



# LO QUE FUE UN PARAÍSO SE TORNÓ UN INFIERNO

Experiencias educativas de infancias en  
un hogar escuela de la ciudad de Córdoba  
durante la década de 1950

**Mariano Pussetto**



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



**cea-sociales**  
centro de estudios  
avanzados



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



Lo que fue un paraíso se tornó un infierno.  
Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela  
de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950

Mariano Pussetto



Universidad  
Nacional  
de Córdoba





Colección Tesis

Lo que fue un paraíso se tornó un infierno.  
Experiencias educativas de infancias en un hogar  
escuela de la ciudad de Córdoba durante la década  
de 1950

Maestría en Investigación Educativa con orientación  
Socio-antropológica

Mariano Pussetto

## Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

## Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,

Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

## Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2022

---

Pussetto, Mariano

Lo que fue un paraíso se tornó un infierno: experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950 / Mariano Pussetto. - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-48708-2-7

1. Educación. 2. Protección a la Infancia. 3. Escuelas Estatales. I. Título.

CDD 371.00982



A Mónica Maldonado



## Agradecimientos

Detenerme en estas palabras implica realizar una mirada retrospectiva de un proceso encantador. Proceso que inició en el año 2018 y fue sostenido por la compañía de muchas personas que hicieron de este andar un camino maravilloso.

En primer lugar, quiero agradecer a Juan, Carlos, Pebeta y Braulio, no solo por la predisposición y calidez con la cual recibieron mi invitación a dialogar sobre sus infancias, sino también por compartirme una parte de sus vidas, por ofrecerse con transparencia a mis preguntas y por enseñarme un fragmento de la historia colectiva de aquellas infancias.

En segundo lugar, agradecer a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba por financiar, mediante una beca, mis estudios de Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales. No solo es un privilegio la obtención de la beca sino, sobre todo, haber recibido una educación de calidad y compromiso.

A mi familia que siempre acompaña mi andar. A mamá y papá, por su confianza y amor infinito. A mi hermano, por nuestra amistad incondicional. Y a mi abuela, que celebra mi caminar a través del recuerdo de su amor.

A la Ani y el Pachi, mi hogar. Todo este proceso es un hacer en común, un aprender juntos, un imaginar compartido.

El agradecimiento, una vez más, a Mónica Maldonado y a Guadalupe Molina, mis directoras. Su compañía temprana, allá por el 2012, es un aprendizaje continuo que me guía en cada una de mis decisiones. Mediante sus enseñanzas, siempre cuidadas y desde el cariño, aprendo este hermoso oficio. Mi admiración a esas formas de brindar sus saberes.

A Miriam Abate Daga y a María Laura Freyre les agradezco la fir-

meza con la que se brindan a la educación pública. Con ellas aprendo a pensar y hacer en equipo, un hacer que antepone siempre lo colectivo por sobre lo individual. A ellas también, toda mi admiración y cariño.

A la Alfon, Franco, Leli y Luz, por esa amistad tan hermosa. La maestría fue un lugar maravilloso y muchísimo de eso fue por ustedes.

También quiero agradecer a otros espacios de formación dentro de la UNC: a Silvia Servetto y a todo el equipo de investigación; y a los equipos de cátedra de Antropología en Contextos Urbanos y Antropología Social y Educación. En estos tres espacios la generosidad es lo primero que se aprende. Gracias por las discusiones e intercambios que ayudan a pensar los propios aprendizajes.

A Elisa por su lectura atenta y por invitarme a imaginar y jugar con la escritura.

A mis amigos que, al igual que mi familia, caminan conmigo.

Por último, y una vez más, al Estado nacional argentino y mediante este a la Universidad Nacional de Córdoba, por la educación pública, gratuita y de calidad. Renuevo mi compromiso de no olvidar y construir en pos de garantizar ese derecho.

A todas estas personas que hacen de mí un nosotros, gracias.

