamos capturar esos nuevos sentidos). En algún momento opiné que había dos categorías más que nos conviene considerar la de los “analfabetos digitales” (los que se resisten por diversas razones a lo mediático) y los “excluidos digitales” (aquellos que no tienen acceso a dicha tecnología y por lo tanto estarán doblemente excluidos del mundo dominado por la tecnología digital). Esto último genera una paradoja crucial a la hora de caracterizar la territorialidad: la tan mentada globalización está generando asimetrías nunca antes vistas dentro de la misma sociedad globalizada, una de cuyas profundas fracturas bien puede pasar por la separación que habrá entre los excluidos e incluidos digitales.



dos. En cuanto a la duración de lo que sea, el tiempo se ha tornado evanescente. Ha surgido el nombre “tiempo real” para indicar la particularidad de que el tiempo no dure, que la conexión entre dos sucesos sea “instantánea”.

También es evidente la transformación de la otra coordenada, la espacial: cada uno desde su cuarto conectado o viendo TV puede “estar”

6 No sabemos cuánto ha influido en esto el hecho de que el afuera del hogar se haya tornado “peligroso” por la violencia social ejercida en forma directa (patotas, grupos delictivos) o no tan directa (el abismo socioeconómico que produce incesantemente excluidos sociales sin “territorio de exclusión”).

Como dice Bauman, los miedos surgieron más específicamente cuan-

8 Hasta hace poco tiempo considerábamos amenazante que lo genético, lo animal instintivo y dionisiaco que nos habita pudiera invadir nuestro aspecto cultural, sublimatorio, apolíneo e intelectual. Nuestros esfuerzos estuvieron lógicamente destinados a impedirlo, a “purificar” todo lo que pudiésemos nuestras almas de lo animal y salvaje. La iglesia, el estado, la educación, e incluso el psicoanálisis en sus primeros tiempos, se unieron en una cruzada destinada a frenar el peligroso desborde de lo instintivo por medio de un “educación apropiada”. Una gesta prometeica cuyo slogan bien podría haber sido este: “purifiquemos al máximo la potencialidad con la que nos han diseñado”.

En la actualidad hay novedades imprevistas: el tremendo empuje de lo informático, de lo digital, de lo científico-tecnológico está interesado en que el cuerpo, lo animal que nos habita no sea simplemente dejado de lado ni superado; nuestro objetivo es ahora “meternos” en él y conquistarlo por medio de técnicas digitales. En la primera línea de esta cruzada está la biología molecular que transformó la concepción corporal:

del antiguo cuerpo analógico, anatómico y cadavérico a una red informática compleja. Somos, para los defensores de este movimiento, meramente el despliegue de la información atesorada en nuestro genoma. Éste, valga recordarlo, puede ser considerado simplemente como un conjunto de cifras formado por cuatro letras (A, C, T y G; las iniciales de cuatro bases nitrogenadas, pequeñas moléculas que componen el ADN) en una serie particular de cada humano.²

Estamos así al borde de que uno de los dos saberes que nos constituyen –el de la cultura, de unos 40.000 años de vida–, tome posesión, domine y manipule al otro –el de nuestro bagaje biológico de 3.500 millones de años de existencia–. El saber acumulado, científico y las prácticas tecnológicas digitales, pretenden tomar el comando de nuestro aspecto animal y analógico. Un verdadero desafío fáustico.

Esto por un lado. Pero hay otro. Los humanos somos capaces de variar sin aconteceres genómicos: de “evolucionar” a través de cambios en el cableado y la química de

nuestra conformación cerebral. Lo cual puede generar variaciones radicales en nuestro modo de ser y de hacer. La plasticidad del cerebro humano no tiene parangón en el mundo animal. Además por el hecho de que nacemos “antes de tiempo” comparado con otros animales (“teoría neoténica”), nuestros cerebros son particularmente plásticos, sensibles y se conforman acorde con el modo como interactuamos en los primeros años de vida. Esto último es crucial para nuestro interés sobre la infancia y los niños. Ya el célebre Stephen Hawking confesó en el 2001 que para él era inevitable que las biotecnologías y la informática “incrementarán la complejidad interna del cuerpo humano sin que debamos esperar a la evolución biológica que es –decía– inexorablemente lenta”. Es cierto, desde nuestra aparición como especie hace apenas 200.000 años en África, la evolución biológica –hoy se sabe con certeza– no ha logrado cambiar nada relevante de nuestro genoma. Aún así, los cambios –algunos catastróficos– que hemos producido en nuestra corta existencia en el planeta tierra no tienen parangón. 

1. El modo en que se registran esos cambios es crucial por dos razones: por la extensión de la red que abarcan y por la inercia que los mantiene vigentes (por ejemplo las tradiciones que registraban los mitos son de una enorme inercia, mientras que los registros de las “novedades” actuales duran muy poco). El modo de transmisión fue, en los primeros tiempos de nuestra historia, oral, le siguieron las marcas materiales (objetos, dibujos signos representativos, rituales y ceremonias evocativas). Dichos testimonios pudieron, más tarde, quedar escritos y hasta circular en copias impresas. Hoy, los registros transcurren en un ámbito globalizado llamado Internet. Estos últimos “registros” tienen una nueva característica cuyas consecuencias no podemos aún anticipar con justeza: impresionante capacidad acumulativa junto con la obsolescencia, la fugacidad, lo transitorio de la influencia de cada uno de ellos.

2. En la revista Scientific American de noviembre de 2008, hay un artículo de título elocuente: “DNA logic: Program molecules for work and play” (La lógica del ADN, moléculas programadas para trabajar y jugar) aludiendo a la similitud de la “Lógica genética” y la “Lógica computacional”.

Espacio habitado

Me propongo reflexionar acerca de la casa, la vereda y la calle, así como también sobre el rincón. Analizaré las vivencias espaciales, en particular la vivencia del jugar en el espacio.

Pensaré en la construcción de una topografía vivencial, esto es, la descripción o caracterización de un lugar a partir de la vivencia. Construcción de un espacio habitado por el niño en épocas tempranas.

La relación con el espacio no está descargada de afectividad, pues es la experiencia corporal la que nos introduce en su mundo, y son los adultos con su función corporizante quienes nos habilitan y acompañan en la comprensión de sus variables.

El rincón

Si bien el rincón es un espacio que puede encontrarse en los interiores de las casas, el concepto de rincón —tal como lo concibo aquí— puede ser un espacio a construir en diversos huecos (el hueco de un árbol, por ejemplo). Todo hueco conlleva una invitación a ser ocupado. El rincón es un pliegue, encuentro de lados, profundidad, un hueco expuesto.

Hay muchos sentimientos posibles desde el rincón: puede ser vivido como refugio, isla, celda, o mirador.

El rincón alivia, pero también separa y margina; es el rincón el lugar más alejado del centro y sólo hay cua-

tro. Si un integrante de un grupo accede al rincón queda en un lugar diferente. El imaginario colectivo privilegia el centro como lugar de encuentro y los rincones como lugares de marginación. Esto se hace evidente cuando se castiga a los niños mandándolos al rincón. En este caso, el niño debe estar "metido" en él, mirando hacia la pared, arrinconado. Aquí es vivido el rincón como una pequeña celda, porque no hay necesidad de rejas para apresar al niño, bastan algunas maniobras de aprisionamiento para lograrlo, entre ellas el retiro de la mirada propia y ajena, y la exposición paralizante de la espalda, lugar de ataques y amenazas.

Diferente es la situación de quien llega al rincón para poder mirar. Desde allí la mirada se hace extensa. El rincón es buscado como sostén del cuerpo que mira: mirador (mangrullo, atalaya). En él, alguien se agazapa para controlar, actitud que debemos diferenciar de la acción de agruparse (sobre sí) de quien busca inmovilidad. Quien se agazapa en un rincón nada deja atrás, no hay quien lo mire desde sus espaldas.

Daniel Calmels es escritor y psicomotricista. Fundador del área de Psicomotricidad del Servicio de Psicopatología Infanto Juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín (Clínicas, 1980). Investigador de las temáticas del cuerpo.

Desde esta actitud de alerta, el rincón puede ser un lugar de vigía, es aquí donde el cuerpo se tensa y se flexiona, hay un cuidado del mirar controlando las acciones de los otros.

También es posible habitar el rincón como un refugio, en la búsqueda de soledad e inmovilidad. Dice Bachelard: "Primeramente el rincón es un refugio que nos asegura un primer valor del ser: la inmovilidad" (Bachelard, 1965). Refugio e inmovilidad: sentidos propios del rincón, vivencias que le otorgan su valor de casa, envolvente, tranquilizadora.

Uno se adueña del rincón en la medida en que pierde la conciencia, para dejar paso a un vago sentimiento de ensueño.

El rincón es un lugar transitorio, en algún momento hay que salir de él, está presente el riesgo de quedar arrinconado, y el rincón que nos protege se nos vuelve incómodo. Comodidad o incomodidad, el rincón nos garantiza cierta soledad. Muchas veces los adultos culpabilizamos y juzgamos la necesidad de los niños de retirarse del trabajo y quedarse en un costado. Confundimos soledad con aislamiento.

Algunos niños vivencian el espacio de la sala y el grupo como amenazador, presentan una inhibición del hacer y sólo pueden producir desde un lugar protegido, oculto, un lugar para mirar y no ser mirado. Necesi-



La esquina es la contracara del rincón, en ella se congrega el punto de mayor concentración de personas, convocadas para la cita, el encuentro o la reunión. Sin embargo, el uso público de la esquina, encuentro de veredas, se ve afectado. La inseguridad ha puesto a prueba el encuentro fuera de las casas.

Pensado dialécticamente, el rincón no puede vivir sanamente sin la esquina, se empobrece, pierde materia de aventuras, voces colectivas, sólo se acentúan sus propiedades de isla, profundizando el aislamiento.

Casa, vereda y calle

La casa

La casa es el lugar donde habitamos. Primer ambiente físico de exploración, después y al mismo tiempo que al cuerpo del adulto y a nuestro propio cuerpo.

En el dibujo infantil, después de logrado el cuerpo viene la casa. Dice Arminda Aberastury, refiriéndose a los niños: "...cuando dibuja es el cuerpo su primer interés. La casa, que lo simboliza, será luego el objeto central de sus paisajes" (citado por Rahal Abuchaem Jamil - Rahal Abuchaem Thilda, 1986).

tan pasar desapercibidos, y el rincón, que es un espacio de media luz, lo facilita. Es frecuente observar que los niños ubicados en este rincón de isla, de ocultamiento, con el objeto de romper el aislamiento, comienzan a enviar mensajes -botellas al mar que es conveniente recoger. Los niños puestos en esta situación comienzan a dirigir miradas, a participar hablando, a lanzar pelotas, des-

de ese lugar comienzan a comunicarse. Aquí el rincón se constituye en una isla, en un terreno ganado, desde donde se prepara el viaje por el continente de la habitación.

Cabría diferenciar entre rincón y esquina. Entre los espacios utilizados para habitar, el rincón es más privado, individual, la esquina en cambio es más pública, colectiva.

	Posición	Acciones	Rol	Vivencia
CELDA	De pie, de espaldas al centro	Inmovilidad	Preso	Marginación
MIRADOR	De pie o sentado de frente al centro	Pequeños cambios de posición	Vigía	Dominio
REFUGIO	Sentado, acostado, agrupado	Inmovilidad	Habitante	Protección
ISLA	De sentado a de pie	De la inmovilidad al movimiento	Extranjero	Soledad, aislamiento

Para Gastón Bachelard, la casa es “imaginada como un ser vertical y como un ser concentrado que llama a la conciencia de centralidad” (Bachelard, 1965) La casa es un centro, punto de partida, y así como resume la verticalidad, se continúa con un espacio horizontal: la vereda, y un espacio profundo: la calle. El tango “Sur”, desde la poética de la cotidianidad, resume estos valores, al decir Homero Manzi: “La casa, la vereda y el zanjón”.

Los primeros lugares de acceso permitido por los padres, los primeros dominios protectores más allá de la casa eran (y a veces son) la puerta, el umbral y la vereda. Si la casa es imaginada como la vertical y la centralidad, la vereda es un principio de descentramiento y está ligada a la horizontalidad (“al pie de la acera plana...”, como expresaba Fernando Guibert).

De hecho, la vereda es un verdadero espacio intermediario, interregno entre la casa y la calle. Desde un topoanálisis podemos decir que la vereda no pertenece a la casa ni a la calle.

La vereda

La vereda es una extensión de la casa, aunque también mantiene una relación con la calle. Es un espacio donde se deposita cierta confianza, debido a esa proximidad que mantiene con la casa. Jugar en la vereda permite un acceso rápido al cuerpo protector de la casa cuando amenaza el peligro del “hombre de la bolsa”, los ladrones, animales, etcétera.

Con frecuencia vemos a los niños caminar cerca de las paredes, tomando un ligero contacto con ellas. Si observamos el frente de las casas, podemos encontrar a veces una línea que a la altura de un niño las recorre; ésta es una marca que de-



ja al pasar, huella de una tiza o una piedra que el niño desliza por las paredes mientras camina. Es probable que esta marca sea la complejización de una conducta que comienza por pasar la mano por las paredes, vidrios, maderas, todo lo que forma el límite interno de la vereda. Esta conducta no cuenta con un sentido muy claro, una explicación lógica o consciente. Es un movimiento espontáneo. La primera conducta no tiene mediación: la mano sin presión, apenas tomando contacto, recorre la pared; mientras la segunda conducta aparece ya mediada por un objeto.

Esta conducta espontánea es vigilada por los adultos cuando están junto al niño. En algunos casos es controlada; en otros, hay un pedido de cese de la acción. No es ésta una conducta “enseñada” por los adultos, pero persiste transmitida por la tradición que sostienen los niños.

Sin duda, la pared que linda con las veredas es una aproximación a la

casa, con todas las implicancias que ello connota.

Podemos inferir que el cordón y la pared que limitan las veredas son polos antitéticos y representan seguridad y peligro.

Un niño que camine por el cordón de la vereda es reprendido, en la vida moderna, por el peligro que implica la circulación constante de vehículos en la calle. Así, el límite entre la calle y la vereda está fuertemente marcado por el cordón.

La conducta de los niños de arriarse a la pared y tocarla se explicaría como una necesidad de reconocimiento de este límite, asociado al cosquilleo placentero que provoca el pasar las yemas de los dedos por las distintas texturas que las paredes de la ciudad ofrecen; es el placer de la seguridad. Tacto activo por el cual siente su mano y se siente en su mano: palpación de rugosidades, lisuras, marca indeleble sobre el objeto.

El acto de marcar una línea, de dejar una huella, podría entenderse como un acto asociado y derivado del anterior. Entre la mano y la pared hay un objeto, principio de distanciamiento. La línea marca un camino, un sendero trazado con una piedra, la misma que desgranaba Pulgarcito para encontrar el regreso a su casa. Esta acción podría implicar la posibilidad de alejarse de la seguridad que le brinda el contacto directo con la pared, de atreverse a caminar sin ser llevado de la mano. Espera un salto cualitativo: cruzar la calle.

El niño que cruza la calle primero es acompañado y luego es mirado, hay toda una enseñanza para ir más allá de las veredas.

Pasado el tiempo de desarrollo, el niño va dejando su vereda para atreverse a transitar las veredas vecinas. Ya mayorcito suele reunirse en la esquina; ésta es una vereda compartida, colectiva, un espacio abierto, lugar de encuentro.

La esquina no es más que las espaldas de un rincón, es un lugar de confluencia de todas las veredas del barrio.

En las grandes ciudades, las veredas pasan a ser reemplazadas por las plazas, por los clubes, etc.; estos lugares representan también un lugar de confianza, aunque no tienen las mismas propiedades de la zona que se extiende desde el umbral hasta el cordón.

El ir transitando, habitando, y combinando estos espacios exhibe un camino de independencia y de autonomía en el niño. Las formas de habitar el espacio, la posibilidad de construir una nueva casa, de dar permiso a que la puerta se abra para ir a jugar, tienen sus fuentes en nuestra casa primera. Dice G. Bachelard: "...en suma, la casa natal ha inscrip-



LA CASA DEL ÁRBOL

Existe un espacio que podemos denominar casa nido, que "construye" el niño en el cuerpo del otro que lo sostiene; la búsqueda de un lugar a través de movimientos que van moldeando el cuerpo del adulto.

Beatriz Grego, en un estudio sobre D. Winnicott, dice: "Primero el niño anida en la madre, antes en el útero, luego en los brazos". (Grego, 1986) Acudir a la metáfora del nido para hablar del sostén no es una elección desacertada. Posicionado en el nido que se construye en el pecho, el niño escucha el arrullo de su madre, el ro-ro, el arrorró, término que proviene del canto del pájaro. Arrullar remite a "la voz natural del palomo o tórtoro", y es también "adormecer al niño meciéndole o cantándole algo".

La pasión que los niños demuestran ante la posibilidad de hacer una casa en el árbol no es más que recuperar el nido fundante, estar en brazos del árbol es volver al lugar primero, donde estaba el fruto al alcance de la mano.

to en nosotros la jerarquía de las diversas funciones de habitar... está físicamente inscrita en nosotros" (Bachelard, 1965)

La calle

La calle transforma la horizontalidad de la vereda en profundidad, es el lugar del peligro, es terreno de nadie. A diferencia de la vereda, no hay motivo para discutir la propiedad individual de la calle.

En el campo óptico de la perspectiva, la calle funciona como un gran desagüe, desagote de los líquidos, como un canal que nos absorbe: "...las calles son como tubos donde son aspirados los hombres", dice Max Picard, tubos que nos invitan peligrosamente a caer y deslizarnos en sus profundidades, "al salir de casa como es habitual por el agujero

de una calle...", como expresa Noé Jitrik. En cada esquina se renueva una boca-calle.

El cordón de la vereda es lugar de oscilaciones: entre abajo y arriba hay cambios cualitativos; el cordón marca una frontera. El poeta G. Ungaretti escribe: "Oscilo/ al borde de una calle/ como una luciérnaga". Luz y sombra, avance y retroceso, arriba y abajo, oscilaciones en el lugar del límite.

Una escena lúdica: un niño camina haciendo equilibrio sobre el cordón, busca un riesgo posible de transformarse en juego. Equilibrio - desequilibrio, la estabilidad que la casa delega en la vereda se pone a prueba en el cordón. Entre todos los cordones, el de la esquina se presenta como el más peligroso: "aquí me tienen en esta esqui-

na balanceándome peligrosamente sobre el cordón de la vereda”, decía César Fernández Moreno. La expresión “callejero”, refiriéndose a los niños que pasan mucho tiempo en las veredas, en ningún momento es suplantada por “veredero”, porque aquí el término calle representa lo exterior a la casa. La calle funciona como antítesis de casa, por eso es necesario nombrarlos así, acentuando una carencia de albergue de la casa.

Producto del desamparo, los “chicos de la calle” son un extremo de esta representación: ellos se ven forzados a hacer de la calle su espacio cotidiano.

Jugar en la vereda

La vereda es un límite y a la vez una extensión, la casa se cierra en el espacio que ella comienza, pero a su vez desde y hacia ella la casa se proyecta. En lo que se refiere a su utilización, a la vereda la rige una normatividad distinta que a la casa; es limitado el poder de uso que tiene sobre ella el dueño de casa. La casa es un espacio de permanencia y de tránsito privado de los cuerpos de los dueños y de los allegados a ellos. La vereda no tiene privacidad en el tránsito y sí alguna privacidad en la permanencia.

Los niños inventan juegos para resolver sus contradicciones, o por lo menos enriquecerlas. Uno de estos juegos es “el patrón de la vereda”, forma lúdica de desplegar la contradicción entre lo público y lo privado. El juego consiste en asignarle un “patrón” a la vereda, que no es lo mismo que decir “dueño”: el patrón manda, pero no es propietario. En este juego, entonces, el tránsito por la vereda está permitido pero a su vez es castigado. Se trata de un jue-



go clásico de persecución que intenta poner en discusión la posesión de dominio de un espacio, de tal manera que un niño asume los derechos sobre el tránsito y permanencia en un espacio y al mismo tiempo los ve burlados y amenazados por quienes pasan corriendo de un extremo al otro de los límites de la vereda; el “patrón” entonces intenta tocarlos: si esto ocurre, deja su rol para que otro lo ocupe o gana un aliado en defensa de la propiedad que se ve invadida. Transponiendo el límite de la vereda, el “patrón” no tiene incumbencia; este espacio funciona como refugio y en las veredas vecinas el perseguido se siente a salvo.

El “refugio”, “el lugar a salvo”, suele designarse en muchos juegos como “casa”. Las manchas y las escondidas poseen un espacio establecido como “casa”, un lugar donde el perseguidor se detiene porque tiene la prohibición de ocuparlo; al tocar o estar en este espacio en las

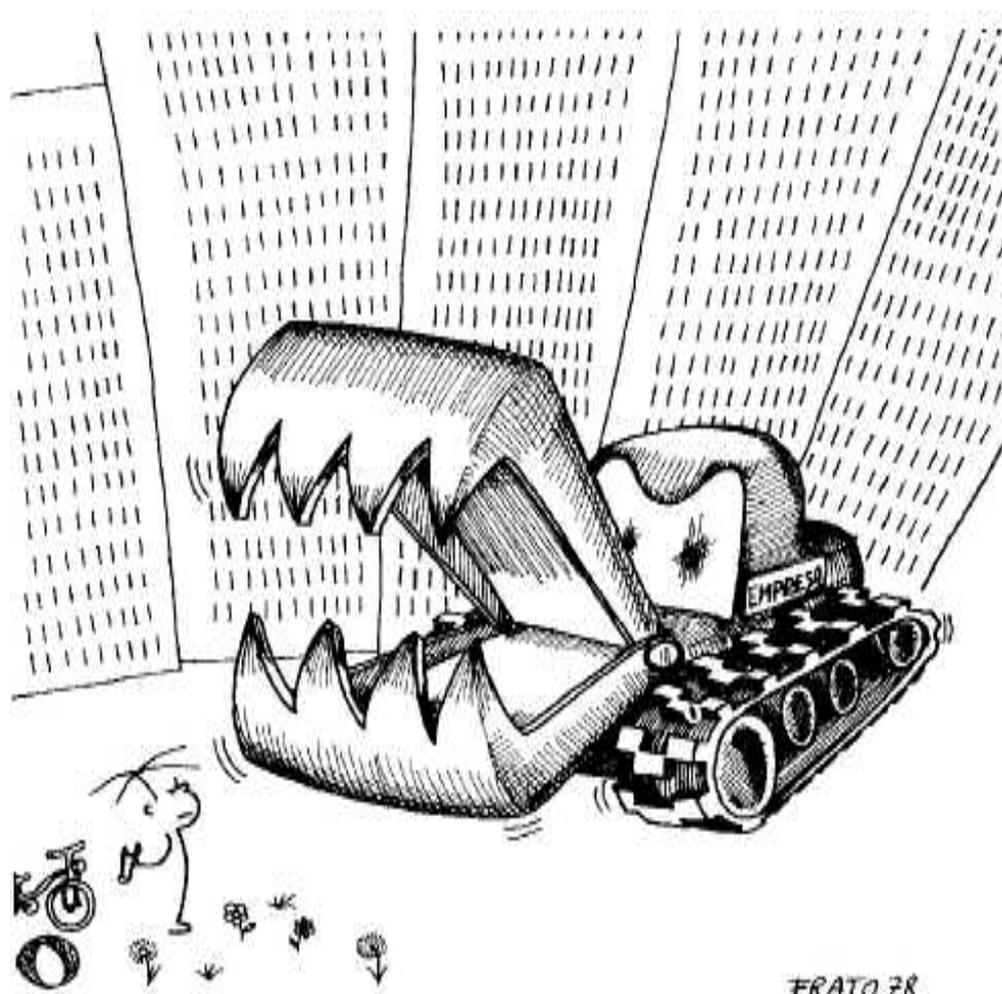
escondidas el niño dice “salvo”, anunciando que se encuentra a salvo.