## Índice

Introducción	13
Capítulo 1. <i>¿Qué le vas a decir a la historia?</i>	
Experiencias de infancias y relatos de vida	19
Las experiencias educativas: con quiénes	20
Juan	20
Carlos	23
Pebeta	26
Braulio	27
Las mujeres	29
Las experiencias educativas. Un acercamiento teórico	31
La urdimbre, el hilo y las huellas: consideraciones sobre el acto de narrar	35
Comenzar a narrar la experiencia	38
<i>Tres años de lo mejor que recibí en la vida</i>	43
Capítulo 2. <i>A los que no podían manejar, los mandaban a la Colonia Vélez Sarsfield.</i> Infancias y gestión de minoridad	47
La cuestión educativa: entre la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón	48
Ley de Patronato y la cuestión de la minoridad a principios del siglo XX	53
La asistencia en Córdoba durante los años 30	57
<i>Ahí nos adoctrinaban, pero la pasábamos hermoso</i>	61
<i>A los que no podían manejar, los mandaban a la Colonia Vélez Sarsfield</i>	74
	11

Capítulo 3. <i>El día común en la época de Eva Perón.</i>	
Experiencias de infancias en el Hogar Escuela durante el gobierno peronista	79
La muestra fotográfica y su contexto de producción	80
Narrar la vida cotidiana: entre la imagen y el relato de vida	82
La vida cotidiana: la subjetividad en cuestión	89
<i>Hacia las veces de mamá</i>	93
<i>El hospitalito.</i> La salud, otra forma del cuidado	95
<i>El teatro del pueblo.</i> Entre juegos, oficios y educación de las sensaciones	99
Entre miradas, huellas y experiencias	106
Capítulo 4. <i>Vienen con el resentimiento en contra de los cabecitas negras.</i> Experiencias de infancias en el Hogar Escuela tras el golpe de Estado de 1955	
<i>El primer Holocausto infantil de nuestra patria.</i> El día del golpe dentro del Hogar Escuela	115
<i>Pasamos de blanco a negro.</i> La nueva cotidianeidad en el Hogar Escuela	116
<i>Nos sacaron a caminar en calzoncillo por la calle.</i> Violencias hacia (y entre) los cabecitas negras	120
Infancias peronistas, la sangre “contaminada”	125
	129
Reflexiones finales	133
Bibliografía	139



## Introducción

En este trabajo me propongo analizar las experiencias educativas de infancia producidas en un Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950. A partir de los relatos de vida de distintas personas que vivieron en esta institución busco indagar los sentidos que se construyen de tales experiencias.

A principio de la década de 1950 comenzó a funcionar en la ciudad de Córdoba el Hogar Escuela “General Juan Perón”, edificado por la Fundación Eva Perón. En estos institutos de menores se configuró una particular forma de pensar la infancia que duró hasta el golpe de Estado de 1955. A pesar del cambio de gobierno, esta institución continuó albergando a niños y niñas durante los años siguientes, aunque con diversas transformaciones en relación a sus inicios.

Las preguntas centrales que guían esta investigación son: ¿Qué infancias produjo el Hogar Escuela? ¿Cómo fueron las experiencias educativas de los niños y las niñas durante el periodo peronista y los primeros años posteriores a él? ¿Qué memorias se construyen de estos años de infancia? Tomando los aportes de Carli (2002), quien entiende que “analizar los conceptos acerca de la infancia en un período histórico nos informa sobre la situación de los niños, pero también sobre la construcción de la cultura política y de la cultura escolar argentina” (p. 23), planteé como hipótesis que indagar las experiencias educativas que se produjeron en el contexto del Hogar Escuela me permitirá acercarme no solo a las subjetividades que allí se produjeron, sino también al entramado entre escuela, construcción de infancias y política que marcó a determinados sujetos en un momento histórico.