La fiesta en la calle

Así como la vereda habilita el juego compartido, la calle puede metamorfosearse, convertirse en una gran vereda, perder los valores de hostilidad y peligro. Si la vereda convoca al juego compartido, la calle convoca a la fiesta pública. Para que esto sea posible, para que avancen las propiedades de la vereda sobre la calle, o sea para extender algunas propiedades de la casa, es necesario cierto acontecimiento público, comunal, una fiesta compartida. No basta una fiesta privada que extienda su dominio sobre la vereda; se requiere de una convocatoria a la vecindad. Si esto ocurre, los vecinos se apropian de la calle, cierran el paso de los vehículos, cortan la calle. La calle se convierte en un gran patio en el interior de la colectividad de casas. 🌀

ENTREVISTA A FRANCESCO TONUCCI

“La ciudad es hostil porque echa a los niños de los lugares públicos”



Bajo el seudónimo de Frato, el pedagogo italiano Francesco Tonucci se ha hecho conocido gracias a sus notables cualidades de dibujante. Desde hace más de 40 años sus viñetas vienen problematizando, con humor e ironía, un sinnúmero de escenas típicamente escolares. Sin haber abandonado el lápiz y la pasión por el dibujo, desde 1991 Tonucci impulsa el proyecto “Ciudad de los Niños” que propone que los niños recuperen el espacio público, que no es otra cosa que la ciudad misma.

—¿Qué significa para usted el espacio público? Si tuviera que mencionar tres ideas importantes alrededor del espacio público, ¿cuáles serían?

En primer término, el espacio público es lo que hace de un conjunto de lugares privados, una ciudad. La ciudad es ciudad porque tiene espacio público, que es lo que conecta los espacios, los lugares privados.

En segundo lugar, quisiera destacar que hoy el espacio público está desapareciendo: hay una significativa presencia de medios privados que están privatizando el espacio público. El 80% del espacio público de una ciudad está siendo privatizado por automóviles estacionados o en tránsito.

Y, por último, lo que los niños más reivindican es justamente el espacio público. Frente a esta desaparición del espacio público, la ciudad ofrece a los niños ocupar espacios reservados, especializados, creados a propósito para ellos, que son: las plazas para niños, las bibliotecas infantiles, las ludotecas. O las escuelas de la tarde, privadas, donde los niños pueden hacer deportes, artes, bailes, lenguas.

-Usted hace referencia a una dimensión sagrada del espacio, tomando el modelo catedralicio, los palacios y la ciudad. ¿Cuál sería hoy esa relación entre lo sagrado y el espacio?

De alguna manera, los niños se asocian a lo que rompe la sacralidad. El niño es un elemento de disturbio, es algo preocupante. Por ejemplo, en Italia es común que adentro de los edificios haya carteles que dicen de "2 a 4 prohibido jugar", o "no se puede jugar en la escalera". Cuando yo era pequeño la escalera era un lugar especial porque se prestaba mucho para jugar a la familia, a la escuela o al teatro, porque los escalones podían ser pupitres o sillas de una platea. Y como era el único medio para subir a las casas había que interrumpir el juego y dejar pasar a la gente, pero existía una tolerancia recíproca. Hoy tenemos el ascensor, por lo cual la escalera no se usa, pero paradójicamente está prohibido jugar allí. Esto parece una violencia inútil.

Y en la ciudad hay muchas cosas que están prohibidas en relación con

SEÑOR ALCALDE,
NO QUEREMOS TOBOGANES
NI COLUMPIOS,
QUEREMOS LA CIUDAD



FRATO'02

la niñez. En Roma, el reglamento de policía urbana dice que en los lugares públicos está prohibido jugar, por lo cual el juego se asume como un delito.

-¿Por qué sería mejor jugar en un espacio público -en la calle, en la vereda, en la plaza- que en el espacio doméstico?

El juego tiene que ver con una dimensión de suficiente libertad y autonomía. En el espacio doméstico es difícil que esto se dé porque normalmente coinciden los padres con los hijos. Es habitual que se les pida a los niños que se queden en casa para que estén bajo el control de los adultos.

Allí hay dos ideas importantes: La primera es que en la casa el niño vive controlado y si no tiene compañía puede jugar con la televisión, los videos juegos y los juguetes, que son cosas que lo bloquean y generan pérdida de movilidad. Y también hay otro aspecto para destacar: La casa es

un lugar peligroso porque son frecuentes los accidentes domésticos. Este es un tema muy interesante, porque las casas de hoy son mucho más seguras que las de antes. Sin embargo, antes no había tantos accidentes en casa y hoy ésta es la principal causa de intervenciones médicas en la primera infancia. ¿Y cómo se explica este fenómeno? Ocurre que, para un niño que se aburre, la casa llega a ser sumamente peligrosa. Porque la casa es siempre la misma y para que sea divertida hay que hacer algo extraño: un día puede ser desmontar un enchufe, otro día puede ser abrir la llave del gas. Son los juegos tontos que hace una persona para salir de una condición insoponible como es la del aburrimiento. Hay que tener en cuenta que estos elementos de riesgo son fundamentales para el juego. Pero, al aire libre, las ocasiones en las que el niño puede buscar algo nuevo son mayores. Y si hay un peligro, generalmente, es a la medida del niño. Mientras que los de la casa, siendo segura, son peligros impensables, no dominables.

-Usted describe a las ciudades como hostiles, pero la salida que propone no es la de la seguridad. ¿Cómo piensa la relación entre hostilidad y seguridad?

Es interesante esto porque, por un lado, la ciudad es hostil porque rechaza y echa a los niños de los lugares públicos. Los echa como imagen porque, de hecho, son los padres los que dicen que no pueden salir porque la ciudad es peligrosa. Es un poco como lo que ocurre en la escuela cuando se dice "los niños se van de la escuela". Podemos decir que es la escuela la que los echa, aunque, efectivamente, la decisión de irse no es de la escuela sino de los niños. Pero no debemos perder de vista que los niños se van porque se encuentran en una situación de incomprensión y de no reconocimiento. Y con los niños y la ciudad pasa lo mismo.

Por otra parte, la protección de los padres construye una condición de control que no permite al niño desplegar lo que necesita para crecer, es decir, ponerse a prueba con los obstáculos de la realidad. Estos mecanismos de enfrentarse con riesgos valen en todas las dimensiones. Normalmente pensamos en el aspecto físico: Un niño que quiere ver si es capaz de cruzar un río. Pero existe también el riesgo cognitivo: Frente a las cosas que no entiende, el niño tiene que poner en marcha una actitud investigativa. Y también hay un riesgo social: Conocer una persona que no conocía antes. ¿Será un amigo, será un enemigo, será una persona con la cual yo pueda encontrarme bien y pasar buenos momentos, o será una persona que me va a lastimar, que me va a crear problemas? Estos elementos enriquecen la vida social y cultural de un niño, y si no puede experimentarlos llega a ser adulto y a enfrentarse con la vida sin haber practicado esta gimnasia a través de la cual se construyen reglas.

Pero estos instrumentos útiles de comportamiento solo se pueden crear en condición de autonomía, porque si el niño va acompañado por un adulto es éste el que representa las reglas y al niño lo que le toca es violarlas. El adulto dice: "volvemos a esta hora" y lo que puede hacer el niño es ponerse en rebelión y decir "no, yo quiero quedarme un rato más".

Los niños de hoy prácticamente frecuentan sólo a los "compañeros garantizados", que son los compañeros de clase o los hijos de los amigos de los padres. Y se dan cuenta de que si ocurre algo o hay un conflicto, los padres seguramente se podrán conectar o intervenir, por lo cual hay muy poca libertad de actitudes. Por el contrario, en las relaciones entre pares es importante poder vivir experiencias como agresividad, envidia, amor, celos.

El niño autónomo es un niño que tiene padres que confían en él y le dicen "no te preocupes, tú puedes salir". Distinto es el niño que se en-

cuentra en la calle porque no tiene padres, o porque no hay nadie que lo cuide. El efecto puede parecer el mismo, pero las condiciones son totalmente distintas. Yo creo que siempre es importante el cuidado, que el niño se sienta acompañado. No hay nada que se parezca al abandono. El abandono no produce autonomía. Nunca. Produce agresividad.

-En su trabajo hay una invitación a encontrarse en el espacio público con los otros, a favorecer el encuentro. Pero al mismo tiempo el otro se presenta como alguien amenazante.

Esto es lo que está pasando. Yo he tenido unas peleas muy fuertes con una asociación de socorro infantil italiana que en una campaña invitaba a los padres a educar a los niños desconfiando de los demás. Esto me parece una violencia impresionante y una actitud que va a construir debilidad en los niños. Porque esta idea de aterrorizar a los niños para defenderlos –no hablar con na-





die, no pararse con nadie, no aceptar nada de nadie— construye, por un lado, la idea de que el peligro está afuera, mientras que los datos nos dicen que el peligro no está afuera. Los datos que tenemos de violencia contra la infancia dicen que la violencia lamentablemente existe adentro, llevada a cabo por personas muy bien conocidas. Y creo que es muy difícil engañar a los niños. Tenemos que tener la capacidad de educar a nuestros hijos a confiar en los demás, enseñándoles que sepan qué hacer cada vez que se encuentran en una condición de necesidad.

Una de mis preocupaciones es cómo hacer para que la ciudad deje de ser hostil, no solo para los niños, sino para todos. Yo insisto siempre con algo, que es reconocer que los niños tienen la capacidad de representar al "otro", "la otra cara de la luna". Por esta razón vale la pena pedirles ayuda, porque pueden representar las categorías excluidas. Y si

vamos a ejemplos concretos, no es difícil imaginar que por donde pasa un niño, pasa un anciano o un minusválido. Es decir, si ponemos en marcha una serie de intervenciones que restituyan a la ciudad el espacio público, este espacio público podrán aprovecharlo todas las categorías sociales, incluidos nosotros. Porque el tema, al final, es que también nosotros vivimos mal en esta ciudad hecha a nuestra medida. Está hecha a nuestra medida, pero no es una ciudad placentera. Es una ciudad hostil para todos. Entonces, si podemos desarrollar este itinerario hacia las necesidades de los más pequeños, yo creo que la ciudad va a ser mejor para todos.

—¿Y cómo sería una ciudad a la medida de los niños?

Primero, una ciudad accesible, donde todos puedan moverse. Es importante la peatonalidad. Una ciudad debería pensar el tema de la movili-

dad, no del tráfico. Porque el tráfico es el movimiento de los coches. La preocupación hoy es cómo solucionar el tema de los atascos, cómo relajar el tráfico y hacerlo seguro. ¿Y qué se hace? Para evitar atascos se amplían las calzadas, pero ya se sabe que ampliando la carretera y aumentando los carriles aumenta el número de coches, y la velocidad, y el número de accidentes.

Si ponemos primero el tema del tráfico y de los autos, la condición de los medios públicos, los peatones y las bicicletas, no solo no se resuelve sino que se complica aún más. Al contrario, poner en marcha una política de la movilidad significa empezar a pensar que el dueño de la ciudad es el peatón, el ciudadano. Deberíamos resolver primero este tema, por ejemplo, inventando maneras para garantizar el cruce de las calles.

El coche, al mismo tiempo, permite esquivar el encuentro con el otro. Por ejemplo, en San Pablo, los ricos van en helicóptero a trabajar para sortear todo encuentro con los otros mientras se mueven.

Esto del encuentro es muy interesante. Voy a aprovechar ese ejemplo. Cuando nos movemos caminando si yo te toco sin querer, espontáneamente te digo "disculpe" y te sonrío. Si en un semáforo mi coche queda parado al lado del tuyo y yo te miro por la ventanilla y te sonrío, tú dices "a este señor qué le pasa". El auto es un mundo aislado, que no prevé comunicación. Al contrario, moverse, sí. Es fácil preguntar algo a un colega peatón, pero se hace mucho más complejo con el coche, hay que bajar la ventanilla, etc.

Esta idea del encuentro y del intercambio era el modelo ciudadano. En la plaza, donde la ciudad nace y se asoman sus símbolos: las catedrales, la casa de gobierno. En el

mercado, el lugar de mezcla, de trueque, de cruce. Hoy la ciudad rompió esta idea y volvió a un modelo más antiguo de separación y de aislamiento, porque nacieron los barrios cerrados y la periferia pobre.

Como decía, el espacio debería ser accesible y esto significa que todos puedan aprovecharlo y utilizarlo. Los niños rechazan que les toque un espacio separado y lo que piden es que el espacio público sea público, que es aparentemente una tautología. Pero, de hecho, significa que sea un espacio compartido. Un lugar público que sea público es adecuado para distintas funciones, en distintos momentos del día, y para distintas categorías sociales y generaciones. Esto hace al espacio público. ¿Y cómo debería ser? Un lugar lo más natural posible. Los niños dicen "que no sea todo llano, porque no es posible esconderse". Significa que es divertido tener un lugar que tenga subidas y bajadas, niveles, huecos. Que tenga obstáculos, como matorrales.

Que tenga materiales naturales, un tronco, piedras... De manera que cada uno pueda aprovechar lo que necesita.

-Cuando usted habla en contra de la vigilancia y el control sobre los niños seguramente alguien le habrá dicho "yo no lo hago para vigilarlos sino para cuidarlos"

Sí. El tema es que, frente a un peligro, una persona que tiene miedo está en peores condiciones que una persona que se siente tranquila y serena. Esto es evidente. Una persona capaz de un mínimo de razonamiento puede buscar una manera para salir. Los niños de Rosario lo expresan muy bien. Una niña me decía "si me llevan siempre de la mano un día tendrán que dejarla y ese día yo tendré miedo." Entonces, la seguridad, la confianza, hay que construirla día a día. Este es el largo camino de la autonomía, y a mí me gusta decir que empieza en el momento que se corta el cordón umbilical. Este es el mo-

mento en el cual termina una fase de la vida, que era una fase de continuidad. El niño estaba atado a su madre por una continuidad también física. En el momento del corte, los dos se separan y gracias a la separación puede empezar la relación. Y en la relación entre los dos puede empezar el camino de la autonomía del dependiente, es decir, del niño. Y es una autonomía que se puede medir y favorecer, desarrollar todos los días.

Yo creo que sería interesante pensar que un niño pueda salir de su casa, abrir la puerta, tocar la puerta del vecino y ponerse a jugar allí, que sea afuera de casa pero delante de la puerta, y que la puerta quede abierta, de manera que la mamá pueda verlo. Así el niño está viviendo una experiencia de estar afuera. Y después la escalera, que es un lugar de conexión entre niños que viven en el mismo edificio, y después el patio.

-Hay una publicidad de un barrio privado en la que aparece un chico que sale solo y juega con un barquito de papel en la calle. Y la leyenda es "aquí sí podés estar seguro"

Sí, esto es interesante. Porque los niveles económicamente altos reconocen que esto es lo que necesitan los niños: Jugar en la calle. Y para conseguir esto cierran todo un barrio y los niños juegan en la calle. Y sabemos que es mentira, porque los barrios cerrados no son seguros. Porque de nuevo es el mismo tema de lo público - no público. La dimensión pública tiene capacidad de gobierno social porque la gente se hace cargo. Frente al peligro hay dos posibilidades. O que la gente se haga cargo y diga "preocupémonos", o que alguien diga "no te preocupes". Alguien -que puede ser un policía, un administrador- que dice "ponemos rejas", "ponemos cámaras", "ponemos policía". Esas son mane-



ras de decirle a la gente “no tienen que preocuparse porque lo asumimos nosotros”. Y en este caso, la gente se descarga de la responsabilidad porque hay guardias, hay policías, hay rejas, hay cámaras, hay control externo del barrio cerrado, por lo cual nadie se hace cargo de lo que está ocurriendo.

Esa es una forma de renunciar a un espacio público. En una plaza, por ejemplo, si la autoridad pone rejas de alguna manera está diciendo “yo lo protejo”. Y creo que no debería ser así. No debería ser la autoridad la que protege un espacio público, debería ser la gente. Usar el espacio es una manera de cuidarlo y protegerlo.

–Se delega la responsabilidad...

Exactamente. Esta es una forma muy preocupante de bajar el nivel de la democracia y la participación. Yo siempre cito una experiencia educativa muy importante en los años '60, de un cura llamado Milani que dedicó su vida a la escuela, en Barbiana. En la puerta de la escuela estaba escrito, en inglés, “I care”, que significa “me preocupa”, “me interesa”, “me hago cargo”. Y es lo contrario del “I don't care”, que era la frase fascista “me nefrega”, que quiere decir “no me importa.” Y este es el tema de lo público: Lo público es algo que me interesa, y un buen administrador no es el que dice “no te preocupes”, es el que dice “preocupémonos”. “Preocúpate, porque es tuyo.”

–Usted debe saber que en Argentina existen los llamados “chicos en situación de calle”. Nos parecería interesante reflexionar sobre eso. Estos chicos han tomado la

calle, pero de un modo diferente al que usted propone.

Sí. Yo he tenido una experiencia muy fuerte en Rosario. Salí a dar una vuelta y encontré cinco niños de la calle, eran muy pequeños y uno de ellos estaba aspirando pegamento. Y me dio la impresión que todo sucedía como si esos niños fueran transparentes, nadie se daba cuenta. Y estos niños no están en la calle porque hay personas que tienen confianza con ellos. Viven o están en la calle porque no hay otro lugar para ellos.

Yo soy un europeo que no conoce la realidad de los chicos de acá, por lo cual no me atrevo a decir qué se debe hacer. Tengo solo una idea que puede correr el riesgo de resultar un poco poética. Es la idea de que si nuestros hijos recuperan la calle también la condición de estos niños de la calle va a cambiar. No serán transparentes porque vivirán al lado de los nuestros. Y algo va a cambiar.

–Usted ha dicho en varias oportunidades que si uno se pone a favor de los padres, de los adultos, se pone en contra de los niños. Pero si uno se pone a favor de los niños, no se pone en contra de nadie.

Esto tiene una explicación muy sencilla. Ahora se está hablando mucho de los tiempos de las mujeres y hay un debate en Italia acerca de cómo respetar los tiempos de las mujeres. Una de las peticiones de las mujeres es que la escuela no empiece a la misma hora en todos los niveles, de manera que las madres puedan acompañar a los hijos con tranquilidad, sin correr. Esto significa tam-

bién perder más tiempo, porque si cada media hora abre un nivel, si la mujer tiene tres hijos en tres niveles, va a estar acompañándolos durante una hora y media. Y probablemente, para recogerlos, pase lo mismo. Si, en cambio, conseguimos lo que necesitan y desean los niños que es ir solos a la escuela, la mamá podrá seguir durmiendo. Efectivamente nosotros tenemos datos que nos dicen que los niños que van solos a la escuela también se hacen cargo de las operaciones previas a ir a la escuela. Preparan la mochila, se visten. Y son más puntuales que los demás. Esto significa algo importante: son niños que manejan el tiempo y se hacen cargo del tiempo. Y, en una experiencia que se está llevando a cabo en Roma desde hace algunos años, los niños que iban solos a la escuela, se pusieron de acuerdo para encontrarse un cuarto de hora antes para jugar. Por lo cual, arman y administran el tiempo y llegan puntuales a la escuela.

Yo he dibujado una viñeta en la que hay unos niños jugando en la calle y se lee un cartel que dice “Perdonen las molestias, estamos jugando para ustedes”. Los niños, jugando en la calle, la hacen segura para todos. Por eso estar a favor de los niños no es estar en contra de nadie.

Yo creo que las viñetas son buenas cuando consiguen, con poco, expresar mucho. He hecho otra viñeta que puede resultar interesante. Es aquella que dice “Señor alcalde, no queremos algo, queremos la ciudad”. Los niños necesitan de la ciudad, no de algo dentro de la ciudad. A fin de cuentas, el espacio público es la ciudad misma. 

Los niños y los espacios



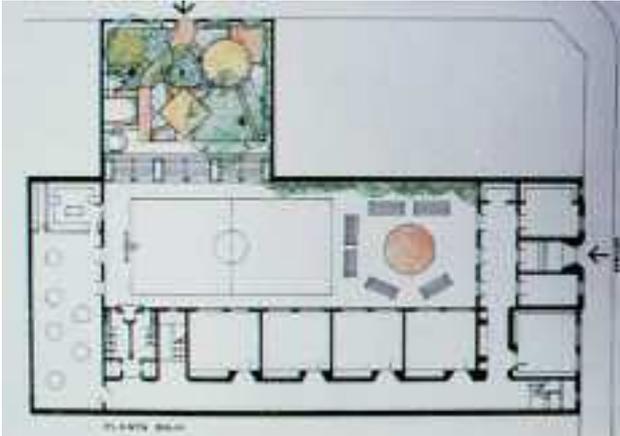
Los espacios de los niños como tales surgen a principios del siglo XX. La sociedad industrial consideraba a la infancia como haciendo parte de una categoría social determinada y formuló para ella espacios asépticos y funcionales con vistas a su reclutamiento más que a su formación. Las escuelas normales, las pedagogías ortopédicas, el higienismo escolar, los lugares de juego limitados, los corralitos, las habitaciones “para niños” y juguetes didácticos formaron un sistema cerrado, pensado y administrado por los adultos con dificultad para integrar lo maravilloso, lo imaginario y lo espontáneo. Consumidores de equi-

Hace muchos años que Silvia Alderoqui trabaja para hacer visible el papel que le cabe a los niños en el armado de la vida comunitaria. En la actualidad dirige el museo de las escuelas y concentra su esfuerzo en proponer ideas y actividades como resultado de sus investigaciones e intervenciones en el fascinante mundo que conecta a la infancia con las escuelas y el espacio público. Hablamos con ella y nos ofreció el siguiente material que tiene como objetivo entender mejor la relación entre espacios y los niños.

pamientos especiales, los infantes pasaron de ser “pequeños hombres” a un target definido que especializa a los niños negándoles especificidad.

Walter Benjamín, en los inicios del “reino” de las mercancías, ilumina esta perversión:

“...la tierra está llena de objetos más notables unos que otros para ejercer atracción en los niños. Para no mencionar más que los más importantes: remarcamos que los niños tienen una fascinación particular por los lugares de trabajo donde se puede ver cómo se hacen las cosas. Están irre-



mediamente atraídos por los descartes que encontramos en las fábricas, en los talleres donde hay trabajo, en las sastrerías, mercerías. En los desechos reconocen la cara de las cosas, un mundo vuelto hacia ellos, para ellos solos. Con los desechos no reproducen los objetos de los adultos, pero juegan con materiales de naturaleza diferente para crear nuevas relaciones incongruentes. Los niños construyen así un mundo de objetos, un pequeño mundo de objetos diseñados por ellos. Deberíamos intentar conocer las normas de ese mundo de objetos si queremos diseñar objetos para niños...

Actualmente, los espacios dedicados a los niños en las ciudades son escasos. El pedagogo italiano Francesco Tonucci afirma que los niños están “protegidos” de las escaleras de uso habitual, confinados en espacios especializados y que no conocen más que el tiempo programado. Heráclito decía que el saber penetra por los sentidos. ¿Qué saber pueden sugerir los espacios planos y ortogonales que no permiten ninguna experimentación kinestésica, sin cambio de niveles, sin rincones ni escollos para atravesar? ¿Qué se puede aprender de materiales que no tienen olores, trazo de uso, ni rugosidades? ¿Qué se puede sentir cuando los ambientes se climatizan tanto que el frío y el calor del exterior son como una imagen en el cine? ¿Dónde se podrán esconder para decirse sus secretos y sus miedos en espacios continuos?

Los espacios habitados por los niños y jóvenes –y no me refiero solamente a los lugares especializados o los destinados a “guardar niños” sino al espacio público urbano transitado por estos segmentos de edad– deberían estar pensados en función de la actividad perceptiva y cognoscitiva característica de esas etapas de desarrollo y en cómo el espacio enseña. La relación compleja entre las personas así como entre las personas y los objetos, la variedad de estímulos, el aspecto social de un lugar, el contexto y aún la cantidad de luz y sonido, afec-

tan la experiencia de aprendizaje. Esto significa dar importancia a las condiciones materiales que rodean a los niños y jóvenes en el curso de su desarrollo, como la distribución del espacio y las cualidades constructivas, y dejar que ellos como usuarios tomen iniciativas en función del espacio.

Las escuelas como espacios de cambios y permanencia

Los espacios escolares deberían aportarles a los niños el cimiento y las referencias de comunidad que es difícil encontrar en la actual organización de la sociedad.

Como esta función ya no la cumplen las antiguas casas de familia, las escuelas pueden cumplir con el rol de hablar del paso del tiempo: con sus muros que escriben la historia, su erosión, sus recuerdos, sus espacios ampliados o desafectados, sus lugares de juego...

La escuela es un lugar especializado. ¿Cómo hacer espacialmente para reincorporarla a la comunidad? Frente a este empobrecimiento generalizado, nos interesa redescubrir lugares comunes y la puesta en práctica de prácticas urbanas que reinserten a los niños en una relación social global: por ejemplo las experiencias de caminos a la escuela, de pedagogía activa en la ciudad, de



las calles para bicis, de conocer los lugares de trabajo de los adultos, etc.

Dimensión pedagógica del planeamiento

La reducción de espacios físicos disponibles para los niños en la ciudad es evidente, sin embargo el reto es encontrar nuevas alternativas. El problema no es de dinero sino de creatividad.

La consideración de este tipo particular de usuarios (niños y jóvenes) debería incorporar en las agendas de la planificación un modo menos fragmentario de pensar el espacio público. Estas cuestiones no salen espontáneamente de los edificios, es necesario pensarlas, promoverlas e implementarlas. ¿Cómo se tiene en cuenta al usuario niño o joven en las obras de la ciudad, en este caso las escuelas? ¿Cómo se realiza la educación urbana, cómo se forma la conciencia urbana?

Se parte de la idea del niño como ciudadano con derechos y capacidad para mejorar su propia vida y la de las comunidades donde vive. Asimismo los principios de participación requieren que los niños no solo expresen sus perspectivas sino que se comprometan en la articulación e implementación de las recomendaciones. Esto no es sinónimo de convertir a niños y jóvenes en arquitectos y urbanistas sino de educar para la crítica urbana, el cuidado y la conciencia, educar para un entorno que ofrezca una lectura relativamente completa de la sociedad que permita que los niños y jóvenes se sitúen en su medio, se sitúen ellos mismos, imaginen otros escenarios, inventen la ciudad y puedan tomar decisiones. Algunos ejemplos son:

- **Diseño de plazas y baldíos.** Las experiencias más completas son las que incluyen procesos de transformación y apropiación del espacio por parte de los niños. En Francia y en Estados Unidos se han realizado experiencias en las cuales los niños son convocados para el diseño y transformación de lugares de juego (terrenos baldíos, patios escolares).

- **Edificios en construcción.** Muestras de las etapas de la construcción de edificios con visores y carteles explicativos.

- **Volver a jugar a la calle.** Experiencias en Holanda y otras ciudades europeas que limitan los derechos de los automovilistas a favor de que los niños vuelvan a jugar en la calle. Abertura de calles a los niños para que

jueguen en condiciones de seguridad satisfactoria, sin impedir el pasaje de los automóviles (5km/ h).

- **La ciudad de los niños.** (Italia) Desde 1980 con los proyectos de Francesco Tonucci y experiencias similares en la Argentina, en Rosario y Buenos Aires, relativas a poder ir caminando a la escuela, el acceso a sanitarios en las zonas comerciales, el rediseño de los cruces de calle, etcétera.

¿Qué saben los niños sobre espacio?

¿Cuál es la clase de saber que tienen los niños y los jóvenes? ¿De qué le puede servir a un planificador urbano conocer cómo los chicos quieren que sean los parques de la ciudad, los patios de la escuela o la escuela misma? ¿Qué tipo de información pueden proveer? La planificación participada consiste en la inclusión en los equipos de planificación urbana de profesionales con experiencia de trabajo con niños y jóvenes. Es decir, promover la intersección de saberes profesionales. Educadores que trabajen como miembros activos de los equipos de planificación. De allí derivarían estrategias de participación especialmente diseñadas para niños y jóvenes. Durante el año 2005, los chicos del consejo de niños de Belgrano, Núñez y Saavedra están trabajando sobre los espacios de la ciudad y el río a la altura de sus barrios. Retoman las ideas de otros chicos que hace cinco años decían del equipamiento de la reserva ecológica de Costanera Sur:

- No permitamos autos porque contaminan, ni trenes por el ruido.
- No cines ni edificios altos porque tapan la vista.
- Un shopping dejaría mucha basura.
- Algo para los padres cerca de donde juegan los chicos, porque si no se aburren.
- Un mirador que mire a la ciudad y otro que mire al agua.
- Estaría bueno un museo submarino para ver desde adentro a los peces.
- Me gustaría un museo de los pescados, un museo de Ciencias Naturales con todo lo que se encuentra en el lugar.
- Un museo de historia que explique todo lo del río, lo de antes y lo de ahora.

Ciudad de infancias

Lo que reclaman los niños es el derecho a la ciudad, de recuperar el sentido de comunidad. Para algunos de los niños, las ciudades (la calle) son casa, escuela, espacio de juego, lugar de trabajo, pero también de degradación. En vez de ser nuestro futuro, los niños son un problema de nuestro presente. Se puede modelizar y esquematizar tres tipos de infancias: los chicos de las calles, los chicos encerrados en las casas y los chicos al cuidado de instituciones. La realidad es mucho más articulada y compleja y presenta diferentes grados de integración, intersticios y heterogeneidades. Sin embargo no todos los aspectos negativos de la situación de las infancias tienen que ver con la cuestión económica, la forma de socialización, la cultura asimilada, las relaciones personales que se elaboran, la escala de valores que consideran propia, todo esto también determina la producción de la vida y de la convivencia social. La ciudad es uno de los factores que intervienen tanto en el sentido de la ciudad física como en el de su organización.

¿Cómo se comprenden las relaciones reales que establecen con su ciudad, cuáles son sus conocimientos, cuáles sus representaciones, sus prácticas en las calles y barrios de la ciudad? ¿Cómo se recuperan sus deseos generalmente enmascarados por situaciones contradictorias? ¿Cuáles son las estructuras a través de las cuales piensan la ciudad? ¿Qué quiere decir que naturalizan y armonizan la sociedad y a la ciudad misma? ¿Por qué les cuesta pensar que las ciudades cambian y que las sociedades las construyeron y continúan haciéndolo?

Las condiciones específicas de los niños son diversas, por eso a la hora de planificar acciones tendientes a favorecer experiencias urbanas ricas para todas las infancias es importante hacer que la ciudad se transforme en un lugar habitual de prácticas sociales fuera de los lugares cerrados y espacios especializados (escuelas, guarderías, institutos, etc.)

¿Qué hacer?

En síntesis, no se trata de diseñar las ciudades de nuevo sino de algunas acciones tendientes a mejorar la relación entre los niños y la ciudad que podrían reforzarse con el uso de innovaciones tecnológicas especialmente adaptadas para niños y jóvenes:

- la reconquista de los espacios públicos: recuperar la función colectiva y de socialización de encuentro y de juego, de expresión de la colectividad. El espacio públi-



co de los lugares abiertos y las calles considerados como redes que conectan espacios especializados, equipamientos, servicios, escuelas, se incluyen itinerarios protegidos cuando es estrictamente necesario.

- el incremento de la seguridad vial: para que lo anterior sea posible hace falta niveles de seguridad viales muy elevados. En este caso es importante la adaptación de los medios de transporte colectivo a la accesibilidad de los niños y niñas.

- el uso innovador de escuelas, equipamientos y servicios: se proponen que funcionen como estructuras de seguridad durante todo el día donde los niños pueden acudir a solicitar ayuda. Para ellos es necesaria una señalización adecuada. Se sugiere prestar especial atención con los niños de la calle.

- la puesta en marcha de una función administrativa específica: dicha institución tiene como misión centralizar las acciones tendientes a transformar la ciudad en un espacio de experiencias urbanas para los niños, concientizar a los adultos en cuanto a la necesidad de la circulación y frecuentación de los niños por las calles y de que las supuestas "molestias" que les ocasionen representan un beneficio para la ciudad. Desarrollar políticas diferentes de acuerdo a la clase de infancia (de la calle, institucionalizados, etc.)

El espacio de los chicos



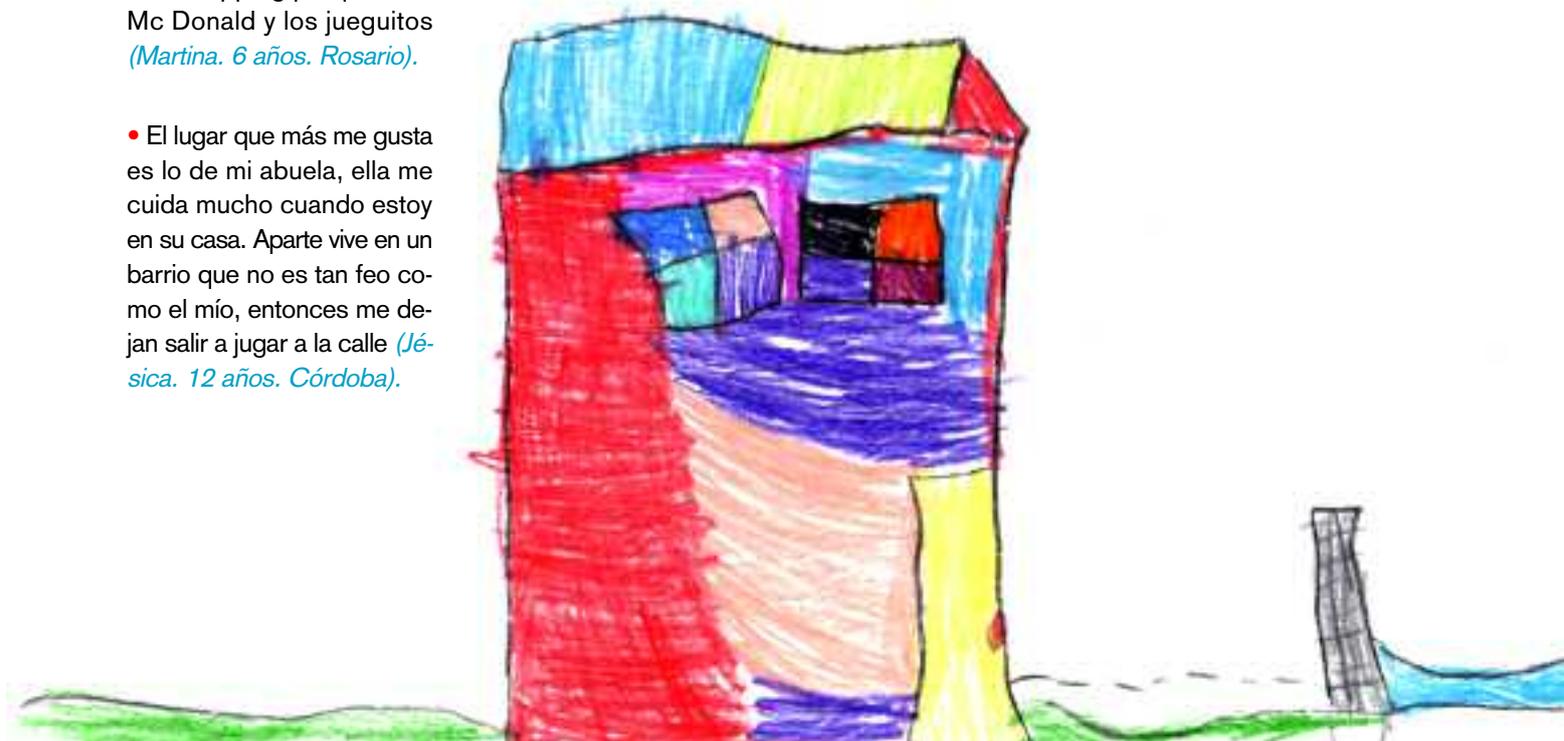
Salvador, 9 años

¿Sabés qué quiere decir espacio público? ¿A qué te suena?

- Sí. Un lugar donde puede entrar cualquier persona (Ramiro. 8 años. Rosario).
- Yo escuché del hospital público o de la escuela pública....calculo que deben ser las cosas que aunque no sean totalmente gratis son más baratas (Jésica. 12 años. Córdoba).
- Es como si fuera tu casa pero de todos, entonces no lo tenés que dañar porque es un espacio privilegiado (Maximiliano. 11 años. Córdoba).
- Que hay espacio y que sea público. No sé, no sé mamá, esa es difícil (Fermín. 5 años. Capital Federal).
- No sé, cómo te explico...Un lugar público es por ejemplo la plaza, es un lugar en el que todo el mundo puede concurrir (Pilar. 11 años. La Rioja).
- Un espacio grande (Laura. 6 años. Córdoba).
- Y... a un baño público. Es para vos. Cosas tuyas. Un baño de todos. Las cosas de todos (Salvador. 9 años. Capital Federal).
- La playa es un lugar público, porque puede entrar toda la gente y somos distintos los que están ahí (Federico. 8 años. Córdoba).
- Los ómnibus (Agustín. 5 años. Córdoba).
- Me suena a un espacio en el cual depende de cada ciudadano. Pero que este limpio y cuidado en el cual ninguno se puede hacer dueño de él (Agustín. 14 años. Córdoba).
- Sí sé. Me suena a que no es de nadie, es decir de todos (Milagros. 10 años. Córdoba).
- Si. Suena a un lugar donde la gente puede acceder sin problemas. (Facundo. 11 años. Córdoba).
- Espacio público.... me suena ¿como un teatro? (Martina. 6 años. Rosario).
- Más o menos. Que es un espacio (cultural o físico) en el que pueda entrar cualquier persona o que lo pueda aprovechar cualquier persona (Lucas. 12 años. Córdoba).
- Un lugar adónde está toda la gente, no toda pero puede entrar cualquier persona. Por ejemplo, una plaza. (Consuelo. 9 años. Córdoba).

¿Cuál es el lugar que más te gusta?

- Mi cama porque tengo cerca a mi hermana y del otro lado tengo el espejo y me miro y me río mucho y puedo saber cómo estoy (*Consuelo. 9 años. Córdoba*).
- El/los bosque/s, por el toque mágico que tienen y cualquier lugar en el que esté con mis amigos (*Lucas. 12 años. Córdoba*).
- Me gusta mucho mi casa porque estoy con toda mi familia (*Facundo. 11 años. Córdoba*).
- El colegio porque estudio y juego con mis amigas y amigos (*Milagros. 10 años. Córdoba*).
- El shopping porque está Mc Donald y los jueguitos (*Martina. 6 años. Rosario*).
- El lugar que más me gusta es lo de mi abuela, ella me cuida mucho cuando estoy en su casa. Aparte vive en un barrio que no es tan feo como el mío, entonces me dejan salir a jugar a la calle (*Jéssica. 12 años. Córdoba*).
- Me gustan las sierras y también la playa. La conocí una sola vez (*Maximiliano. 11 años. Córdoba*).
- Ya sé, la cancha de Velez. Porque es mi club y entonces por eso (*Salvador. 9 años. Capital Federal*).
- El lugar que más me gusta es mi pieza, porque es mi lugar y tengo todas mis cosas (*Pilar. 11 años. La Rioja*).
- Mi casa porque puedo descansar (*Ramiro. 9 años. Rosario*).
- La pileta, porque ahí se puede nadar (*Lara. 6 años. Córdoba*).
- ¿De la casa? ¿Sabés cuál? Mi casa. ¿De la ciudad? ¿Puedo decir dos? La librería y el shopping. El shopping porque tiene muchas cosas y las puedo ver. La librería porque hay libros y puedo ver los dibujos (*Fermin. 5 años. Capital Federal*).
- El Buen Pastor (paseo que han construido en la zona de Nueva Córdoba), por las aguas danzantes y el museo (*Federico. 8 años. Córdoba*).
- Brasil, para ir al mar y las olas, aunque raspan (*Agustín. 5 años. Córdoba*).
- El lugar que más me gusta es la calle porque en ella me siento libre y feliz compartiendo cosas con mis amigos y divirtiéndome (*Agustín. 14 años. Córdoba*).
- Dónde había piedras de colores. Porque me gusta coleccionar piedras de colores (Quebrada de Humahuaca). Y la heladería. Porque hay helado y me gusta.



Magdalena, 6 años

¿Adónde vas cuando salís?



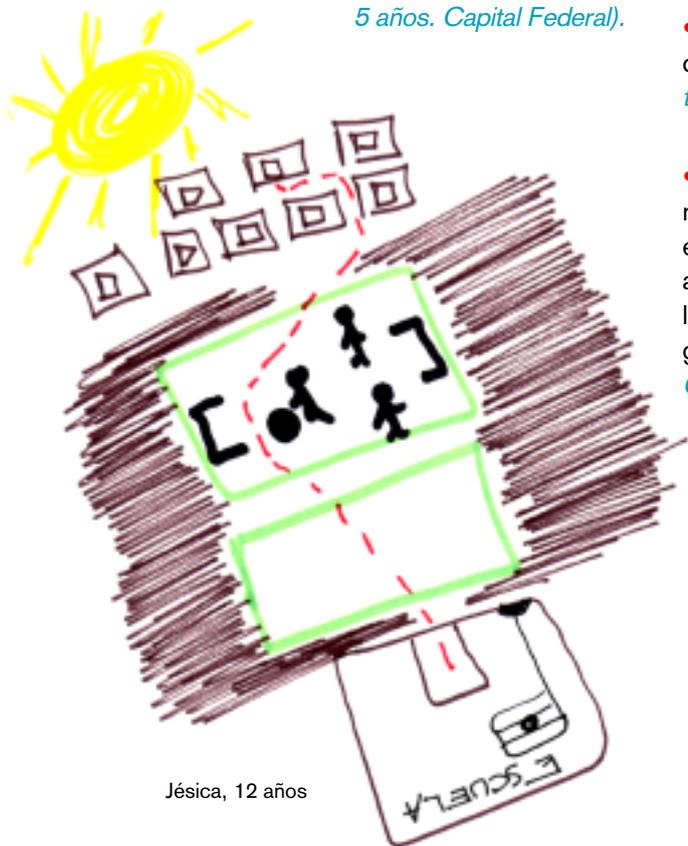
Milagros, 10 años

- Al shopping, al Paseo del Siglo, a la casa de los abuelos a veces, a veces la acompaño a mami al súper y a veces a la plaza con muchas amigas (Martina. 6 años. Rosario)
- Al jardín o a una casa de una amiga (Magdalena. 6 años. Córdoba).
- A un restaurante a comer pizza y a lo de mi tío Julio (Federico. 8 años. Córdoba).
- Voy por todas partes, no sé. Adónde voy más a la casa de mi amiga Mica (Lara. 6 años. Córdoba).
- Voy a mi club, al supermercado, a la casa de un amigo, al kiosco o restaurantes (Salvador. 9 años. Capital Federal).
- A la casa de mis amigas y a patín (Pilar. 11 años. La Rioja).
- Al shopping con mi mamá y mi papá, también al paseo Rivera Indarte, y también a comer lomitos o pebetes tostado (Maximiliano. 11 años. Córdoba).
- A la mañana voy a la escuela, los sábados salgo a la mañana para ir a tenis, a veces salgo para ir a la casa de un amigo, para ir a comprarme algo para la escuela, y creo que para nada más (Ramiro. 9 años. Rosario).
- En verano voy a tomar helado, o en vacaciones alguna vez salimos al río pero no mucho. Y nada más... a lo de mi abuela como ya te dije (Jéssica. 12 años. Córdoba).
- A lo de mis abuelos y al shopping (Milagros. 10 años. Córdoba).
- Al "poli" o a buscar a mis amigos (Lucas. 12 años. Córdoba).
- Voy a la plaza, al Mc. Donald, a lo de Pocho... No sé, al supermercado (Fermín. 5 años. Capital Federal).
- Al patio o a la casa de mis amigas (Consuelo. 9 años. Córdoba).