El trabajo que propongo se inserta dentro de un proyecto marco de investigación titulado “Transformaciones de los procesos de esco-

larización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)”<sup>1</sup>, dirigido por la Dra. Silvia Servetto, del cual formo parte como investigador, y que tiene como objetivo reconstruir prácticas y procesos de escolarización desde el cruce de las coordenadas entre contexto sociohistórico específico y experiencias escolares desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, y dar cuenta de continuidades y rupturas en los procesos de escolarización cordobesa y en las subjetividades estudiantiles. La perspectiva etnográfica que desarrolla el equipo es crucial para brindar aportes a mi propuesta de trabajo. En ese sentido, esta investigación se presenta desde un enfoque socioantropológico, que se sustenta en su carácter relacional dialéctico atento a los procesos y los movimientos que se dan en las prácticas y relaciones sociales, sin perder de vista el carácter contradictorio y conflictivo de estos procesos (Achilli, 2005).

El camino recorrido para abordar las experiencias educativas de infancias en el Hogar Escuela, tuvo su origen a partir de la lectura de un texto realizado por Juan, un hombre de 72 años que vivió en esta institución durante su niñez, desde 1952 hasta 1957. Este escrito publicado en su Facebook se titula “A los caídos en el 16 de septiembre de 1955”, y significó para mí el ingreso a un mundo desconocido. Después de leerlo coordinamos una primera entrevista para profundizar sobre su texto. Uno de los aspectos centrales que me llevó a pensar este trabajo es que, para Juan, haber transitado el Hogar Escuela durante el periodo peronista fue “parte de los mejores años de mi vida”. Las preguntas, entonces, se sucedían unas a otras para empezar a imaginar, y luego comprender, todo lo que esa frase condensaba. ¿Qué implicancias tuvo el Hogar Escuela para que esta experiencia sea recordada, luego de 60 años, como algo único en la vida de Juan? ¿Qué hay allí, y qué pasó en aquellos “mejores años de la vida”? En la misma línea, ¿cómo abordar y cómo comprender esa subjetividad que se produce en un momento histórico? ¿Qué perdura, se renueva y se resignifica en este presente? Frente a estos interrogantes, comencé a pensar un proyecto de investigación susceptible de narrar aquella experiencia educativa que contrastaban con mi sentido común de joven de clase media que, al imaginar hipotéticamente mi vida en un internado estatal, solo me generaba angustia.

El terreno y las edificaciones de lo que supo ser el Hogar Escuela

---

<sup>1</sup> Directora: Dra. Silvia Servetto, CIFFYH - Área Educación - Facultad de Filosofía y Humanidades. Secyt, UNC, 2018-2021.

hoy pertenecen a la Provincia de Córdoba y son sede de los Ministerios de Salud y Desarrollo Social del gobierno provincial. Aunque por fuera el edificio se conserve intacto en su construcción inicial, quien recorra cualquiera de estos Ministerios advertirá que su estructura y dinámica interna en nada se asemeja a un hogar y, menos aún, a una escuela. Visité en tres oportunidades el edificio: las primeras dos veces lo hice con el fin de conseguir datos que me permitieran rastrear archivos, documentos o alguna fuente de valor para mi investigación. La respuesta recurrente en ambas visitas fue la misma: “Acá, del Hogar Escuela, nada”. La tercera vez que estuve allí, lo recorrí junto a Juan, para que fuera él quien me guiara e hiciese posible imaginar las dinámicas cotidianas de los niños y las niñas por esos largos pasillos, amplios salones y numerosas habitaciones que, sin su compañía, serían difíciles de dilucidar entre tantas fragmentaciones que las oficinas ministeriales imponen hoy. ¿Cómo se produce este olvido, o vaciado social? Estas experiencias educativas parecen diluirse con el fluir del tiempo y es justamente ese uno de los reclamos que Juan realiza. En ese sentido, documentar lo no documentado (Rockwell, 2009) tiene una doble intención: por un lado, es parte del quehacer etnográfico desde el enfoque que aquí propongo y, por otro lado, es el intento por dar respuesta a la demanda de Juan de “evitar el olvido de aquellos niños”.

Tras indagar en diversos archivos (Archivo Histórico Provincial, Archivo Municipal y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) y consultar con historiadores locales, la escasa información sobre el Hogar Escuela “General Juan Perón” se convierte en un dato en sí mismo, por lo que rastrear las experiencias educativas que allí se produjeron también supone una dificultad mayor. Como afirma Sandra Carli “el peronismo construyó una verdadera puesta en escena para la niñez que se recuerda por experiencia directa<sup>2</sup>, o se reconstruye a partir de su transmisión a otras generaciones, o por su notoria ausencia o destrucción” (2005: 62). Es justamente esto último lo que, entre otras cosas, les imprime un carácter fragmentario a las narrativas, aunque, a pesar de ello, el esfuerzo está en la articulación entre documentos, bibliografía y, principalmente, la densidad de las entrevistas realizadas. Articulación que, como mayor deseo, intentará generar nuevas preguntas sobre las

---

<sup>2</sup> En el Capítulo 1 se discutirá sobre las formas de abordar la experiencia, lo que pondría en tensión la idea de “experiencia directa”. Para privilegiar la cita no se realizará ninguna modificación aquí.

experiencias educativas de infancias que se producen en determinado contexto sociohistórico y en/entre instituciones educativas.

En esta investigación me centré en las entrevistas realizadas a Juan, Carlos, Pebeta y Braulio quienes habitaron el Hogar Escuela durante los años peronistas. Con sus diversas trayectorias y particularidades, es a partir de sus relatos de vida que busco dar cuenta de aquellas experiencias educativas de infancia en el Hogar Escuela durante la década de 1950. El paso del tiempo, las condiciones socioeconómicas de la mayoría de los niños y niñas que allí vivieron y el escaso tiempo que la institución estuvo en manos del gobierno peronista fueron una limitación muy grande para poder encontrar a más personas que hayan vivido durante estos años en el Hogar Escuela.

En cuanto a la búsqueda documental, trabajé a partir de la lectura de los diarios *La Voz del Interior* y *Los Principios*, analizando las noticias vinculadas, principalmente, a lo educativo desde el año 1950 hasta 1955. Asimismo, en el Museo Evita y en el Archivo General de la Nación, ambos de la Ciudad de Buenos Aires, pude conseguir archivos de relevancia, como documentos oficiales sobre el proyecto de ley de escuelas hogares, los planos del edificio y una colección fotográfica. De esta búsqueda, los archivos fotográficos del Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba tomadas en el año 1953 y localizadas en el Archivo General de la Nación son unos de los documentos de mayor riqueza que serán trabajados en el Capítulo 3. A partir del vínculo entre imagen fotográfica y relatos de vida sobre las infancias dentro del Hogar Escuela se produce una particular manera de construcción de la experiencia.

Esta investigación cuenta con cuatro capítulos que se proponen abordar las experiencias educativas de infancias atendiendo al vínculo entre el Hogar Escuela, la escuela y la política estatal durante la década de 1950. En el Capítulo 1 titulado: “¿*Qué le vas a decir a la historia?* Experiencias de infancias y relatos de vida”, me propongo dar inicio a “narrar la experiencia” (Rockwell, 2009), y presento a Juan, Carlos, Pebeta y Braulio. También desarrollo cómo se comprenden las nociones centrales de este trabajo: experiencias educativas, vida cotidiana y relatos de vida. En el segundo capítulo, “*A los que no podían manejar, los mandaban a la Colonia Vélez Sarsfield*. Infancias y gestión de minoridad”, busco indagar sobre las tensiones que se producen en torno a la manera de gestionar las infancias “en riesgo” en instituciones de menores en la

ciudad de Córdoba, antes y durante la existencia del Hogar Escuela General Juan Perón en la ciudad de Córdoba. En esta sección se plantean las cuestiones más estructurales de la institución y su desarrollo como política destinada hacia las infancias.