Más o menos, que es un espacio (cultural o físico) en el que pueden entrar cualquier persona o que lo pueda aprovechar cualquier persona

¿Qué lugar es el que menos te gusta y por qué?

- El bar de enfrente de la escuela. Porque tiene café y no me gusta el olor del café (*Martina. 5 años. Rosario*).
- El colectivo. Porque hay mucha gente, hace mucho ruido, gritan un montón y hacen cosas, no sé...fuera de lo normal. No sé (*Salvador. 9 años. Capital Federal*).
- La escuela. ¿Por qué? No sé. Porque estoy mucho tiempo. Mucho tiempo adentro. Mucho tiempo escribiendo. No sé. Me gusta más mi casa que la escuela (*Ramiro. 9 años. Rosario*).
- La cocina. Porque no quiero cocinar. Eso no lo pensé. Me aburre la cocina. ¿Qué voy a hacer?, ¿voy a agarrar unos Patys y juego? (*Fermín. 5 años. Capital Federal*).
- Un lugar donde fue un cumpleaños de un amigo, no sé dónde pero había mal olor y el castillo se caía (*Magdalena. 6 años. Córdoba*).
- El lugar que menos me gusta es la cárcel porque no me gusta estar encerrado y no poder estar cerca de mi familia y mis amigos (*Agustín. 14 años. Córdoba*).
- La escuela. No hay nada de juegos divertidos (*Agustín. 5 años. Córdoba*).
- Los lugares aburridos que no hay nada para niños, por ejemplo un supermercado... aunque en los grandes hay lugares donde están los juguetes (*Federico. 8 años. Córdoba*).
- Todos los lugares me gustan, me encanta la escuela. Ningún lugar no me gusta (*Lara. 6 años. Córdoba*).
- El EASY. Ahí no se puede correr, no hay cosas para niños y los adultos te dejan de lado mirando otras cosas (*Maximiliano. 11 años. Córdoba*).
- Mi barrio, no es que sea algo feo por sí mismo, es que todos los demás piensan que es feo. Entonces no puedo salir a jugar, no puedo juntarme con mis amigos, no puedo un montón de cosas (*Jésica. 12 años. Córdoba*).
- El médico porque te revisa y tenés que esperar para que te atiendan (*Milagros. 10 años. Córdoba*).
- El desierto, porque al ser tan extenso da sensación de soledad (*Lucas. 12 años. Córdoba*).



Jésica, 12 años

¿Qué lugar te da miedo?

- Me da miedo el museo porque tiene caras que a mí me dan miedo (*Martina. 6 años. Rosario*).
- Un poco el cementerio (*Salvador. 9 años. Capital Federal*).
- El tren fantasma. No sé qué otro lugar. Me da miedo un puente muy alto. Un puente colgante. (*Ramiro. 9 años. Rosario*).
- Lo de la abu, porque cuando llego es todo oscuro. ¿Sabés dónde?

Si fueras el presidente y pudieras elegir en qué lugar vivir, ¿cuál elegirías?

- En un bosque con lagos y altos pinos donde me divierta con mis amigos (*Lucas. 12 años. Córdoba*).

- Yo elegiría las sierras (*Facundo. 11 años. Córdoba*).

- Un palacio de un montón de pisos y que sea todo el palacio de color rosa y el palacio quedaría en Mar del Plata o Miami (*Milagros. 10 años. Córdoba*).

- Elegiría vivir en Buenos Aires. Supongo que debe ser re grande (*Jésica. 12 años. Córdoba*).

- A California sí o sí. No conozco pero suena re lindo (*Maximiliano. 11 años. Córdoba*).

- Elegiría vivir en La Rioja (*Pilar. 11 años. La Rioja*).

- No es presidente, es presidenta. Elegiría vivir en una casa de una ciudad que sea linda (*Lara. 6 años. Córdoba*).

- A España. No conozco pero me gustaría. Y si no se puede en mi misma casa (*Federico. 8 años. Córdoba*).

- Donde están las ballenas (*Agustín. 5 años. Córdoba*).

- ¿Puedo decir un país? ¿Sabés cuál? En Londres. Me gustaría porque lo quiero conocer. ¿En Buenos Aires? Acá, en esta casa, porque me gusta. ¿Faltan muchas? (*Fermín. 5 años. Capital Federal*).



Federico, 8 años

- Nueva Zelanda (*Ramiro. 9 años. Rosario*).

- Italia (*Salvador. 9 años. Capital Federal*).

- En una casa Rosa (*Martín. 6 años. Rosario*).

- En Buenos Aires por ve la Vicky (*Magdalena. Córdoba*).



Maximiliano, 11 años

Mapas del nuevo mundo

Niñez, situación de calle y traslado de villas de emergencia en una capital de provincia



La calidad de la democracia de una sociedad se mide en función de cómo trata sus niños

Francesco Tonucci

Introducción

El artículo que ofrecemos a continuación constituye una exploración acerca del espacio tensional entre niñez, pobreza y ciudad, desde la perspectiva local-regional de la Ciudad de San Juan (oeste de la República Ar-

gentina), analizando la realidad de los niños pobres, de origen villero, muchos de los cuales están o han estado en situación de calle y que recientemente han sido re-localizados en barrios nuevos, en el marco de la aplicación del Programa de Erradicación de Villas¹, que movilizó las villas desde zonas céntricas de la ciudad hacia la periferia.

En el contexto urbano provincial, los juegos de vereda marcaron las infancias de todos quienes hoy tienen más de 30 años, cualquiera fuese su extracción de clase. Casi como la escuela pública, el espacio público de la vereda se constituía en un espacio cotidiano de rutinas de tipo homogeneizantes, compartidas

entre niñas y niños de diversas características familiares, socioeconómicas, culturales, etc. La vereda, el baldío, la plaza barrial, eran similares en su función al guardapolvo blanco escolar: las diferencias de clase tendían a esfumarse al menos temporalmente abajo del delantal, jugando en el baldío o *chayando* (jugando con agua) en carnaval, y esa cierta homogeneidad habilitaba al juego, al aprendizaje junto con otros y otros, a la amistad, a pesar de que a menudo cohabitaban insoslayables diferencias.

Los quiebres políticos, económicos y sociales de los 80 se manifestaron en el retiro del Estado, lo cual a su vez impactó en la vida cotidiana infantil produciendo varios fenómenos simultáneos.

En primer lugar, por miedo ante una situación de cierta anomia y creciente inseguridad urbana, las familias de clases medias y altas se cierran sobre sí mismas en el cuidado de los niños y adolescentes, que nunca más vuelven a estar solos en la calle. Desde entonces se verifica la paradójica situación de que los niños y adolescentes son acompañados a la escuela por adultos de confianza, haciendo el mismo trayecto que sus padres hicieron a las mismas escuelas, pero solos, o en grupos de hermanos, vecinos o amigos, desde edades muy tempranas.

Esto se combina con la precarización de la educación pública que se traduce en la decisión de muchas familias de enviar sus hijos a colegios privados, fuertemente homogeneizantes en sus poblaciones escolares, dada la pertenencia de clase, las convicciones religiosas o sus proyectos políticos.

La transformación se dio rápidamente mientras emergían nuevas políticas de crianza, inaugurando nuevas formas de relacionarse con los

más jóvenes, y de construcción de nuevas identidades infantiles: niño consumidor-niño vendedor; niño escolarizado-niño trabajador; niño de la pública-niño de la privada; niño dentro de casa- niño que está en la calle, *en situación de calle*.

El descalabro de los 80 saca a casi todos los niños de la calle y los mete *adentro*: *adentro* de la escuela, *adentro* del club de fútbol, *adentro* de la tele, *adentro* de la casa.

Y a los que deja *afuera*, los deja *en la calle*: una nueva marginalidad urbana infanto-adolescente cuya salida y permanencia en la calle se asocia a las extremas condiciones de pobreza de sus familias. En la calle quedan pues, víctimas del desempleo de sus padres y de las sucesivas fragmentaciones y rupturas sociofamiliares derivadas de la caída en la marginalidad y en la miseria, víctimas de la precarización de una escuela que deja de ser la promesa sarmientina del *segundo hogar*, y víctimas hasta de la desconfianza de sus vecinos, que hasta hace poco hubiesen sido sus compañeros de juegos.

Una mirada de la niñez en situación de calle en una capital provinciana

¿Qué características específicas tienen los niños y niñas en situación de calle en el contexto de una capital de provincia?

La mayoría de los análisis sobre niñez en situación de calle² refieren a estudios realizados en las megalópolis (Buenos Aires, Caracas, Bogotá o Río de Janeiro³, en el contexto latinoamericano), estudios que coinciden en entender que la situación de calle implica un total alejamiento de los niños y adolescentes de sus familias y de sus barrios de origen.

Respecto de las familias, coinciden en reconocer una modalidad más expulsora que contenedora, que define el alejamiento de los chicos y la temprana ruptura del vínculo con las mismas.

Hay también alguna literatura acerca de realidades que se pueden definir como ciudades *de tamaño mediano* (Córdoba, Rosario), en la que se coincide en abordajes similares a los de la megalópolis (modalidad expulsora y resolución de alejamiento del hogar familiar).

La niñez en situación de calle en una ciudad como San Juan (de algo más de 500.000 habitantes), difiere en muchos aspectos de lo planteado en precedencia.

En San Juan, al caer la tarde, la mayor parte de los chicos en situación de calle retornan a sus hogares,

Paula Mateos es profesora de Metodología de la Investigación Educativa y de Sociología de la Educación (Fac. de Filosofía, Humanidades y Artes de la Univ. Nac. de San Juan). Investigadora en temas de niñez y adolescencia en situación de vulnerabilidad. Coordinadora del equipo de Filosofía con Niños y Adolescentes de la UNSJ. Candidata a Dra. en Educación UBA (beca CONICET)

donde viven con sus familias y donde llevan una parte del dinero, mercaderías o *botines* obtenidos en el día. Esto hace que se constituyan en pilares importantes de las estrategias de supervivencia familiar cualquiera sea la configuración familiar (muchos hogares tienen al frente mujeres: madres, abuelas, hermanas mayores, tías; una parte importante de los varones ha abandonado el hogar, o se encuentra en situación carcelaria). El retorno al hogar se ve facilitado por

la relativa cercanía geográfica desde las villas de residencia al centro, situación que se ha visto sustancialmente transformada a partir de las relocalizaciones barriales.

Este retorno se va favorecido también por elementos socioculturales: la articulación entre los chicos en situación de calle y las estrategias de supervivencia familiar se resuelve con cierta contención de los chicos y chicas (al menos por más tiempo, y con un vínculo afectivo más sólido que cuando están solos en la calle), antes que con la expulsión familiar. Su inclusión a la vida cotidiana familiar se asocia a sus aportes económicos, pero encuentra andamiaje en la afectividad construida en los vínculos de la convivencia y en vínculos muy fuertes con sus madres y abuelas, especialmente. Este parece ser un emergente local (aunque probablemente se puedan hacer analogías con realidades provincianas similares de otras ciudades en las provincias pobres de Argentina).

Estas particularidades suponen el conocimiento, aprendizaje y construcción de una particular *cartografía* urbana: mapas de calles, referencias de casas, de árboles, de acequias y canales, de panaderías, de baños públicos, de modos de entrar y salir de la villa, de transitar los barrios aledaños, de escapar rápido, de *transar* (vender y comprar droga). Esta cartografía rutiniza los sitios de la experiencia de los niños y adolescentes caminantes, evitando otros, como las paradas de policías, puesto que el evitamiento es una conducta defensivo-autoprotectora.

¿Casa nueva, vida nueva?... Mapas de un nuevo mundo

¿Qué pasó con los niños en situación de calle que vivían en las an-

tiguas villas? ¿Continúan yendo al Centro? ¿Cómo viven la *nueva casa*? ¿Qué prácticas inauguraron con su mudanza de barrio? ¿Cuáles prácticas reprodujeron? ¿Dónde se juntan, de qué trabajan, a qué juegan? ¿Qué pasó con sus historias escolares?

Cada una de estas preguntas constituye de hecho una línea de investigación que, por cierto trasciende los alcances de este artículo. Esbozaremos algunas ideas, a modo de reflexiones preliminares de abordaje de una situación absolutamente transicional.

La primera *imagen* en el Centro de la Ciudad fue la desconcertante sensación de que ya no estaban los chicos *en la calle*. Las primeras semanas, en efecto, chicos y chicas permanecieron en los nuevos barrios, conociendo, experimentando las nuevas condiciones de vida: el “*está el baño adentro ahora y hay agua caliente... y tengo gas también...*”, decía la Sra. Raquel, de Bo. Las Lilas. Poco a poco comenzaron a conocer, a descubrir su nuevo entorno y a levantar las *nuevas cartografías*. El traslado al nuevo barrio inaugura en la vida de las familias una verdadera *nueva* vida y en todos, también en los chicos y chicas, nuevas rutinas, algunas de las cuales son reorganizaciones de las viejas prácticas y otras son claramente nuevas.

Hay cuestiones históricas ya sedimentadas que se han reproducido en los nuevos barrios: el kiosco-bar, lugar de encuentro de barras, algún lugar de *transa* (aún a pesar de la vigilancia policial), *otros lugares*, poco visibles, donde los grupos confluyen para encontrarse. Se reproduce también el cumplimiento de ciertos rituales *de villa* para vivir, permanecer o visitar el barrio: pedido de permiso, consideración de los liderazgos cristalizados, realización de ciertos trabajos, compras, etc, para per-

tenecer a un grupo (o barra). Por ejemplo, a pesar del aspecto *amigable* del nuevo barrio –despejado, limpio–, permanece una desconfianza insondable con “los de afuera”, ante quienes se impone el recurso a informantes clave que encarnan liderazgos cristalizados y la vieja práctica de esperar afuera hasta que *te vienen a buscar*, que se ha reproducido exactamente en el nuevo barrio.

Otra práctica reproducida en los nuevos barrios son las murgas⁴. En el contexto de los nuevos barrios, sus pobladores, en particular los niños y adolescentes, *exportaron* consigo la práctica murguera, que se ve en plazas y calles, pero que impacta la vida cotidiana. La *mudanza de las murgas* implica diversas transformaciones en los lugares de llegada, sobre todo en las mujeres –expertas bordadoras de trajes murgueros– que encontraron nuevos usos a sus saberes de costura y bordado, ahora *descubiertos* en la nueva geografía que habitan. Ello abrió espacio a que muchas mujeres empleen en el servicio doméstico en lugares cercanos a los nuevos barrios.

Pero el abrumador cambio en las condiciones de existencia no tiene correlato en el ritmo de las prácticas, que es lento y demanda cambios superestructurales sustanciales: esta política de vivienda no se constituyó desde la lucha de los habitantes de las villas como comunidades organizadas, sino que se impuso “de arriba”, como un molde, dentro del cual sus beneficiarios saldrían *amoldados*. La presencia constante de la vigilancia de la policía es sin duda un elemento necesario para el *amoldamiento*.

Entre las nuevas prácticas infantiles se evidenciaron transformaciones en la cotidianeidad de los niños tanto de índole intra-hogareña como extra-hogareña. De las primeras resalta el complejo aprendizaje familiar de prácticas de higiene, uso de sa-



nitarios, nuevos modos de privacidad y respeto por los otros. Se trata de aprendizajes nuevos, no siempre sostenidos con intervenciones estatales que no sean el control de las condiciones de permanencia en el barrio y la vigilancia policial.

En cuanto a los cambios extra-hogareños, resalta la re-escolarización. En general, los chicos de las *viejas villas*, tenían trayectorias escolares más bien erráticas, con interrupciones para trabajar (o mendigar), sostenidas como modo de obtención de la certificación de asistencia para mantener algún beneficio social. Los *nuevos barrios* irrumpieron en sus lugares de llegada con poblaciones escolares que fueron inscritos en escuelas que no estaban preparadas ni infraestructuralmente ni en la formación de sus docentes en relación a la contención de grupos humanos complejos y conflictuales en sus historias. La convivencia es particularmente delicada y no se resuelve. Las

escuelas *de llegada* y sus comunidades viven como invasivos a los nuevos ingresantes, asignándoles una fuerte estigmatización social, refrendada por historias delictivas. Las vidas e historias de los *nuevos* contrastan dramáticamente con las idiosincrasias locales. Los chicos *de la ciudad* traen consigo a zonas rurales o casi rurales la conflictual marginalidad urbana, trastocando vidas escolares y rutinas de las comunidades *de llegada*, que no son *paraísos bucólicos* y tienen ya sus propias dificultades (a las que agregan las tensiones de una convivencia cuyas reglas se empiezan a construir).

También resaltan cambios en la situación de calle de los chicos, nuevas maneras de abordar la experiencia de calle, dado que la llegada al centro es más compleja por las distancias y cierta inaccesibilidad de los nuevos barrios. Muchos de los chicos y sus familias han readaptado sus rutinas considerando la ineludi-

ble asistencia a la escuela, la demora de la caminata al centro o las dificultades para tomar colectivos: el aprendizaje de la nueva geografía urbana y cómo transitarla es un desafío constante.

Estas cuestiones repercutieron en las prácticas de *trabajo* y mendicidad, puesto que no logran reconstruir las viejas rutinas "...*ahora tengo que salir un rato antes. A veces no voy, porque no me conviene*", decía Rubén (15 años). La *conveniencia* dada por el esfuerzo, tiempo y costo de la ida al centro, en relación con la hipotética ganancia del día.

Este tipo de situaciones tiene lecturas ambivalentes: en algunos casos se verifica un cierto retiro de la calle de algunos chicos y chicas, y en otros se consolida un alejamiento definitivo del núcleo familiar.

Otra práctica infanto-adolescente *nueva* radica en el descubrimien-

to de los juegos en la vereda de la propia casa (con las connotaciones de la mirada de las madres y los vecinos, el acostumbramiento a la rutina del juego, lo convivencial al centro tanto de los conflictos como de su resolución).

Resalta así el incipiente uso de las plazas. Los nuevos barrios tienen una gran plaza central alrededor de la cual se distribuyen las viviendas. Al momento son aún un baldío que se espera sea parquizado con el tiempo, pero se convirtieron en *canchitas* barriales, espacio que antes no había en la villa.

Epilogando por ahora

Es siempre complejo hacer epílogos, pero lo es aún más para epilogar algo que ocurre en *este preciso momento*. Nuevos mapas se abrieron a partir de los traslados de los asentamientos hacia la periferia urbana: nuevos mapas urbanos y nuevos mapas existenciales se están construyendo y cualquier análisis se estructura en torno a la transicionalidad.

Diversas reflexiones emergen respecto tanto de los mapas *urbanos* como de los *existenciales* si pensamos a ambos como descriptores-analizadores de las nuevas cartografías vivenciales de los chicos y chicas. Los nuevos barrios y sus formas, sus urbanizaciones de viviendas, donde encuentran *lugar* la propia casa y las de los vecinos –viejos y nuevos, todos *ex villeros*–, las calles, la plaza, todo se constituye como una complejidad sin historia vivida, más que la que empezó hace muy poquito, cuando llegaron al barrio. Así, el *barrio nuevo* se erige como un *nuevo mundo* a descubrir, pero también a crear y recrear.

Y es desde esta nueva cartografía, desde donde se abren *nuevos mundos* –hacia afuera del barrio–, públicos y privados, mixturados de manera siempre original: caminos y atajos por donde se entra y sale, por donde se va a la escuela o al centro; canales de riego, colectivos, plazas, instituciones barriales (de los otros barrios); la iglesia, el templo, el puesto sanitario; y por supuesto, los *lugares* donde viven *los otros*: sus barrios, casas, edificios, fincas.

En el contexto de esta *cartografía emergente* se estructuran nuevos *mapas existenciales*, formateados desde las nuevas condiciones de vida en tensión con las ideologías subyacentes a estas condiciones. Esto es, las ideologías inscriptas en la planificación urbana del nuevo barrio parecen confluir en el control del Estado, por un lado y en la estigmatización social, por otro. La localización de los barrios lejos del centro, con fuerte vigilancia policial, con una urbanización confluyente en una gran plaza central desierta, son cuestiones que tienden a romper la lógica autoprotectora del delito asociada al hacinamiento, en el marco de las representaciones sociales acerca de los villeros.

El estigma de la villa se traslada, como una *marca* imborrable: en el nuevo barrio se activan nuevas experiencias de discriminación barrial y escolar. Los chicos de los “barrios nuevos” son vigilados por vecinos y policías hasta cuando transitan hacia la escuela, donde el estigma también se manifiesta en relación con los compañeros, los cuerpos docentes y las autoridades, quienes se quejan de la sobrematriculación. Ya en la escuela se producen diversos problemas de adaptación escolar que a menudo se resuelven en la expulsión de los recién llegados.

Por otra parte, los niños en las calles céntricas parecen haber dis-

minuido. Aquellos que estaban en la calle dejan de deambular o disminuyen el tiempo de deambulamiento porque se fueron a vivir a otro lado, más lejos.