Los últimos dos capítulos están marcados por los relatos de vida, es desde ahí que se intenta reconstruir las experiencias educativas, con la particularidad de que el primero atenderá el período peronista y el último se centrará en los años siguientes al golpe de Estado. De esta forma, el Capítulo 3 titulado: “*El día común en la época de Eva Perón. Experiencias de infancias en el Hogar Escuela durante el gobierno peronista*”, traza un diálogo entre las entrevistas y, como dije con anterioridad, los documentos fotográficos hallados en el Archivo General de la Nación. El Capítulo 4, ubicado temporalmente en el período posterior al peronismo, aborda los relatos marcados por las violencias hacia las infancias. En esos relatos, los internos, devenidos en “cabecitas negras”, narran las diversas violencias ejercidas por parte del nuevo régimen de gobierno y las personas adultas que quedaron a su cargo, lo cual marcó un fuerte cambio en el cotidiano educativo de niños y niñas. Este capítulo se titula: “*Vienen con el resentimiento en contra de los cabecitas negras. Experiencias de infancias en el Hogar Escuela tras el golpe de Estado de 1955*”. Finalmente se exponen algunas reflexiones acerca de este trabajo de investigación.

Por último, me gustaría aclarar que, si bien este trabajo tiene una gran centralidad en Juan cuyo relato se constituye en el momento fundante de la investigación, mi deseo es que no sea leído como un relato biográfico. No porque haya en lo biográfico algún tipo de reparo teórico-metodológico, sino porque leerlo así sería individualizar aquello que para Juan se presenta como un *nosotros*, un nosotros-niños que compartieron un universo común, una experiencia colectiva irreductible a una expresión singular, que el resto de los relatos confirma. Ojalá algo de eso pueda verse reflejado en las páginas siguientes.



## Capítulo 1. ¿Qué le vas a decir a la historia? Experiencias de infancias y relatos de vida

En este primer capítulo planteo el inicio del recorrido por este trabajo, se presenta a Juan, Carlos, Pebeta y Braulio; el cómo se llegó a esta investigación, las visitas al edificio que supo ser el Hogar Escuela, y el trabajo con documento y la ausencia de ellos. A lo largo de esta primera parte, busco reflexionar acerca de la forma en la que se construye conocimiento a partir de los relatos de vida sobre infancias. Para ello, me ocupo de analizar lo que implica, metodológica y analíticamente, entender que, en la articulación de los relatos de vida y el diálogo entre el investigador y los protagonistas, se producen aquellas experiencias que se cuentan.

El capítulo está estructurado en tres grandes bloques. En el primero, se presenta a los entrevistados, su vínculo con el Hogar Escuela y una pequeña trayectoria de vida. El segundo apartado es de carácter teórico sobre, principalmente, la noción de experiencia. Si bien este bloque carece de una mayor articulación con lo empírico, considero necesario su desarrollo para trazar los lineamientos conceptuales desde donde se interpretan aquellos relatos. Finalmente, el tercer apartado busca dar inicio al complejo entramado entre relatos de vida, temporalidades y experiencias.

De esta forma, lo que aquí se expone abre la posibilidad de “narrar la experiencia” (Rockwell, 2009), y busca poner en diálogo los relatos, los aportes teóricos y la multiplicidad de preguntas que asoman a lo largo de esta investigación, que me permitan pensar sobre la construcción de experiencias de infancias en un determinado momento histórico. La pregunta central que guía este capítulo es: ¿Cómo narrar aquellas experiencias de infancias producidas a mediados del siglo XX?

## Las experiencias educativas: con quiénes

En esta investigación privilegié el relato oral para abordar las experiencias educativas de infancias dentro del Hogar Escuela trazando diálogos con otros documentos que otorgaran densidad a aquellas experiencias; desde esa articulación busqué producir un relato etnográfico. A continuación, realizo una breve presentación de las cuatro personas entrevistadas, pero antes es importante una aclaración. Si bien a lo largo de este trabajo se habla de experiencias educativas de niños y niñas, mediante las entrevistas solo pude acceder a los relatos de tres hombres que transitaban su niñez en el Hogar Escuela y una mujer que trabajó en esta institución como preceptora de niñas. El paso del tiempo y lo escasamente recuperado en el plano local de estas infancias en particular, representaron una gran dificultad al momento de encontrar una mayor cantidad de personas para dialogar sobre su niñez en el Hogar Escuela. A pesar de eso, pude contactar con dos mujeres, aunque lamentablemente se negaron a ser entrevistadas. Sus silencios también serán objeto de reflexión aquí.