Hay, por cierto, un mejoramiento en la calidad de la vida de los niños en los nuevos barrios, pero las transformaciones en las prácticas no tienen la velocidad de la mudanza. Respecto de la escolarización, parece estar produciéndose una brecha intergeneracional: a pesar de las dificultades y los estigmas, muchos de los más pequeños volvieron a la escuela y están recuperando sus trayectorias escolares. Ello habilita la posibilidad de que, bajo condiciones favorables –sociofamiliares y económicas– se alejen definitivamente de la calle. Mientras tanto, a los más grandes –principalmente los adolescentes–, con mayor experiencia de calle, les cuesta enormemente mantener la escolarización y los que se mantienen en la escuela, lo hacen por motivos externos a la educación (por ej. para tener certificaciones que permitan el cobro de ayudas económicas).

Pero es probable que abandonen y no regresen a la escuela, ya que se incorporarán al mundo del trabajo –el mundo al que tienen acceso es, por cierto, precarizado o de tipo delictivo?, y ya tienen capitalizada la experiencia del *rebusque* y de la movilización en grupo, a la que agregan el aprendizaje reciente del manejo de nuevos circuitos/horarios de colectivos, y la autoorganización para ganar dinero, dentro y fuera del barrio. Como dijo Ezequiel (15 años) “*Lo primero fue buscar a los amigos de antes y ver quiénes estábamos aquí, después nos empezamos a juntar y a conocer, nos aprendimos las calles de acá... Ahora ya estamos...Es que no conocíamos*”

Esta última expresión –*ahora ya estamos*– es cuasi fundante: implica

una especie de asunción de que las cosas nunca volverán a ser como fueron antes en la villa. El *ya estamos* reconoce al mismo tiempo la condición de existencia grupal y la construcción de las subjetividades adolescentes asociadas a las nuevas cartografías de sus vidas, al nuevo espacio del barrio.

“*Yo soy de Marquesado ahora, y no de la villa ...*”, dijo un adolescente de una villa trasladada. La relocalización de villas trastoca las subjetividades de los habitantes, que se debaten entre mantener la identidad de un espacio al que ya no pertenecen y que ya no existe (más que como recuerdo), y reconstruir sus subjetividades en la tensión sociourbana de los nuevos espacios.

Más tarde, el mismo adolescente comentó que “... y *ahora tenemos*

curso acá ... que antes no había”. El *curso acá* expresa el orgullo identitario de rescatar su vieja zona de residencia y decir que vienen del lugar donde están los mejores carnavales. No obstante, la afirmación de “*yo soy de... y no de la villa*” enfatiza la necesidad de reconstruir una identidad que no se reconoce en el contexto del barrio nuevo.

No es posible concluir, más que provisoriamente, lo que *ahora* está pasando. Y en tal sentido, concluimos –*por ahora*– con una reflexión acerca del uso generalizado de este adverbio, presente en todas las charlas con los niños, niñas y adolescentes de las ex villas trasladadas: *ahora ya estamos; ahora soy de...; ahora hay curso acá; ahora tengo que salir un rato antes*. La expresión *ahora* sitúa la dialéctica espacialidad-temporalidad en una estructura que in-

augura prácticas y formas de vivir el tiempo y el espacio. Bauman sostiene que los pobres son estructuralmente superfluos y están encadenados al *espacio*: sus vidas transcurren en un *tiempo agobiante sin espacios*, constreñidos a moverse en zonas restringidas, de y para pobres⁵.

Sin embargo, a partir de las transformaciones en las vidas cotidianas de los niños ex-villeros muchos de los cuales estuvieron en situación de calle, verificamos que, ante los *espacios* de los nuevos barrios, los pobres, fundamentalmente los más jóvenes, comienzan a tener *otros tiempos* y se empiezan a manejar con otras prácticas, *ahora* que viven sus *tiempos* en otros *espacios*. 

1. Una reflexión especial se abre ante el análisis de este tipo de políticas de vivienda, basadas en traslados y re-localizaciones de grupos humanos cuya distinción está dada por ser pobres y vivir en terrenos de los que no son propietarios, a menudo, con un alto poder inmobiliario, circunstancias estas que los vuelven más objetos que sujetos de políticas públicas, y que restringen al máximo sus márgenes de decisión. Diversas cuestiones se ponen en tensión. Por una parte, hay un indudable sentido de dignificación de la vida de las personas, a través de la asignación de viviendas que no se caen con los sismos y que no son nidos de vinchucas. Hay sin embargo un sentido inquietante y poco claro, que se invisibiliza bajo el discurso dignificador: el traslado, una mudanza traumática, no elegida, impuesta; el nombre de erradicación, su significación literal de arrancar las raíces –desarraigo- y su connotación chicagueana de higienismo urbano, remiten de manera directa a pensar en situaciones de discriminación encubierta.

2. El nombre de niñez en situación de calle alude al nombre conocido popularmente de chicos de la calle, que refiere a los niños, niñas y adolescentes que, por motivaciones diversas transcurren una importante parte de sus vidas trabajando o deambulando en las calles de las ciudades. Este concepto -chicos en situación de calle- constituye un concepto no acabado, en proceso de debate y de construcción y reconstrucción teórica. Hay consenso en el uso del concepto, no obstante su condición de provisoriedad, puesto que se acuerda en que es teóricamente más adecuado que la denominación popular de chicos de la calle, la cual designa más bien un conjunto de imaginarios y representaciones sociales presentes en el esquema normativo hegemónico acerca de estos chicos y chicas.

La noción de chicos de la calle ha sido duramente discutida por su condición de estigmatizante y porque supone una parcialidad estigmatizante en la cual se define a estos chicos y chicas, desde una mirada estática que se concentra en la situación actual desconociendo sus historias personales. En tal perspectiva estática, los chicos y chicas de la calle aparecen como si por algún acto de magia perversa no tuviesen otra madre ni otra familia que la calle, como si perteneciesen a la calle y como si estuviesen irremediablemente condenados a ser parte de ella. Por el contrario, el concepto de situación de calle designa un estado temporal e incorpora un enfoque procesual, que contempla el análisis de las trayectorias de vida, con una visión no estigmatizante de los sujetos que designa. Hay una intencionalidad explícita de incorporar la historia personal / familiar previa a la llegada a la calle, entendiendo que es esta historia la que explica la situación de calle y también que es en ella donde reside la clave para pensar en la posibilidad de un futuro fuera de esta.

3. La lista estudios es vasta. Nombramos aquí algunos de los estudios que tenemos como referencia, sin pretensiones de que sea excluyente. Entre otros, DUSCHATZKY, S y COREA, C.: 2002; EROLES, C. / FAZIO, A. / SCANDIZZO, G.: 2002; LLORENS, M.:2005; GUTIERREZ, A.: 2005; AMAR AMAR / ABELLO LLANOS; DENEGRI CORIA /LLANOS MARTÍNEZ/ JIMÉNEZ GÓMEZ: 2001; MACRI /FORD / BERLINER / MOLTENI: 2005; KUASÑOSKY / SZULIK: 2000. CARRAHER, T. / CARRAHER, D. / SCHLIEMANN, A: 1995.

4. Nacidas para participar de los cursos de carnaval y originarias de los barrios de Chimbas -departamento de la periferia urbana donde habitan numerosos asentamientos-, y con el aporte sincrético de la tradición inmigrante boliviana, las murgas sanjuaninas son un capítulo aparte en materia de autogestión y desarrollo creativo de saberes de diversa índole: costura, corte y confección, bordado, carpintería, etc.

5. Bauman señala que las asimetrías se acentúan desde la perspectiva del espacio y del tiempo y precisa que, mientras los pobres se encadenan al espacio; los ricos, acomodados y propietarios globalizados viven en el tiempo y no tienen fronteras, por cuanto el espacio no es para ellos un condicionante restrictivo (sí lo es para los pobres). Estas cuestiones abren una estratificación, una suerte de nuevo reparto: “lo que para unos es libre elección para otros es destino implacable”. BAUMAN, Zygmunt (2000) Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Referencias bibliografía y fuentes

Bauman, Zygmunt (2000) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2006) *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente*. Artículo en CARLI, S. (Comp.) (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Corea, Cristina / Lewkowicz, Ignacio (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas*. Ed. Paidós. Buenos Aires

Duschatzky, Silvia, Corea, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós. Bs. As.

Eroles, C. / Fazio, A. / Scandizzo, G. (2002) *Políticas Públicas de Infancia. Una mirada desde los derechos*. Ed. Espacio. Buenos Aires.

Gutiérrez, Alicia (2005) *Pobres... como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza* Ferreira Editor. Córdoba. Argentina

Mateos, Paula (2005) *Lo legal y lo legítimo en el control social de los chicos y chicas en situación de calle: trayectorias desde la marginalidad a la exclusión*. Artículo en el libro *Lo legal y lo legítimo en el discurso y en las prácticas*. Diana Coblier y Alfredo Grande (comp.) Fundación Tehuelche. Ed. Sapiens. Buenos Aires.

Mateos, Paula (2007) *Saberes estratégicos de supervivencia: circulación de saberes en el trabajo infantil en situación de calle*. Artículo en el libro *¿De la escuela al trabajo?* Luis Garcés (comp.) Ed. del Signo. Buenos Aires.

Mateos, P. (2006) *Trayectorias y aprendizajes sociales de chicos y chicas en situación de calle*, artículo en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Compilación dirigida por Sandra CARLI. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2006.

Morales, Liliana A. (2001) *Mujeres jefas de hogar, características y tácticas de supervivencia. Una intervención desde el trabajo social*. Ed. Espacio. Bs. As.

Pickenhayn, Jorge y otros (2006) *Villas: ¿re-localización o erradicación? Habitat, salud y pobreza en San Juan*. Programa de Geografía Médica. Congreso Nacional de Geografía. LXVI Semana de Geografía. UNSJ.

Chicos, Chicas y la Calle



En la ciudad de Buenos Aires, forman parte del paisaje urbano diferentes manifestaciones de la pobreza. Al recorrerla todos los días vemos chicos vendiendo diversos productos en subtes o trenes, cartoneros, hombres y mujeres revolviendo la basura, acomodados en una esquina junto a niños pequeños pidiendo monedas, durmiendo y viviendo en las calles. Las políticas sociales y económicas implementadas a partir de la década de los setenta dejaron como saldo un importante incremento de la pobreza, cuyos efectos se observan, se perciben y se viven en la propia trama urbana.

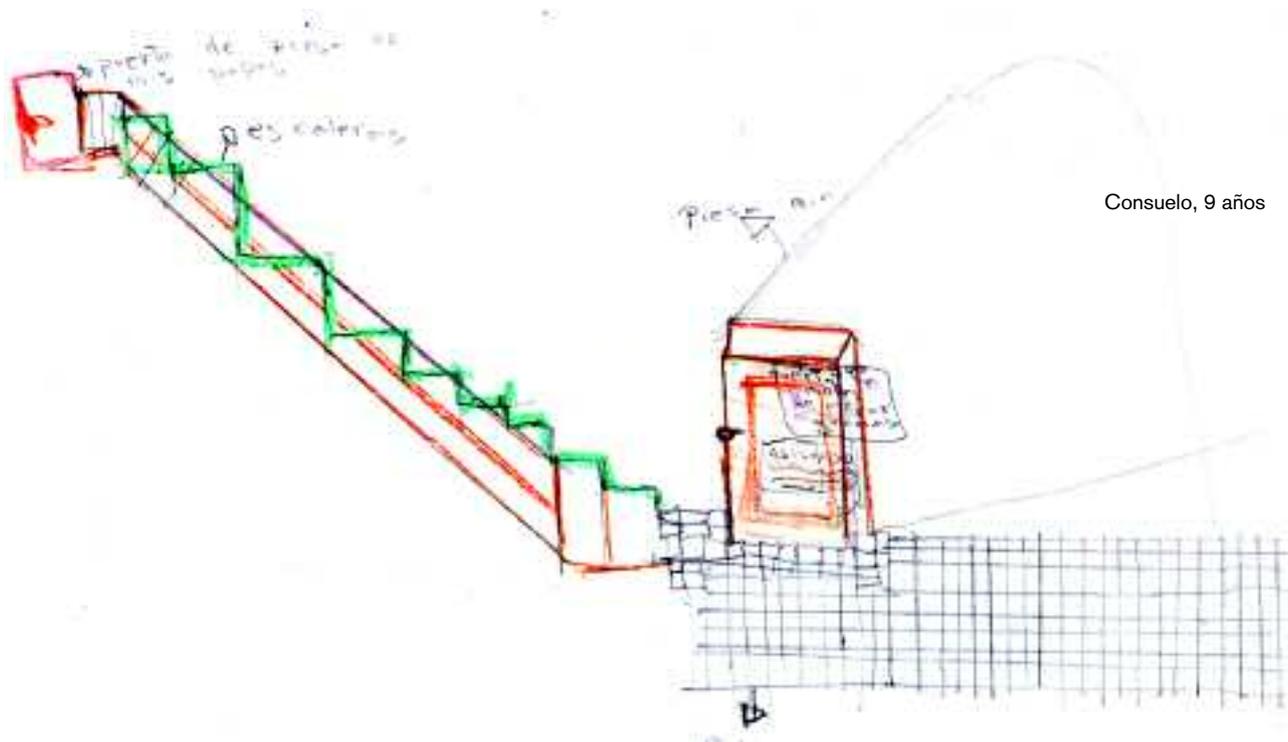
Para la población más joven de nuestro país, esta problemática se

ve exacerbada. En Argentina casi la mitad de niños y adolescentes son pobres: en el año 2005 el 49,5 % de la población de 0 a 17 años del país se encontraba por debajo de la línea de pobreza¹. Niños, niñas y ado-

Cecilia Litichever es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y Maestranda en Diseño y Gestión de Políticas Sociales por FLACSO-Argentina. Ha trabajado en el Centro para Chicos en Situación de Calle del GCBA (CAINA). Sus temas de investigación abordan la cuestión de la infancia y la adolescencia en situaciones de vulnerabilidad.

lescentes en situación de calle forman parte del escenario donde diferentes manifestaciones del mismo fenómeno configuran el mapa marginal de lo urbano.

Es complejo conocer con exactitud cuántos chicos y chicas en situación de calle hay en la ciudad de Buenos Aires ya que se trata de una población muy difícil de censar, tanto por su ubicación como por su movilidad. Según el último censo realizado en Diciembre de 2007² por el actual Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, existirían 798 chicas y chicos durmiendo en las calles de la ciudad. Por su parte el censo realizado por el Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, entre abril y mayo de



Consuelo, 9 años

2001 (Lezcano: 2002), arroja la existencia de 1645 chicos y chicas menores de 18 años en situación de calle de los cuales el 62,6 % son varones y el 37,4% son mujeres.

En este artículo nos gustaría centrarnos en la indagación sobre algunas de las condiciones que hacen a la vida en calle de chicos y chicas, considerando principalmente los modos de habitarla y los significados que ellos mismos elaboran para describir su tránsito por la ciudad, la relación con sus amigos, sus códigos y ocupaciones. Para ello tomaremos las palabras, los relatos y las experiencias de chicos y chicas en situación de calle obtenidas a través de entrevistas en profundidad, observaciones y testimonios en el marco del taller literario y de radio realizados en el Centro de Atención a la Niñez y Adolescencia (CAINA)³. Nos basamos en los resultados preliminares de investigación de la tesis de maestría "Trayectoria institucional y ciudadanía de chicos y chicas con experiencia de vida en calle", actualmente en curso (Litichever, mimeo)

En primer lugar, es posible reconocer algunos aspectos generales

compartidos por diversas investigaciones. La situación de calle es una realidad cambiante, donde la estadía puede ser larga o acotada, dependiendo de las historias personales, los vínculos familiares, los barrios, los amigos, el consumo de drogas, entre otras cuestiones. (Luchini 1995, Llorens 2005, Pojomovsky 2008). En general muchos chicos vuelven a sus casas -con mayor o menor frecuencia- de modo que la vida en la calle no suele ser una condición estática ni definitoria. A su vez los vínculos familiares se mantienen, ya sea volviendo a sus hogares o con encuentros esporádicos con sus parientes en el ámbito callejero o en distintos puntos de la ciudad. Incluso para muchos chicos el hecho de permanecer en la calle se establece como una estrategia familiar de subsistencia donde contribuyen a la renta familiar en base a las actividades allí desarrolladas⁴.

Chicos y chicas, habitan la ciudad a su manera, como saben, con la experiencia propia que los va a llevar a elaborar definiciones acerca de lo que pueden, no pueden, quieren y les conviene en la ciudad. También las experiencias de los otros, sus pa-

res, y la propia historia marginal urbana va moldeando los modos en que la pobreza subsiste en la ciudad.

La calle se presenta para ellos como un espacio ambivalente ya que es una mezcla de dificultades y libertades, de violencias y complejidades, peligros y modos de supervivencia. A la vez que es desprotección, es también un lugar en el cual los chicos desarrollan habilidades y estrategias para responder a las exigencias que se les presentan. Establecen una serie de vínculos muy estrechos entre sí que pueden representar protección, acceso a recursos necesarios para sobrevivir pero también relaciones de sometimiento. Hay diversión, juego, aventura, satisfacción a ciertos placeres. La calle aparece como posibilidad de acceso a determinados bienes y experiencias que en sus barrios no podían llevar adelante.

Al observar los modos de transitar la calle, encontramos que los chicos y las chicas conforman colectivos que los aglutinan en base a vínculos, necesidades e intereses comunes. Rara vez encontramos chicos solos en la calle; por lo general están en grupo y a estos grupos los

denominan “ranchadas”. Las mismas constituyen territorialidad, grupalidad y singularidad. Demarcan una “parada” en la ciudad pero también son Juan, Pedro, Marta, José... que se juntan, se hacen amigos, se pelean; se organizan para buscar comida, obtener dinero, dormir y jugar

¿Qué quiere decir Ranchada?

Quando unos están juntos. Como unidos. Te metés adentro de la ranchada y no salís más. La ranchada se forma ayudando entre todos. (Flavio, 16 años)⁵.

Siguiendo a Reguillo (1993), tomamos algunos ejes para pensar la organización de las ranchadas: a) el sentimiento de **comunidad**, donde se comparten y construyen visiones de mundo, desarrollando sentimientos de solidaridad y protección frente a la hostilidad del ambiente; b) el dominio **territorial** que se presenta como un aspecto fundamental que confiere las propias bases de existencia del grupo, identificando los orígenes en la cultura del barrio. El territorio brinda una forma controlable de relación con el entorno; c) la existencia de ciertos **códigos** que otorgan cierta normatividad al grupo donde se establece lo que se puede y no se puede y lo que de alguna manera será sancionado.

La comunidad, “el nosotros”

La grupalidad que se genera en las ranchadas es de fuerte identificación, formar parte de estos grupos da pertenencia. Las experiencias vividas en la calle y como parte de una ranchada, resultan en la vida de chi-

cos y chicas procesos constitutivos de su propia identidad. Se establecen códigos y valores que estructuran la vida en la calle, así como promueven fuertes alianzas que se establecen como vínculos de sostén.

La ranchada de la Shell, la de Florida, Lavalle, Retiro, Conti, El Obelisco, cada una de ellas elabora un “nosotros” que les pertenece y las diferencia de las demás. Sin embargo, no se trata de estructuras grupales fijas. Tanto sus integrantes como sus propios valores, se van modificando, a la vez que permanece la sensación de formar un grupo con otros, de no estar solos, de organizarse con los compañeros.

Rancho es el que rancha con vos, el que para con vos. Es la persona que está ranchando con vos. Una ranchada es mucha gente, un grupo de ranchos unidos. Rancho es tu compañero. Rancho es el que está “parando” con vos pero como vos muy amigo de él, le decís “ranchi”, como de buena onda. (Lucas, 16 años).

Entonces vemos cómo se conforma un “nosotros” con fuerte sentimiento de solidaridad hacia el interior del grupo. De este modo comparten representaciones sociales, normas, códigos, consumos, rutinas, itinerarios en la ciudad, así como generan fuertes lazos de amistad estructurantes de la experiencia de vida en calle.

Nos cuidamos entre nosotros mismos, no dejar que una persona más grande venga y abuse de vos, o no dejar que la policía venga y te quiera llevar por cualquier cosa. (José, 19 años).

Pepe es un amigo de la ranchada porque él me llevó a la ranchada y porque con él jodemos un rato, bardeamos a la gente y nos divertimos. (Horacio, 12 años).

Con los compañeros comparten experiencias, el cotidiano de transitar por la ciudad a veces en busca de lo mínimo necesario para subsistir, a veces en busca de entretenimientos o en búsqueda de objetos que les son preciados y que forman parte de los consumos que se establecen en una ranchada. En este sentido es posible pensar que uno de los factores que diferencian a una ranchada de otra es el tipo de drogas que consumen, siendo uno de los rasgos que los identifican frente a otros grupos.

Pero no sólo eso: muchas veces la identidad de estos grupos está dada en base a trayectorias barriales previas. Así vemos cómo la mayoría de los chicos que pertenecen a la ranchada de Florida y de la Shell son de barrios de zona sur como Quilmes, Wilde y Bernal. De hecho son primos, amigos y vecinos que tienen sus casas familiares unos muy cerca de los otros. Los del Obelisco y Caballito suelen pertenecer a la zona de Moreno, se conocen entre sí y andaban juntos por las calles de su barrio.

Si bien no son la mayoría, también nos encontramos en la calle con algunos chicos que prefieren estar solos antes que acompañados de una ranchada. En ocasiones observamos que es una elección en base a experiencias previas que no fueron del todo satisfactorias para ellos, ya que al estar en una ranchada pasaron por situaciones de sometimiento y abuso de poder que los llevaron a alejarse de estos grupos. Otras veces se trata de períodos, siendo que por momentos algunos chicos prefieren estar solos o no encuentran la confianza suficiente en otras ranchadas como para permanecer con ellos; a su vez no coinciden con los códigos o por algún motivo prefieren no negociar con determinados valores o condiciones que hacen a su vida diaria y que para ser aceptados en

una ranchada tendrían que admitir. Jonathan explica que frente a los riesgos a los que se siente expuesto por estar con otros, prefiere estar sólo y de este modo evitar situaciones riesgosas a las que podría llegar acompañado de la ranchada.

Pienso que más vale estar solo. A mí nunca me agarró la cana, si hago algo caigo yo solo, no por los otros. Es que si me agarra ganas de estar con otros, me pongo a bardear. Lo mío es estar tranquilo sin que nadie me venga a molestar, yo no molesto a nadie (Jonathan, 17 años).

Los otros

Así como existe un “nosotros” de los relatos de chicos y chicas se desprende que ubican como “los otros” a otras ranchadas, con las que se conocen e incluso algunos de ellos en algún momento fueron compañeros o comparten itinerarios en la ciudad, frecuentan los mismos cybers o se cruzan en alguno de los programas de atención para chicos en situación de calle. Sin embargo, cada ranchada “para” en distintos lugares e incluso conforma modalidades de convivencia diferenciales. Además, en ocasiones sucede que existen ciertos roces o malestares entre miembros de distintas ranchadas.

Sin embargo, a quien principalmente identifican como “los otros” es a la policía. Es con ellos con quienes de alguna manera comparten el estar en la calle, se identifican, reconocen donde están unos y otros, más que cualquier transeúnte desprevenido. Es la policía la encargada de intervenir si realizan actividades ilegales, siendo las figuras que darán lugar al tránsito por comisarías o institutos de menores. Pero además, por los propios testimonios de los chicos, encontramos que la policía realiza demostraciones de poder fren-

te a ellos tratándolos de manera despectiva y agresiva, valiéndose de la situación de desventaja en la que se encuentran para poder defenderse.

Te paran por nada (la policía). La otra vez iba caminando, salía del CAINA y me pararon, me hicieron tirar todo lo que tenía en el bolsillo. Te ven así y te paran. Encima me decía: “si te encuentro faso o base te llevo a la comisaría”. “Bueno -le digo-, llamá a dos testigos, si no me encontrás nada me vas a tener que dejar ir” -y el chanta me dice- “vos no me vas a decir lo que tengo que hacer yo.” Haciéndose el piola. Encima me querían quitar el celular. Una vez salimos del CAINA con unos pibitos y nos paró la cana y a un pibe que tenía el documento se lo querían romper (Flavio, 18 años).

A su vez ellos mismos se saben como “otros” para el resto de la sociedad, tanto desde el acceso a determinados bienes y consumos, co-

mo desde la interacción en la ciudad. Resulta así que en ocasiones los chicos exacerbaban las imágenes que tienen sobre ellos como estrategia para obtener monedas o comida. Por momentos hacen jugar al niño sucio y débil que necesita de la solidaridad para poder comer o al chico malo y violento que potencialmente puede agredir o robar. Pero también parecen ser realidades irreconciliables que se chocan y contrastan entre sí. De esta manera lo explica Flavio:

A veces te miran mal, a veces te dan, a veces no. También necesitas plata y tenés que salir a laburar. No laburar, sino laburar ilegal. Si le pedís monedas, no les gusta, y se les robas tampoco (Flavio, 18 años).

Los códigos

Las ranchadas tienen sus propias normas y valores, es posible obser-



Fermín, 5 años

varlos principalmente en los códigos presentes en cada una de ellas. Estos no son los mismos para todas las ranchadas, chicos y chicas saben que para ser miembro de una hay que dejar de lado determinadas cuestiones personales, aceptando y negociando necesidades y valores al amparo del grupo. Así, muchas veces se establecen autoridades que son aceptadas por todos. Son ellas quienes van a delinear el marco en el que desarrollen muchas de sus actividades, por ejemplo el modo de conseguir dinero y comida, quiénes pueden ser miembros y quiénes no, dónde se puede jugar, las bromas aceptables y las que no lo son. También son ellos o ellas quienes interceden en conflictos entre sus compañeros.

Uno de los códigos que aparecen mencionados es lo que se puede hacer y no en la ranchada, más que nada enfocando en la posibilidad de cuidar el lugar y poder permanecer allí, sin que sea un lugar “cuestionado” por los vecinos. Sin embargo, esto no siempre sucede del mismo modo para todas las ranchadas y está asociado al tipo de actividades que los chicos realicen en ellas.

Donde yo estaba, me fui porque querían bardear en la misma ranchada. Pasaba un cheto con celular, iban y se lo sacaban, en la misma ranchada, después caía toda la policía. Eso es lo malo, porque si te drogas, vamos a drogarnos tranqui, y ahí yo cuando empezaron a hacer eso me terminé yendo, no porque tenía miedo, sino porque bardeaban todos los días, ya no se podía estar, la gente pasaba y nos tenía miedo, agarré y me terminé yendo. (Bruno, 16 años).

Por otra parte existen acuerdos que tienen que ver con las familias: el insulto hacia la madre es tomado como una de las peores agresiones. Además, se establecen cuestiones que tienen que ver con la convivencia y el cuidado entre ellos mismos.

Tenés que respetar a la familia, no te tenés que pelear con tus compañeros, no hay que faltarle el respeto a la gente mayor. (José, 19 años).

Territorialidad

El espacio ocupado por chicos y chicas puede analizarse como el lugar donde se plasman muchas de sus condiciones de vida. El lugar marginal, alternativo y posible donde construyen su vida y su identidad. El espacio público que se transforma en lugar habitado. Es donde se buscan recursos necesarios para subsistir, donde duermen, guardan sus cosas, comparten juegos, comida o entretenimientos. El lugar donde hay códigos especiales porque es “su lugar”, el lugar que aglutina y cobija. Pero también es donde se busca optimizar recursos, se acondiciona a las necesidades para poder garantizar la subsistencia en calle.

Muchas veces se establecen en diferentes puntos de la ciudad y se apropian del espacio, redefiniendo los usos del mismo. Encuentran sitios cálidos en bocas de subte, o vagones abandonados, entradas de negocios, plazas o rincones donde poder instalar sus carritos, con uno de ellos siempre haciendo guardia y cuidando sus objetos y ropa.

La territorialidad es cambiante, no siempre permanecen en los mismos lugares ni con las mismas personas. Los propios vínculos entre ellos, la relación con los vecinos o comerciantes, otras ranchadas o la policía son algunos de los determinantes a la hora elegir movilizarse hacia otra zona de la ciudad o cambiarse de ranchada.

Antes paraba en Villa Luro con mi hermano, y como un hombre me trajo acá, al CAINA, me había traído una

vez, yo estaba en Villa Luro y no sabía lo que era el CAINA. Empecé a venir y seguía parando en Villa Luro, pero como no podía seguir gastando para el boleto, empecé a parar en la Shell, con mi hermano y con otro pibe más. (Flavio, 18 años).

En este sentido, el territorio también organiza muchas de las actividades cotidianas, como ir al CAINA, buscar un rincón para dormir por la tarde, pedir monedas, ir al cyber, drogarse y jugar. Estas son las principales actividades descritas por los chicos. Adaptadas a los otros también presentes en la calle.

Jugábamos en el Obelisco, o al costado de Constitución, pero después no sacaban los cobanis (policías) pero igual nos divertíamos un rato. Venía la policía a cortarte el mambo, también otros pibes. Ahora no podés jugar más, o podés jugar pero en lugares más cerrados. En la plaza del Obelisco no podés jugar más porque pasa mucha gente, como que los molestan. (Bruno, 16 años).

Consideramos que niños, niñas y adolescentes que transitan las calles de la ciudad de Buenos Aires, desarrollan aquello que Merklen (2005) llamó *lógica del cazador urbano*, donde individuos atravesados por dos condiciones ¿inestabilidad institucional e inscripción territorial? se ven arrojados a la búsqueda de oportunidades, donde la inscripción territorial, se constituye en la principal fuerza de sostén otorgando una “densidad relacional que permite contener la precariedad aunque sea parcialmente.” Frente a la falta de respuestas por parte de las políticas públicas para solucionar esta problemática, chicos y chicas se valen de sus ranchadas, contactos en calle o en sus barrios, programas sociales, para obtener recursos necesarios de subsistencia. De este modo en base a una red relacional, obtienen comida, ba-

ño, piden monedas juntos, se vinculan afectivamente e incluso a veces buscan la manera de salir de la situación de calle.

Yo conozco mucha gente. Tengo un amigo que hace tallares con los chicos de la calle que tengo el número de teléfono, después tengo una amiga chilena, una amiga brasilera que me regaló una remera de Brasil, un amigo de un bar donde me dan para comer (Juan, 18 años).

Pero también desde otra óptica es posible reconocer cómo chicos y chicas desarrollan cierta capacidad de agencia para llevar adelante su vida en la ciudad, y las formas posibles de satisfacción de sus deseos y necesidades. De este modo se reconoce un rol activo como agentes de negociación tanto con las instituciones como con las condiciones en las que se desarrollan sus vidas. Chicos y chicas negocian con sus grupos, con sus compañeros, con las instituciones de atención para poder atravesar el cotidiano en la ciudad de la manera en que les sea posible. 🌀

Referencias Bibliográficas

Denis Merklen (2005). *Pobres Ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)* Editorial Gorla

Gentile, M. Florencia (2005). *Garçons et filles en situation de rue. Pertinence analytique des notions de genre et de rapports sociaux de sexe*. GIS Réseau Amérique latine. Actas del 1er Congreso del GIS Amérique latine, Universidad de La Rochelle. <http://halshs.ccsd.cnrs.fr/halshs-00005628/en/>

Lezcano, Alicia (2002). *Condiciones de vida y laborales de los niños y adolescentes que transitan la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Bs. As. Mayo de 2002. http://dim.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/chicos/censo.pdf

Llorens, Manuel (2005). *Panorama general del fenómeno de niños y niñas con experiencia de vida en la calle en Venezuela*. En Llorens, Manuel; Alvarado, Cristina; Hernández, Natalia; Jaramillo, Ursula; Romero Mayra, Souto John, (2005) "Niños con experiencia de vida en la calle". Ed. Paidós. Buenos Aires.

Litichever, Cecilia (2008). *Trayectoria institucional y ciudadanía del chicos y chicas con experiencia de vida en calle*. Tesis para optar por el título de Magíster en Políticas Sociales, FLACSO. Mimeo.

Lucchini, R. (1996) *Niño de la calle, identidad, sociabilidad y droga*. En *Características generales de los niños y las niñas con experiencia de vida en la calle*. en Llorens, Manuel; Alvarado, Cristina; Hernández, Natalia; Jaramillo, Ursula; Romero Mayra, Souto John, (2005) "Niños con experiencia de vida en la calle". Ed. Paidós. Buenos Aires.

Pojomovsky, Julieta; Cillis, Natalia; Gentile, M. Florencia (2008). *Cruzar la calle, niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*. Espacio editorial. Buenos Aires, Argentina.

Reguillo Cruz, Rossana (1993). *Las Tribus Juveniles en tiempos de la modernidad*. En *Estudios sobre las culturas juveniles contemporáneas*, Vol. V, número 15 Marzo 1993. Universidad de Colima, México.

1. Fuente: INDEC. Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales. En observatorio de Jóvenes, Instituto Gino Germani. <http://www.observatoriojovenes.com.ar>

2. Algunas condiciones de la vida en calle hacen que sea compleja su medición -sin adentrarnos en la discusión acerca de los requerimientos metodológicos-: por un lado, no siempre se encuentran en los mismos lugares ni se quedan en la ciudad. Por otro, hay períodos del año, como el mes de diciembre, donde una proporción importante de chicos y chicas vuelven a sus casas con motivo de acercarse las fiestas de Navidad y año nuevo.

3. El CAINA, Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia, es un centro de día para chicos y chicas en situación de calle, dependiente de la Dirección General de Niñez, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Algunos de los servicios prestados por la institución son: alimentación, atención en salud, asesoramiento jurídico, aseo personal, baño y talleres (escuela, plástica, música, circo, literario, murga, radio, etc.)

4. Si bien no abordaremos aquí los distintos modos de habitar la calle para varones y mujeres, cabe mencionar que existen diferencias tanto en los motivos que hacen que las chicas se vayan de sus casas (Gentile 2005) como en la permanencia en calle.

5. Los nombres de los chicos fueron modificados por razones éticas

ENTREVISTA A LA ARQUITECTA TERESA CHIARUZZI

“Falta título”



Teresa Chiurazzi es arquitecta. Ha construido y proyectado escuelas desde su actividad privada (estudio CHD arquitectos) y ha participado en el Ministerio de Educación de la Nación en el programa “700 escuelas” y en la Convocatoria a estudiantes de arquitectura “Repensar las escuelas”. Es docente de Proyecto II en la Universidad Torcuato Di Tella.

–¿Cómo piensan la escuela los arquitectos? ¿Qué le aporta la arquitectura al pensamiento sobre lo escolar?

El mecanismo de lo arquitectónico en lo escolar está muy oculto y es a la vez muy evidente. Esto parece interesante. Si se analizan las escuelas de la ciudad de Buenos Aires de los años '40 y las de los '70 es elocuente el esmero puesto en dificultar aquello que la escuela debería facilitar.

Desde la arquitectura se puede reproducir y ser complaciente con el rol dominante de la educación o detectar la grieta sobre la cual se puede operar. En el estudio tratamos de operar sobre la grieta. Está muy instalado el modelo de lo escolar y reformularlo es una tarea ardua. Se debe replantear el módulo de 7, 20 m. por 7,20 m. como medida ideal del aula, así como su configuración. Ese módulo se aplica indiscriminadamente. Se divide en cuatro para



alojar: la secretaría, la dirección, la vicedirección y la sala de maestros. Y se siguen construyendo escuelas con ese único módulo: aulas comunes, talleres y biblioteca. La escuela no es un tren! Como una serie indeterminada, indiscriminada, homogénea. De ese modo no se resuelven las particularidades de acuerdo con las edades y las actividades que debe alojar cada lugar.

Hay algunas operaciones que no son sólo arquitectónicas, los arquitectos deberíamos *leer* las inquietudes de quienes repiensen lo escolar. Hay maniobras posibles. Nosotros en una escuela corrimos la Dirección del lugar habitual. No nos

parece suficiente, sabemos que no estamos poniendo en cuestión la institución, pero se trata de un desplazamiento en otro sentido. La arquitectura tiene que evitar dificultades y facilitar oportunidades. Para ello es importante partir de una estrategia arquitectónica dúctil, que contemple los cambios en el tiempo, las dudas propias de la educación, las modificaciones de los proyectos institucionales. Sobre todo considerando el compromiso de que lo que construimos debe perdurar mucho tiempo. Este concepto refiere a la conservación, pero por sobre todo a la vigencia íntegra de las obras. La arquitectura no debe ser un fast-food.

Un ejemplo: En el jardín de infantes, tener las piletas adentro de la sala puede ser más confortable, pero si están afuera se puede promover el encuentro con los niños de otras salas y de allí pueden surgir otras actividades, otras sorpresas. En este caso es importante poner en cuestión el límite de la sala y su relación con otras áreas, o sea, con otros. Esas son decisiones pedagógicas y arquitectónicas.

—¿Por qué hay tanta dificultad para innovar en arquitectura escolar?

Luis Iglesias en *Confieso que he enseñado* dice “dime cómo dispones tu tiempo y tu espacio y te diré cómo enseñás”. Esta frase pone en evidencia la necesidad de trabajo conjunto. Si bien hay voluntades aisladas, en la realidad es poco frecuente. Cuando se decide remodelar, modificar, ampliar o construir una escuela o en los planes estatales, en general, no se tienen en cuenta las dudas de la pedagogía ni las dudas de la arquitectura. Uno de los problemas de los arquitectos es darle respuestas a las dudas que atraviesa lo escolar.

Para Freinet, Iglesias, Leticia y Olga Cossettini el aula era la imprenta, el taller, el laboratorio, los bichos, las plantas. Si estos maestros verificaron el acierto de estas propuestas, ¿qué pasó para que esto hoy no se vea reflejado en las escuelas que se construyen? Esto ocurre tanto en las casas adaptadas (que además muchas veces no cumplen con los medios de salida, ni con la ventilación, ni con el estímulo que tiene que tener el espacio), hasta, en muchos casos, en las escuelas proyectadas de los planes.

¿Cómo entienden los arquitectos el espacio público?

Hay opiniones diversas en cuanto a la distinción espacio/lugar. Para

algunos, *espacio* refiere a las dimensiones y *lugar* a las cualidades, y, para otros, es a la inversa. Adhiero a que *lugar* incluye la cualidad. Y la cualidad de lo público tiene que ver con las formas en que se lo concibe y también con la forma en que se lo diseña. El objetivo es que la gente se sienta identificada y sienta los lugares como propios.

Hay otro tema que es si la señal de lo público es un agregado o es parte de la concepción. Aldo Rossi, un importante arquitecto italiano, lo ha denominado "indiferencia a la función": lo que es específico de un edificio es más su capacidad de representar ideas que su exclusiva adaptación a funciones particulares.

Cuando uno proyecta un destino público tiene un compromiso con un usuario mucho más indeterminado, mucho más heterogéneo, mucho más diverso, mucho más cambiante y mucho más incierto. Creo que el compromiso con el usuario abstracto es mayor. El objetivo es hacer del *espacio* público un *lugar*.

Pensar lo escolar como primer edificio público del niño es una oportunidad interesante. La escuela representa la posibilidad de compartir con pares y no pares. Y la escuela estatal absorbe hoy una gama más acotada que antes. La escuela municipal de mi barrio, Flores, era francamente heterogénea, y hoy lamentablemente el deterioro ha hecho que se haya puesto tristemente homogénea. Pese a lo cual la heterogeneidad existe y no siempre se reconoce: discapacitados, niñas, varones, repitentes, niños de diferentes edades. Allí también la arquitectura tiene que responder.

—¿De las escuelas que hiciste, cuál es la que más te gusta?

Me gustan diferentes escuelas, por razones distintas. Este estudio



participó en los proyectos para jardines en los hospitales de la Ciudad de Buenos Aires, y no fue una tarea arquitectónica en los términos tradicionales sino desde la gestión¹. Se operó desde dónde instalar esos jardines, buscando el mejor predio para ellos. Los jardines de los hospitales estaban funcionando en los lugares más degradados, al lado de la morgue, del estacionamiento. Una posibilidad es que el Estado o un privado, se acerquen y expresen su necesidad y el arquitecto opere desde allí: aceptando el programa y el sitio. Y otro modo es intervenir reformulándolos. La tarea se completa con el proyecto, el diseño, los detalles y la obra.

Otra escuela que me gusta es "Ecos" porque la naturaleza, y sobre todo la naturaleza dentro de la ciudad, es muy generosa. Me parece que respondimos en correspondencia. Además, pudimos plasmar algunas de las cosas que pensamos. Los puestos están distribuidos de tal manera que hay una equidad en la distribución del programa pedagógico que se refleja en la arquitectura. Es un edificio que, en cada planta, en cada cuerpo, tiene diversidad de lugares: aulas, talleres, laboratorios, puestos de gobierno. La arquitectura está expresando "no vale más matemática que plástica, valen diferente". "Ecos" adscribe a algunos de los principios

de lo que en arquitectura se llamó el "Team 10" movimiento que superó al CIAM (Congreso internacional de la arquitectura moderna). El CIAM avaló al funcionalismo, el "Team 10" propuso recuperar la ciudad. Y "Ecos" tiene calles y plazas y casas aulas, casas talleres. Me parece que la escuela es una oportunidad de recrear la ciudad y de enseñar a habitar (invertir, apropiarse) en la ciudad.

–¿Cuáles son los espacios más conflictivos de las escuelas, los que, al momento de proyectar una obra, demandan particular atención?

Desde lo instalado, uno de los temas más conflictivos para repensar es el invento del SUM (salón de usos múltiples): esta idea de un único lugar grande en el cual conviven el comedor, el salón de actos, el gimnasio y el recreo de lluvia. Creo que ha sido un ahorro metro cuadrado-pensamiento. Así como está mal excluir para facilitar también está mal incluir para facilitar. Y desde las condiciones del confort arquitectónico es mentira que el SUM facilita. Esto está instalado, entonces, una vez que se instala, desarmarlo es costoso.

–El SUM parecería favorecer la interacción. Hablando del espacio

público, ¿cuál es el espacio más público de los espacios escolares?

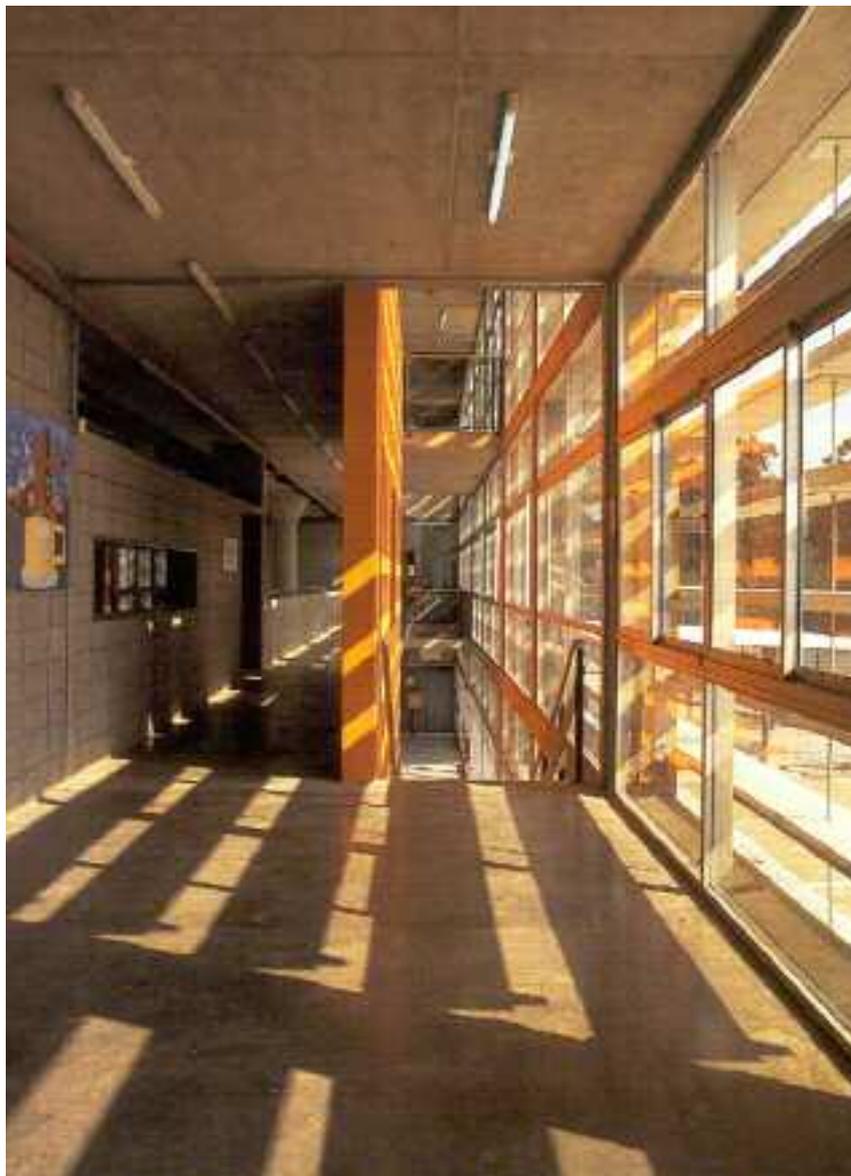
El espacio más público de los espacios escolares debería ser la escuela en su conjunto: áreas cubiertas (edificios), semicubiertas (galerías) y descubiertas (patios, terrazas, huertas). Es de especial interés el modo de proyectar los conectivos (corredores, galerías), el lugar que se comparte. Es el lugar que tiene la oportunidad de poner en cuestión el límite entre el aula y los afueras del aula (interiores y exteriores).