### Juan

El día 18 de septiembre de 2017, Juan publica en su Facebook una suerte de carta titulada (y dedicada) “A los caídos en el 16 de septiembre de 1955”, comienza así:

Fue un día como el de hoy, el mismo número, el mismo mes, pero fue viernes. Hablo del viernes 16 de setiembre de 1955. Por entonces, quien escribe estas palabras, era un niño de 8 años que estaba interno en el “Hogar Escuela Fundación Eva Perón”<sup>1</sup> (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

La referencia es al día del golpe al gobierno de Perón realizado por la autodenominada “Revolución Libertadora”. Tres años antes, Juan

---

<sup>1</sup> Durante las primeras entrevistas, Juan recordaba de esa manera el nombre del Hogar Escuela, mientras que, por otro lado, no se hallaron a lo largo de esta investigación fuentes o bibliografía que recordara su nombre propio. Fue recién con la recuperación de una colección fotográfica en el Archivo General de la Nación que logramos dar con su nombre original: “Hogar Escuela General Juan Perón”. Esta colección será trabajada en el Capítulo 3.



había ingresado al Hogar Escuela y vivió allí hasta 1957. Esta carta es lo primero que conocí de Juan, del Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba, de sus días durante el peronismo y posterior a él. Esa carta es, de alguna manera, la que da lugar e impulso a esta investigación.

Juan nació en enero de 1947. Su mamá era empleada pública y su papá director de la Escuela Presidente Roca, aunque falleció cuando Juan tenía ocho años. Eran siete hermanos y como “no podían mantener a todos”, lo enviaron al Hogar Escuela.

En 1957, me dejan fuera del Hogar Escuela, parece que la causa fue la falta de presupuesto para atender tantos internos. [...] Vivíamos en un hogar [la casa materna] de cierta pobreza, bastante dura pero que nos arreglábamos porque éramos muchos, muchos hermanos y cada uno hacía lo suyo para conseguirse la comida (Juan, entrevista, mayo 2019).

Durante sus tres primeros años de educación primaria, Juan asistió a la escuela Emilio Olmos, donde se escolarizaban los varones que vivían en el Hogar Escuela. Tras el golpe de 1955, aquellos niños fueron retirados de la escuela pública para continuar su escolarización en el mismo Hogar Escuela. Dos años más tarde, cuando finalmente Juan abandona esta institución, finaliza el último año de la primaria en un colegio de barrio San Fernando.

Después de terminar el primario, ingresé al secundario a la edad adecuada, en el colegio Pío XII que está en B° Las Flores. Ingresé al secundario en el año 60. Después pasé a segundo año y luego, en segundo año, hice algo atrevido y extraño, anormal digamos: me escapé de mi casa. Me escapé a los 12, 13 años y estuve dos años fuera. Ahí viví un año en un stud, cuidando caballos de carrera, dormía sobre bolsas de avena, me tapaba con la manta de los caballos, me levantaba a las cinco de la mañana, atendía a los caballos, los llevaba a varear (así se llama el entrenamiento, en léxico turfístico). Hice cosas que me dieron..., de lo que podría considerarse una madurez forzada. Natural que suceda en esos casos, a pesar de cierta vida dura que allí debía soportar, me mantuve un tiempo en el secundario. Luego sucedió lo inevitable: yo salía de la casa donde vivía, del stud, salía a las cinco de la tarde, para ir al colegio y volvía a las once de la noche, pero no tenía comida. Me tenía que acostar sin comida porque era casa ajena y yo entraba directamente al galpón de la comida de los animales, que no

tenía ni puerta. Tenía techo, pero no tenía puerta. Te imaginás, tenía un solo pantalón..., ya sabés. Cuando uno está fuera, está a la intemperie total. Y ahí estuve un año y me fui a una quinta donde me quedé un año más, viviendo con un tipo que me dio la contención mínima. Yo iba con él a la feria de Quinteros, en una jardinera. Me levantaba a las cuatro de la mañana, lo acompañaba de martes a sábados. Así pasé ese año y lo agradezco, aún hoy. Al año siguiente regresé a mi casa y entré a trabajar de cadete de la Dirección de Arquitectura de la Provincia. Anduve dando vueltas hasta que volví al secundario. Reingresé a los 18 años. A los 18 años entré en segundo año del secundario (Juan, entrevista, mayo 2019).