–¿El conectivo sería como la calle de la escuela?

Claro. Ese lugar sirve para compartir, para informar, para jugar, para guardar, para exhibir, para una gran cantidad de actividades que en realidad podrían ocurrir ahí y en general no ocurren. El intercambio entre 1° A y 1° B, entre 2° A, y 3° C. ¿Por qué la escuela no es como la plaza? En la plaza uno se encuentra con gente de otras edades, en la escuela parece que no, hay patios segmentados. Una Directora una vez pidió alambre en el patio para separar a los de 2, 3, 4 y 5 porque los de 5 lastimaban a los de 2. La escuela está llena de enemigos fabricados.

–¿Cómo se piensa desde la arquitectura la cuestión del adentro y del afuera de la escuela?

Las escuelas en general no tienen pensamiento sobre el exterior. Las escuelas claustros, con todo lo que uno les puede reclamar –porque eran indiscriminadas, porque orientan el 50% al revés– armaban un espacio exterior y algunas tenían cierto encanto. Pero, en general, el patio de la escuela es el remanente, lo que le queda libre al equipo que proyectó (o que dibujó). Cuando se pierde de vista la importancia de la cualidad de los exteriores, también se



está expresando un modo de pensar el deporte, la recreación el ocio, el juego, como si ellos no formaran parte del procesos de enseñanza/aprendizaje. Esto se revierte si la estrategia parte de concebir en forma simultánea los llenos y los vacíos.

—¿Y qué significan las puertas de las escuelas para los arquitectos?

Las puertas son exclusión y clausura, pero también son inclusión y apertura. Cuando se piensa una escuela con más de una puerta, con más de una forma de abordar, con una forma de segmentar (pero en otro sentido), en un sentido alternativo, se da una respuesta posible a los usos en contratrorno. Se favorece el uso pleno. Las escuelas hacen un uso horario que permite que sus edificios y áreas exteriores sean compartidos para otros usos compatibles.

Lamentablemente la puerta de la escuela está afectada como consecuencia del deterioro del espacio público. ¿Cómo era la puerta de la escuela? Era un lugar entre la ciudad y la escuela, era un umbral, no un límite. El lugar donde las madres esperaban, los chicos se encontraban, jugaban, se peleaban.

—Hay una expresión pedagógica, “una escuela de puertas abiertas”, ¿qué evoca para vos que sos arquitecta?

Hay una forma de traducir esa voluntad pedagógica, a lo arquitectónico. Refiere a lo permeable, a lo difuso, al umbral del que hablaba antes. En las escuelas intentamos prolongar la calle en el edificio y que el edificio traspase al exterior y fluya hacia la ciudad. Cuando las hermanas Cossettini iban con los chicos a la plaza a hacer la fórmula del volumen, lo hacían independientemente de su puerta, hay puertas que ayudan a ese fluir.



–Hoy es un problema abrir las puertas de las escuelas, el contacto con la realidad, con lo que está afuera se vive como peligroso.

En el programa “700 escuelas” algunas provincias nos decían que había que “llavear” la escuela. No sabíamos de quiénes la llaveaban.

Me parece que los arquitectos tenemos que responder junto con los pedagogos, ¿realmente la escuela necesita del afuera? ¿Es bueno que se fusionen? ¿Es bueno que el afuera use la escuela? A partir de ello los arquitectos debemos traducir. Creo que lo que pasa es que no se sabe bien qué hacer con las escuelas. Creo que la respuesta arquitectónica es acompañar la duda. Me parece que acompañar la duda no puede restringir la oportunidad. Seguramente la solución no es poner rejas.

–¿Cómo se piensa desde la arquitectura el tema de la in/seguridad y el riesgo? El tema de ins-

talar alarmas en las escuelas, los detectores de metales.

Muchas escuelas no cumplen con los medios de salida, y luego se preocupan porque los chicos se tiran por la baranda. Hay muchas escuelas de muchos metros cuadrados y con planta alta que no tienen escalera de emergencia ni ascensor. En el terremoto de Catamarca del 2004, algunas escuelas no pudieron usar la escalera de escape porque estaba cerrada con candado para que los chicos no se escapan.

Se descuenta que una escuela debe contar con vidrios laminados de seguridad, sistemas de prevención de incendio, barandas antitrepatables, en cumplimiento de la ley 24.314.

Ahora se habla de arquitectura sustentable, como si fuera un agregado. Pero la arquitectura debería ser sustentable. La escuela debe ser segura, porque la seguridad es uno de los datos del confort, y la escuela

la tiene que ser confortable, la técnica debe estar a su servicio. El tema es ¿cómo es la seguridad de la escuela? Primero, ¿se analiza profundamente cuáles son las necesidades reales? He visto escuelas rurales que tienen rejas. ¿Son necesarias las rejas o es un registro televisivo? ¿Cuáles son los peligros o los riesgos en las escuelas? ¿Es para que no entren los que están afuera, o para que no salgan los que están adentro?, como dice Gabriela Diker.

Tal vez sería bueno pensarlo en relación con las plazas de la ciudad de Buenos Aires, que están enrejadas. Creo que primero habría que confirmar el diagnóstico sobre la inseguridad, que es un tema de especialistas, y no de apreciaciones. Si fuera cierto que hay necesidad de cerrar las plazas, ¿sería un diagnóstico definitivo o temporario? ¿Tenemos esperanzas de recuperar ese espacio público? Si es así, ¿no habría que hacer otro tipo de diseño? Lo que varía es la forma de interpretar a la inseguridad como problema. Deberíamos comenzar a discutir los



conceptos de identidad, pertenencia y habitar.

–¿Hay una arquitectura para ricos y otra para pobres o solo hay arquitectura para ricos?

Me parece que el problema es que la arquitectura de los ricos se llama arquitectura y a la de pobres se la llama infraestructura o construcción. De hecho, las reparticiones estatales hoy no se llaman más “arquitectura escolar” sino “infraestructura escolar”. Eso es quitarle la calidad y avalar que se trata solo de construir metros cuadrados y cantidad de aulas.

Jordi Borja dice “el lujo del espacio público y los equipamientos colectivos, no es despilfarro, es justicia. Los programas públicos de vivienda, infraestructura y servicios, deben incorporar la dimensión estética como prueba de calidad urbana y de reconocimiento de la inclusión social. Cuanto más contenido social tiene un proyecto urbano, más importante es la forma, el diseño y la

calidad de los materiales”. En ese sentido los últimos proyectos en Medellín son un ejemplo elocuente.

–Se hace difícil pensar el confort en las escuelas, es como si se lo viviera como gasto superfluo. Hay cierto descuido de los edificios que está prácticamente naturalizado y se asocia casi de manera exclusiva a la variable económica.

Me parece que el descuido está relacionado con la edad. Las aulas de jardín, en general, son más amables. Las aulas de primaria son indiferentes, y las aulas de secundaria, están altamente degradadas. Y me parece que esto también habla de la arquitectura y de la pedagogía.

Otro ejemplo son los recursos que se usan para las escuelas de niños con necesidades especiales. En una escuela de ciegos, unos jóvenes arquitectos de Entre Ríos trabajaron con las texturas, el hormigón tiene diferentes tipo de incrustaciones: piedra, corteza de árbol, metales. Un

ejemplo de creatividad sin incidencia desfavorable en el costo.

No se puede construir sin dinero. Pero con el mismo monto se pueden hacer obras muy diferentes. Una ventana a la altura adecuada para que un niño pueda ver el patio no es más cara. Hay equipos técnicos que siguen diciendo que las ventanas tienen que estar altas para que el niño no se distraiga, y no sabemos bien de qué. La misma ventana, más alta o más baja, va a dar una calidad diferente. Los mismos materiales bien usados o mal usados, van a dar una calidad distinta. Hacer una pared de bloque y en esa pared poner nichos para que los chicos guarden cosas vale lo mismo que hacerla sin nichos. Muchas veces, lo económico es una excusa de los técnicos.

–¿Qué particularidades de la infancia tienen en cuenta los arquitectos cuando piensan en diseñar una escuela? Muchas veces, parece una cuestión de dimensiones, como si pensar a la





infancia fuera pensar sillas, mesas y baños chiquitos.

Ese es uno de los temas más difíciles de la arquitectura escolar, la equilibrada combinación entre lo doméstico y lo institucional. Es frecuente pensar (erróneamente) que los jardines tienen que ser *chiquitos*. Es un ejercicio arquitectónico muy difícil conciliar que un niño esté cómodo, que tenga confort, que el equipamiento responda a la medida, y que todo eso esté en un ámbito que además tenga escala institucional. Y escala no es tamaño. Es-

cala es relación. Es la respuesta entre lo que ocurre, cómo ocurre y el tamaño que lo aloja.

Primera medida: medimos mucho. Llevo en la cartera el metro. Medimos niños, no solo quietos, sino en movimiento: a qué profundidad llegan, hasta qué altura alcanzan, desde y hasta qué alturas ven. A partir de esos datos diseñamos, resolvemos cómo proteger las aristas, cuáles son los materiales más adecuados, las alturas para colgar las mochilas, la configuración de los baños para que se sientan asistidos pero

respetando su privacidad. Juegan mucho en el piso: ¿cuál es la mejor calefacción? Pensamos mucho en esos temas. Pero los pensamos básicamente como espacio público, en la búsqueda del carácter del espacio. No es una casa en pequeño.

Me parece que la arquitectura puede inducir y debe estimular. Ver un pajarito o una mariposa a través de diferentes tipos de vidrios, reflejar la copa de un árbol desde una ventana, posarse sobre pisos mullidos y duros, me parece que eso es la arquitectura.

El Patio de la Escuela

Un espacio público para aprender a ejercer el derecho al juego

Desde los tempranos ochenta investigo la presencia de lo lúdico en la escuela. En franca discusión con el naturalismo ingenuo con el que a veces se lo explica, quiero conocer cuáles son las formas de juego y modos de jugar incorporados en la mente y el cuerpo de los niños y niñas "de hoy y de aquí" y cómo se da ese proceso. En esa búsqueda me detengo menos en el juego como recurso y más en el juego como derecho. El juego como derecho no es todavía motivo de cuantiosas investigaciones, a pesar que así lo anuncian los multicolores carteles que desde las distintas paredes de la escenografía escolar evocan el Artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño. Al leer repetido aquí y allá, uno que ejerce el oficio de la duda curiosa no puede menos que habilitar dos nuevas preguntas: ¿Tener derecho al juego es tener derecho a qué? ¿Qué vinculación hay entre el ejercicio pleno de ese derecho y la vida cotidiana escolar?

Con relación a la primera, permitámonos pensar que si no queremos que quede en la órbita de la mera expresión de deseo, el derecho al juego debe ser, entre otras cosas, derecho a tiempo y espacios adecuados para jugar; pero no sólo eso, permitámonos pensar además que ese derecho incluye también la posibilidad de hacerlo de un modo lúdico (vale decir, despreocupado, fantasioso, libre, no violento). Respecto de la segunda, hay cuestiones de sentido común que conviene no olvidar. Como, por ejemplo, que en determinados contextos, la escuela constituye uno de los pocos espacios disponibles para que niños y niñas aprendan a ejercer ese derecho de

una manera intencional, cuidada y compartida; o que para una inmensa mayoría de la población infanto-juvenil, los momentos de juego en la escuela, aunque fugaces y muchas veces empobreci-



dos, representan experiencias lúdicas especialmente significativas.

Si eso fuera efectivamente así, y estamos informados de que lo es, la solidez del vínculo derecho al juego / vida cotidiana escolar, adquiere especial relevancia. Urge entonces comenzar a pensar en la necesidad de ciertas re-ajustes. No sólo a nivel de los diseños curriculares (fortaleciendo el juego y el jugar más como contenido que como estrategia de enseñanza) sino también a nivel del diseño arquitectónico de la escuela en general y de sus espacios de juegos en particular. Nunca como en los últimos años se ha hablado tanto del valor del juego, aunque nunca como en los últimos años el abandono de los patios se ha notado más. Una breve caminata por distintos barrios alcanza para constatar que en muchas escuelas se levantan aulas en el terreno inicialmente destinado al patio y que en la construcción de los nuevos edi-

Víctor Pavía es licenciado en Actividad Física y Deporte, Magister en Teorías y Políticas de la Recreación (orientación educación). Docente de las Universidades Nacionales de Comahue, La Plata, Río Cuarto, Villa María y de la Universidad de Flores.



ficios, ese escenario se muestra ya, desde el mismo diseño, mezquino en comparación con las necesidades de los usuarios. Digamos que, en término de normativas para la arquitectura escolar, los parámetros de bienestar, seguridad y confort llegan hasta los espacios más jerarquizados de la escuela. Rara vez incluyen el patio y menos aún éste es tenido en cuenta en el presupuesto de equipamiento y mantenimiento. Como el valor comercial otorgado a los espacios materiales ha roto todo equilibrio, cada vez son más escasos los escenarios públicos protegidos y adecuados para el juego, algo que, pensando en La Ciudad de los Niños de Tonucci, brinda elementos suficientes para comenzar el análisis de un evidente mal-estar.

De todas maneras, sería un error circunscribir este comentario sólo a la cuestión material de metros cuadrados y costo de equipamiento. Interesa, y mucho, la dimensión emocional e ideológica. Distintos análisis de la arquitectura, tal como la conciben los niños, apuntan hacia una misma conclusión: lo que ellos diseñan o construyen es un lugar no un espacio. Los pedagogos de la experiencia analizaron con interés lo diferente de estas categorías. El "lugar" resume distintas representaciones: la del espacio concebido (el patio como definición), el espacio percibido (el patio como

resultado de experiencias directas en las que los sentidos juegan un papel importante) y el espacio simbólico (el patio como espacio querido, anhelado, temido, etc.). Visto como lugar el patio de juegos es un escenario querido, próximo y cotidiano, trajinado por los habitantes de una peculiar sede: la escuela. Debo aclarar que utilizo ex profeso el término "habitantes" tal como lo usa Ibáñez en su *Sociología de la Vida Cotidiana*, vale decir, los que han hecho hábito, pauta de sus conexiones con el espacio; y "sede" como lo entiende Giddens en *La Constitución de la Sociedad*: espacio físico destinado a encuentros sostenidos y sistemáticos cuyas fronteras, muy delimitadas, encierran y, a su vez, son escenario de un conjunto de interacciones sociales rutinarias particulares. Y los utilizo en la medida en que decir "habitantes" y decir "sede" me ayuda en este caso a esquivar dos categorías tan cristalizadas por el sentido común como son las de "alumno" y "escuela" para, desde allí, comenzar a entender un poco más lo que significa el patio como espacio público protegido para aprender a ejercer el derecho al juego en contextos social, histórico y culturalmente determinados.

Pensar el patio en esos términos es una invitación a ensayar miradas más integradoras y transdisciplinarias. Vislumbrar que en función de proble-

mas emergentes, el diseño de los patios escolares de juego debe ser tema de los planificadores urbanos en la medida en que para muchos habitantes es el primer escenario al que acceden animados por lo que luego será el espíritu de la plaza pública; que la actividad de recreo es un tema educativo ya que en los fugaces encuentros de descanso y esparcimiento se aprende sobre el descanso y esparcimiento compartido; que el equipamiento y mantenimiento de espacios protegidos adecuados para la actividad lúdica en la escuela, es también tema de los responsables de la salud pública atentos a los ya evidentes problemas de sedentarismo infantil. Lamentablemente todavía son poco frecuentes los llamados a concurso de proyectos en los que se aborde al patio escolar de juego, el espacio más público de la escuela pública, desde esa mirada integradora.

Para terminar, permítaseme una breve disquisición que, si bien no apartará del tema del título, no quiero dejar de hacerla. Veamos: en el ejercicio pleno del derecho al juego, el disponer de tiempos y espacios adecuados, es condición necesaria pero no suficiente. Las niñas y los niños también tienen derecho, dijimos, a aprender a jugarlo de un modo lúdico. Para que ese aprendizaje se dé, además de recursos materiales, el jugador demanda de un otro significativo que actúe como intermediador. Entre esos "otros significativos" sin lugar a dudas están ciertos docentes. Aquellos que no sólo saben juegos sino que saben jugar del modo indicado (vale decir: despreocupado, fantasioso, libre, no violento) y que en la práctica pudieron concretar un leve corrimiento: de la premisa que postula que el docente enseña o educa a través del juego, a la posibilidad de que también enseñe o eduque en el jugar, en un contexto emergente en el que ya se comienza a detectar cierto déficit en ese sentido. 🌱

Niños y niñas fuera de foco

Infancia, espacio público y medios

¿Por qué las representaciones mediáticas se presentan como un objeto de análisis valioso para pensar a la infancia? ¿De qué manera intervienen el cine, la televisión y otros productos de consumo infantil en la constitución de las subjetividades? ¿Cómo son interpelados los niños y niñas por los discursos que circulan en los medios?

El interés en analizar los productos de consumo infantil se basa en que éstos proponen un universo simbólico que impacta en la constitución de las identidades infantiles en tanto construyen representaciones que tienen la potencialidad de convertirse en referentes colectivos. Así como la educación pública se impuso como un espacio privilegiado de transmisión de la cultura, de representación social y de producción de identidades a lo largo del siglo XX, los medios de comunicación toman actualmente ese protagonismo como parte del espacio público contemporáneo. Debemos indagar en el proceso de construcción visual de lo público y entender a los medios masivos como escenarios en los que se produce una modulación de lo público y de lo común (Carli, 2007).

Queremos señalar ciertas características de los nuevos espacios públicos que constituyen los medios a partir de retomar algunos aspectos generales del concepto de espacio



Mariana Bernal es licenciada en Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires). Diploma de Estudios Avanzados (DEA) por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Coordinadora del Área de Comunicación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación.

público. De manera general, el espacio público es el escenario de la interacción social cotidiana. Se caracteriza, en principio, por ser accesible a todos, como la calle y la plaza. Además, el espacio público tiene una dimensión social, cultural y política. En este sentido es un espacio donde se produce interacción cultural, relaciones sociales, identificaciones y donde es deseable que se produzca debate. En este sentido, la calidad del espacio público se podrá evaluar so-



bre todo por la intensidad y la calidad de las relaciones sociales que facilita, y por su capacidad de poner en juego las posiciones de distintos grupos que exponen y discuten sus puntos de vista.

En la actualidad, el desarrollo de la comunicación mediática crea nuevos tipos de experiencia en común en las que a menudo las personas dejan de compartir el mismo lugar. La proximidad espacial no es ya condición del espacio público. Esta afirmación no niega la existencia de un espacio público donde todavía la gente se reúne sino que hace hincapié en que no puede desconocerse la existencia de los chat, foros, blogs y de la televisión, que van reemplazando a lo público en tanto presencia. Estas características del escenario actual abren un abanico inmenso de ejemplos de espacios públicos; desde calles, parques, estaciones de transporte, bibliotecas, escuelas, hospitales y edificios públicos, hasta el espacio virtual de Internet. El desarrollo mediático es inseparable de un proceso de transformación urbana y de una revalorización del ámbito privado del hogar que rápidamente va incorporando lo público dentro de sí

gracias a los medios masivos de comunicación.

Los medios de comunicación como espacio público

“A partir del momento en que el *espacio público* cede ante la *imagen pública*, es preciso percibir que la *vigilancia* y la *iluminación* se desplazan a su vez, de *calles y avenidas*, en *dirección a ese terminal de recepción de anuncios a domicilios* que supe a la *Ciudad*, con lo que la esfera privada continúa perdiendo su relativa autonomía”

Paul Virilio

Esta frase de Virilio invita a pensar cómo se dio y qué consecuencias trajo pasar de la *cinecittá* (de la ciudad, teatro de las actividades humanas con actores y espectadores presentes) a la *telecittá*, poblada de *telespectadores ausentes* (Virilio, 1989).

Vale recuperar parte de la propuesta teórica de Jesús Martín Barbero acerca de los cambios que los medios producen en la escena pública (Martín Barbero, 2003). Este autor se refiere a la experiencia que produce la televisión en el ámbito cotidiano al borrar los límites entre lo privado y lo público. Desde el espacio doméstico las personas se apropian de lo público. Sean noticieros o películas aquello que sucede en el espacio público, material o virtual, llega al hogar sin que tengamos que salir, tal como planteaba Virilio. Así, la televisión convierte el espacio doméstico en territorio virtual. Aunque el cine proponga una salida al espacio público (salas de cine, centros comerciales), la televisión ahonda un repliegue sobre la privacidad. El desafío es pensar al espacio privado de la mano de los medios de comunicación como un espacio que produce una reconfiguración de lo público y que como tal interviene en la vida social de los sujetos.

Los medios, en tanto espacios de la visibilidad y reconocimiento social, generan productos que colaboran con una estetización o espectacularización de la desigualdad y la pobreza

en la experiencia infantil –como sucede a través de los noticieros–. A su vez, invisibilizan algunos colectivos sociales y las consecuencias trágicas que han tenido sobre los niños las transformaciones en la estructura social de las últimas décadas.

Actualmente los medios de comunicación proponen formas de visibilidad, participación y construcción de lo público, y establecen nuevos patrones de reconocimiento colectivo e identidad social¹. En otras palabras, los medios de comunicación ponen en escena, hacen visible lo que anteriormente se concentraba en ámbitos más exclusivos. Hoy asistimos a debates políticos de gran significado social que antes transcurrían en espacios parlamentarios. Sin embargo esta potencialidad democrática y popular no siempre se concreta. La discusión sobre la propiedad y modos de financiamiento de los medios de comunicación y las limitaciones en la accesibilidad son centrales para establecer qué tan públicos son los medios, qué tan democráticos resultan.

Infancia y mercado

Asistimos –y con nosotros, la infancia? a una creciente sustitución del espacio público por el mercado global, que abarca las industrias culturales como el cine y una infinidad de productos asociados. La sensación para muchos adultos y jóvenes, instalada también desde los medios, es que la participación pasa cada vez más por el consumo de televisión y la posesión de aquellas cosas que se promocionan y venden a través de ella.

Particularmente, si echamos una mirada a la década del 90 vemos que durante aquellos años la escuela –que había sido una institución privilegia-

da en la transmisión cultural– sufre los mayores embates de su historia. Los medios de comunicación van adquiriendo gran preponderancia social y a la vez una creciente capacidad formativa. Los modos en que esa presencia modifica la relación entre niños y adultos, los cambios en los procesos de socialización anteriores y las formas de construcción de las identidades infantiles, nos permiten definir al mercado como un nuevo agente de socialización, encargado junto con los medios de la “pedagogía cultural”².

La creciente *mercantilización* de los bienes y servicios para la infancia ha sido estudiada ampliamente y debe pensarse, como afirma Sandra Carli, en un escenario de acceso material desigual de la población infantil al consumo y de debilitamiento de los espacios públicos y de la interpelación estatal a la niñez³. El mercado no debe ser considerado únicamente como un lugar de intercambio de mercancías y servicios sino, como dice Renato Ortiz, como un tipo de ética. El consumo cultural –como las películas, programas de TV, juegos electrónicos y comidas rápidas– implica valores y perspectivas afines. Además, como señala García Canclini, es un lugar de diferenciación social y de distinción simbólica entre grupos, tanto como un sistema de reconocimiento, integración y comunicación, hecho que se observa en prácticas cotidianas de consumo que favorecen la sociabilidad.

La fuerte presencia de las industrias culturales en el cotidiano infantil ingresa al patio de la escuela y al living del hogar y ocupa cada vez más terreno. Los canales de televisión por cable especializados, los complejos de cine, las FM, los supermercados, los kioscos, los *cyber*, los shoppings o los restaurantes de comida rápida se vuelven espacios habituales cuyo impacto sobre la formación de los ni-

ños y la constitución de la subjetividad a menudo pasa inadvertido.

La representación de la infancia: visibles e invisibles en el espacio público actual

Es innegable que los medios de comunicación constituyen instancias de legitimación cultural y de orientación de la conducta. El cine es un medio privilegiado en este sentido, con gran fuerza por el momento especial que supone mirar una película en la sala y también por su llegada masiva a los hogares a través de la televisión. La propuesta ahora es abordar algunas representaciones de la niñez en las películas dirigidas a la infancia realizadas en Argentina. Estas películas nos sirven como ejemplos de análisis de las formas de representar a la niñez y son una invitación a visibilizar presencias, ausencias y estereotipos en los medios de comunicación, en los consumos infantiles y en el espacio público en general.

Si nos preguntamos por las formas en que la sociedad de los 90 entendió a la niñez, en un período de profundas mutaciones y de polarización social, el cine nos brinda un acercamiento interesante y hace visible en el análisis algunas cuestiones que en principio están naturalizadas y podrían pasar inadvertidas.

Vale mencionar que el cine infantil argentino de esa década resulta casi inexistente si se lo mide dentro del contexto de todos los estrenos del período y en comparación con el cine infantil norteamericano. En la década actual la situación no cambió demasiado. Las productoras y directores locales tuvieron y tienen un desafío más que difícil: competir con pro-

ductoras y con la maquinaria de promoción de sus productos de la talla de Disney/Pixar, Fox o Dreamworks, dedicadas casi exclusivamente al cine para niños.

La omnipresencia del cine norteamericano se extiende también hacia otras áreas de venta: remeras, sitios de internet, programación televisiva, juguetes. A su vez, las técnicas de mercadotecnia producen una retroalimentación: se incentiva el consumo del filme (y más tarde del DVD y la transmisión televisiva) y éste activa la maquinaria de consumo extendido a los otros productos y subproductos asociados. Estas técnicas se replican, aunque con menor impacto, con los productos nacionales como *Manuelita*, *Chiquititas* y las más recientes *Floricienta* o *Patito Feo*, sólo por nombrar algunas.

En el caso de la Argentina el desarrollo del cine infantil es aún escaso y raramente encontraremos productos de calidad. Películas como *Manuelita* (que produjo un histórico y excepcional suceso de taquilla del cine infantil argentino y que consiguió convocar a 2.318.422 personas), *Papá es un ídolo* (en segundo lugar en entradas vendidas), *Dibu* o la más reciente *Papá se volvió loco* repiten esquemas de las películas estadounidenses. Ante la avalancha y avasallamiento de las grandes corporaciones, el cine argentino, en vez de proponer algo distinto, con frecuencia apuesta a la masividad y lucha contra la maquinaria norteamericana como si partiera de una igualdad en las condiciones de financiamiento, mecanismos de distribución, y espacios de exhibición y promoción.

Una característica que se observa en la mayor parte del cine para chicos, nacional, extranjero y transnacional es que construye representaciones de la infancia vinculadas fuertemente al consumo y a relacio-

nes de poder que no alientan una mirada igualitaria de la niñez. Deconstruir estas representaciones y pensar nuestro papel frente a éstas es un primer paso para ofrecer a los niños productos interesantes y promover representaciones diversas, ampliando así la oferta cultural orientada a niños y niñas.

La pregunta que guía esta parte del análisis podría formularse de la siguiente manera: ¿cómo es la representación de la infancia en el cine que consumen los niños y niñas, y por qué nos interesa hacer este análisis?⁴ En las películas argentinas mencionadas anteriormente y en muchas otras se proponen modelos de identificación que reproducen socialmente relaciones de poder y estereotipos diversos, principalmente de etnia, género y clase. Las películas 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 y regiones.

En este sentido, el espacio mediático en tanto espacio público es una arena de luchas de representaciones que “importan tanto como las luchas económicas para comprender los mecanismos por los cuales un grupo impone, o intenta imponer, su concepción del mundo social, sus valores y su hegemonía”, sostiene el historiador Roger Chartier. Para él, remitirse al análisis de las representaciones no implicaría alejarse de lo social sino, por el contrario, “localizar los lugares de enfrentamiento tanto más decisivos cuanto menos inmediatamente materiales”. El componente político y cultural que incorpora el autor al análisis de las representaciones es la base de los trabajos más interesantes en educación audiovisual y alfabetización mediática. Chartier afir-



ma que las representaciones del mundo social se sustentan siempre en los intereses del grupo que las forja. “De allí la comprensión de las luchas entre las clases pero también entre los sexos, razas, las confesiones, etc. como luchas de representación”. (Chartier, 1990)

Desde la pedagogía crítica norteamericana, autores como Henry Giroux (Steinberg y Kincheloe, 2000), han señalado que las representaciones proponen a los sujetos una serie de clasificaciones y exclusiones que constituyen las configuraciones sociales y conceptuales de una época, un grupo social o una región. Así, operan como una herramienta discursiva que selecciona, jerarquiza, reorganiza, matiza y subraya los mecanismos a través de los cuales se crea una imagen de lo real.

Cuando decimos que las películas representan a la niñez como una categoría homogénea que oculta sus diferencias (de género, clase, etnia, geográficas, etc.) pretendemos insistir en que invisibilizan 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 notorio es una ausencia, una clara ocultación. De igual manera (y vinculado a la etnia y a la clase) están ausentes los inmigrantes y descendientes de inmigrantes de los países vecinos tan numerosos en nuestro país.

Para explicar mejor la naturalización de las relaciones sociales de poder pensemos por un momento desde la categoría de género. Podemos preguntarnos, por ejemplo, cuántas niñas o mujeres protagonistas hay en las películas infantiles de la década del 90 realizadas en

Argentina. La respuesta es que se observa un muy bajo protagonismo de ellas. Y en todos los casos donde efectivamente hay presencia femenina los personajes femeninos suelen tener papeles subalternos. Además, se observa una estereotipación muy fuerte de las mujeres y niñas de las películas que va desde la fragilidad, ingenuidad e impericia que roza muchas veces con la idiotez –como en *Manuelita* o *Dibu*–, a la sensibilidad, el afecto y la paciencia.

A su vez estas representaciones de las mujeres se acompañan con estereotipos masculinos que los muestran como fuertes, agresivos, independientes, valerosos, activos sexualmente, inteligentes, etc. El protagonismo de un género –el masculino– siempre va acompañado de la raza –blanca– y de la clase –media o alta– .

Las configuraciones estereotipadas de masculinidad y feminidad hegemónicas son las dos caras de la representación androcéntrica y nos colocan ante generalizaciones y simplificaciones desmesuradas que influyen como medio de presión social sobre las personas a las que van dirigidos. En el estereotipo, la complejidad de *lo otro* es reducida a un conjunto mínimo de signos. Así, por medio de presiones sutiles y abiertas sobre los niños y las niñas, éstos comienzan desde muy pronto a adoptar versiones en miniatura de las masculinidades y feminidades hegemónicas.

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 inge-

nuidad y candor; por otro, una representación que vincula a la infancia con el mercado y el consumo. Esta infancia visibilizada en las películas –y que predomina en la televisión y la publicidad– 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. Como ejemplos, los niños de las películas de García Ferré (*Manuelita* y *Corazón: las alegrías de Pantriste*) se refieren a una infancia carente que cuenta con la protección de los adultos. Las infancias de las otras películas indicadas muestran comportamientos y actitudes, y formas de vestir y hablar de los adultos; presentan cierta autonomía respecto al mundo de los mayores y tienen rasgos consumistas. Varios filmes presentan modos de representación de la niñez muy similares al 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. Estas dos formas predominantes de representación de la infancia, más allá de sus diferencias superficiales, tienen en común que son conservadoras de las relaciones sociales predominantes.

En síntesis, en el marco de la globalización cultural las productoras, aún con sus elecciones estéticas diferenciadas, producen una uniformidad en el gusto estético de los chicos, gusto, además, que tiene componentes ideológicos excluyentes, androcéntricos, clasistas y a menudo autoritarios.

Si bien no desconocemos las habilidades y el capital cultural que poseen los destinatarios de los productos para interpretar diferencialmente los contenidos y producir distintos significados en el momen-

to de la apropiación, la oferta cultural condiciona, en principio, los gustos y las lecturas posibles. Por otra parte, las lecturas que hagan los chicos y la ampliación de los intereses y gustos dependerá de nosotros los adultos. Porque podemos facilitar escenarios decodificadores y reinterpretadores de aquello que los niños consumen, las prácticas que proponamos a los niños y niñas terminarán de dar significación a aquello establecido en el “menú de opciones”, a ese mundo dado.

Ámbitos de acción hacia un espacio mediático más público

Decíamos al principio que estamos ante una creciente sustitución del espacio público por el mercado global, ante una reconfiguración decisiva del espacio público contemporáneo asociada al mercado y al desarrollo de los medios de comunicación. La proliferación de las nuevas tecnologías, la privatización de los medios y del espacio público, y la polarización entre ricos y pobres, con las exclusiones que provoca (exclusiones que también son mediáticas) son aspectos del nuevo escenario en el que crecen y se forman un sentido de lo común las nuevas generaciones.

El espacio público nunca estuvo libre de coacción y poder. Desde comienzos de la modernidad ha habido exclusión en la esfera pública. Sin embargo, si bien el espacio público es un dispositivo de poder también existe su contraparte que es la resistencia al poder. Esta dialéctica de conflicto entre fuerzas resulta interesante como posibilidad de expresión de las diferencias y resis-

tencias. Esto, sumado a las posibilidades que las tecnologías pueden ofrecer como abolición de privilegios nos permite pensar los espacios en los que actuar para producir visibilidades más democráticas y populares, donde emerjan y se discutan las diferencias desde los primeros años de la vida. La televisión puede ser un dispositivo de comunicación capaz de ofrecer formas de contrarrestar el aislamiento de las poblaciones marginadas al establecer vínculos con el resto de la población. En un escenario globalizado con conexiones que unen espacios distantes física y simbólicamente los chicos van representándose su propio espacio.

Más que atemorizarnos pensando en la influencia negativa de los medios y asumir posturas paralizantes, la tarea que debemos proponernos quienes trabajamos en educación, en medios y con la infancia, es pensar qué posibilidades abren los medios de comunicación audiovisual masiva, en tanto espacios públicos mediatizados para reinstalar el debate, la discusión acerca de las diferencias, del otro, del interés común, de la protección de los derechos, del cuidado, de la cultura.

Hay tres ámbitos en los que se puede actuar por una construcción distinta del espacio público mediatizado. Uno se refiere a la legislación y una participación activa del Estado frente a los contenidos dirigidos a la infancia; el segundo tiene que ver con ampliar la oferta cultural y el tercero implica trabajar desde los espacios educativos para acompañar y formar a los niños y niñas en su rol de ciudadanos y consumidores. En los tres ámbitos –que suelen interrelacionarse– estamos todos involucrados: padres, educadores, organizaciones. El Estado puede no ser el único actor pero es el que jamás debe estar ausente.

Desde el primer ámbito, hay que crear nuevas estrategias, democráticas, populares, embarcadas en un proyecto nacional, que pongan en juego y discusión lo que como sociedad deseamos para los niños. Los actores comprometidos con la infancia y la educación deben perder el miedo a que el Estado tenga un papel activo en los contenidos que promueven los medios⁵, y por el contrario deben participar en este proceso. La televisión abierta de la Argentina es una de las más atrasadas en materia de programación infantil o para jóvenes. En Inglaterra o en Francia el Estado tiene una fuerte incidencia en los contenidos televisivos, a través de la regulación (sobre el contenido, publicidad, horarios de protección, etc.) y las imposiciones de cuotas de pantalla destinadas al público infantil.

Asimismo, entre las políticas públicas para la infancia están las que competen al espectro radioeléctrico de un país⁶. Otras, refieren a la legislación en el campo cinematográfico a favor de producciones con un criterio valorativo (y no simplemente financiero). Resulta apremiante la necesidad de revisar la política de fomento del cine independiente infantil y de las cuotas de pantalla. Por último, es prioritario repensar la propiedad de los medios de comunicación y avanzar en la propiedad por parte del Estado y otras instituciones como universidades, sindicatos y organizaciones de la comunidad para ofrecer alternativas fuera de la lógica del mercado. Afortunadamente vemos formas alternativas de construcción de lo público-común para la infancia en algunos canales de cable y en los nuevos canales públicos promovidos por el Estado, como Canal Encuentro y en menor medida Canal 7, con sus franjas horarias especializadas en el público más joven. Dentro de la programación de Encuentro, *Pakapaka* ocupa una importante franja ho-



raria e incluye el programa *Pakapaka ¡de película!*, un ciclo de cine de calidad para chicos y chicas. Además, va en camino de constituirse en un canal independiente especializado en programación infantil.

El segundo ámbito que presentábamos se refiere a ofrecer a los chicos una alternativa cultural audiovisual. Incluye al Estado –con acciones como las anteriormente descritas– pero alcanza a las familias, escuelas y diversas organizaciones de la comunidad. Frente a una propuesta homogénea del mercado podemos sacar a flote esa diversidad y particularidad local que la industria hegemónica solapa⁷, orientar a los niños y niñas en sus consumos y acercarles propuestas diversas.

El tercer ámbito de acción es el educativo, en un sentido amplio, para educar la mirada. La cuestión es estar atentos para que allí donde los medios y el mercado tiendan a modelar rígidamente los deseos

y gustos de los chicos, la escuela, las organizaciones sociales, las familias puedan abrir nuevas puertas y realizar cuestionamientos junto con los chicos. Este es el ámbito, por ejemplo, de lo que se ha llamado alfabetización audiovisual y educación mediática. Un camino andado que resulta enriquecedor son los talleres de producción que utilizan el lenguaje audiovisual como herramienta expresiva. Aquí encontramos múltiples experiencias y desarrollos⁸.

En suma, participar como adultos de las decisiones en torno al consumo cultural infantil no es invadir el espacio de los niños ni vulnerar sus derechos sino orientar esos consumos; conocer las preferencias infantiles y ponerlas en discusión, a la vez que ir abriendo nuevas alternativas.

Hasta aquí hemos intentado recorrer algunas cuestiones referidas a la relación entre infancia, medios y espacio público. Son muchas las

preguntas que quedan pero debemos comprender el alcance formativo de los medios y del mercado infantil y poner el foco en la necesidad de entender al espacio público como espacio político, resituar lo político en los medios y dar el debate allí. Un espacio público cada vez más mediatizado requiere una posición activa de nuestra parte con el fin de transformar los medios de comunicación en espacios públicos interculturales. La resignificación del espacio público debe apuntar a la profundización de su componente democrático como espacio de construcción de la visibilidad de lo común en las diferencias. ©

Bibliografía

Bernal, M. "Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los 90", en Carli, S.: *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2006.

Carli, S.: *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2006.

Carli, S: "Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico", texto presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en Buenos Aires, del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2007.

Chartier, R: "La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones", en revista Punto de Vista, Año XIII, número 39, Diciembre de 1990.

Feldfeber, Myriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc. Bs.As. 2003.

García Canclini, N. "El consumo cultural: una propuesta teórica", en Sunkel, Guillermo (Coord.) *El consumo cultural en América Latina*, Convenio Andrés Bello, Bogotá. 1999.

Giroux, H. A.: "¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?", en: Steinberg, S. y Kincheloe, J.L (comp.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata. 2000.

Martín Barbero, J. "Estética de los medios audiovisuales" en Xirau, r. y Sobrevilla, D.: *Estética, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Trotta, Madrid. 2003.

Ortiz, R. *Otro territorio*, Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires, 1996.

Quevedo, Luis A. "Políticas, medios y cultura en la Argentina de fin de siglo" en Winocur R.: *Culturas políticas a fin de siglo*. FLACSO-Juan Pablos Editor, México, 1997.

Steinberg, S. y Kincheloe, J.L. (comp.): *Cultura infantil y multinacionales*. Morata, Madrid, 2000.

Virilio P., *La máquina de visión*, Cátedra. Colección Signo e Imagen. Madrid, 1989. Capítulo "La máquina de visión".

1. Quevedo analiza esta cuestión sobre las nuevas formas que toma lo público y sobre todo la política, siguiendo como eje la relación entre política, medios y cultura en la era de la videopolítica. (Quevedo, 1997)
2. El concepto de "pedagogía cultural" remite a la idea de que la educación puede llevarse a cabo en diferentes espacios sociales que incluyen la educación formal pero que no se limitan a ella. Ejemplos de lugares pedagógicos son diarios, revistas, bibliotecas, juguetes, juegos de video, libros, publicidades, deportes, películas y, por supuesto, la televisión. (Steinberg y Kincheloe, 2000.) Una serie de hipótesis en torno a la infancia que plantea Sandra Carli son retomadas en este trabajo. Entre ellas, la investigadora indica la relación de visibilidad/invisibilidad de la situación infantil, la mercantilización de la cultura infantil y el debilitamiento de las políticas públicas. (Carli, 2006)
3. Un análisis exhaustivo sobre el cine argentino de la década de los 90 dirigido a la infancia se encuentra en Bernal M., 2006.
4. El Observatorio de Discriminación en Radio y Televisión que depende del COMFER y tiene la colaboración del Consejo Nacional de la Mujer y el Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y representa una posibilidad de intervención pública multisectorial.
5. Nuestro análisis invita a considerar el papel de los multimedia, de los grandes conglomerados privados, ya que cuatro cadenas de medios controlan el 80% de los contenidos televisivos en Argentina. Entre otras acciones indispensables, urge sancionar una nueva ley de radiodifusión.
6. Las experiencias en este ámbito no son muchas pero resultan significativas como los cine clubes infantiles y los festivales de cine para la infancia y la juventud, como los organizados por la Fundación Nueva Mirada donde se accede a precios muy bajos -o para las escuelas, sin costo- al mejor cine del mundo para niños y jóvenes.
7. Las experiencias en este ámbito no son muchas pero resultan significativas como los cine clubes infantiles y los festivales de cine para la infancia y la juventud, como los organizados por la Fundación Nueva Mirada donde se accede a precios muy bajos -o para las escuelas, sin costo- al mejor cine del mundo para niños y jóvenes.
8. Las escuelas que trabajan con alfabetización audiovisual y en el manejo por parte de los niños de las tecnologías de la comunicación; programas de gobierno como "Escuela y Medios" o el programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE), uno de cuyos componentes es sobre el "Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación", ambos del Ministerio de Educación nacional; "Hacelo Corto", del Ministerio de Educación de la Ciudad; Un minuto por mis Derechos, de Unicef; talleres de realización audiovisual (animación, videoclip, cortometrajes, documentales, largometrajes y otros formatos) para niños, niñas y jóvenes como "Fierrito", "El Mate", "Cine+chicos" o el de la Fundación Kine y de los distintos Ministerios.

Infancias, educación, comunidad y agenda pública

¿Qué tan chicos son los chicos?

Ensayos sobre la participación infantil

“En Cursiva” nace con el objetivo de promover la reflexión, sistematización, conceptualización y difusión en torno a la infancia, la educación y las comunidades, ejes centrales que orientan el trabajo de Fundación Arcor.

Desde hace 15 años, en Fundación Arcor orientamos nuestro trabajo en torno a fortalecer el protagonismo comunitario, la asociatividad y la co – responsabilidad, trabajando en estrecha relación con la sociedad, siendo la infancia el área de interés central de nuestras acciones.

Por ello, con la misión de “contribuir para que la educación sea un instrumento de igualdad de oportunidades para la infancia”, llevamos adelante diversas iniciativas de fortalecimiento institucional y comunitario de inclusión, participación y articulación de distintos actores sociales.

Con la mirada puesta en este objetivo, expresarnos “en cursiva” nos permite generar una conversación escrita con quienes compartimos convicciones, compromisos, deseos y desafíos en el mejoramiento de las condiciones en la educación de los niños y las niñas.

**"Comprometidos con los chicos
por un país más grande"**