En su regreso al secundario, Juan me cuenta que construyó una hermosa relación con la rectora de nombre Javiera Moretta. Esa relación nació a partir de la lectura: “ese hábito comenzó en mí a los 14 años”. A la rectora le gustaba que leyera, me dice Juan, y de alguna forma le permitió ciertas libertades en su paso por el secundario.

El secundario mío fue maravilloso ¿por qué? porque cada uno de los docentes, hicieron con uno, una contención muy particular. Terminé el secundario, entré a la Escuela de Letras, y del secundario me quedó la relación personal con la Pocha Moretta, y todos los docentes. La visité hasta que murió. Una vez al mes almorzábamos en su casa. Ella iba a las presentaciones de los libros que publicábamos (Juan, entrevista, mayo 2019).

La vida de Juan continuó ligada a la literatura. Estudió la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y luego se dedicó a ser editor, aunque también durante su juventud estuvo vinculado a la militancia política.

Mi trabajo en el libro se inicia el 1º de junio de 1977, casi 10 meses más tarde de mi cesantía en el Ministerio de Economía, estaba marcado por los Servicios, tenía militancia en un grupo, muy de izquierda, El Obrero, en Córdoba, con el cual rompí en el 75 y después seguí haciendo mis cosas de apoyo, desde afuera. Entre otras cosas, no conocidas hoy, puedo decirte que vendíamos, clandestinamente, el Informe de la Comisión de Derechos Humanos que después se llamó “Nunca Más”. Lo vendíamos y acordamos lo siguiente: vendías un ejemplar (era como una enorme carpeta tapas celestes abrochado) con el dinero comprabas otro ejemplar igual y seguías la cadena. Extraña-

mente, mi vida fue “tocada” por el libro. Hacer un libro, venderlo, hacer otro libro, venderlo (Juan, entrevista, mayo 2019).

Su trayectoria como editor lo vinculó con todo un campo de saber que, durante la dirección de Horacio González en la Biblioteca Nacional entre los años 2005 y 2015, le permitió un gran desarrollo de trabajo, y con ello, su pasión por el libro. Durante los años en los que fuimos construyendo este diálogo con Juan (desde 2017 hasta fines de 2019<sup>2</sup>), su actividad laboral se vio fuertemente perjudicada por el cambio de política a nivel nacional. Ese presente sociopolítico en el que se enmarcan las entrevistas con Juan, permea de manera directa aquellos relatos de vida. A lo largo de este capítulo se intentará reflexionar sobre esta relación temporal en la construcción de las memorias.

## Carlos

Carlos nació en Córdoba Capital en 1949, y su historia familiar es algo que siempre buscó reconstruir. Dos meses antes de conocernos viajó junto a su hija al sur, con la doble intención de *conocer*: como turista y *su historia*.

Mi historia familiar padre-madre la conozco muy poco. Muy, muy poco la conozco. Entonces empecé a socavar digamos por ese lado, de cuando a mí me internan en el Pizzurno<sup>3</sup>, es cuando quedo huérfano (Carlos, entrevista, enero 2020).

Carlos tiene una hermana dos años mayor que él, y el motivo por el cual ingresan al Hogar Escuela está directamente ligado a la historia familiar. Su papá, Pedro, nació en Polonia y viajó a la Argentina donde conoció a Ramona, se casaron y tuvieron a Carlos y a su hermana mayor.

Pedro trabajaba en el sur argentino, “supuestamente por el lado de

---

<sup>2</sup> Al presente continuamos en diálogo, aunque no hemos vuelto a realizar entrevistas ligadas a este trabajo.

<sup>3</sup> Cuando Carlos habla de “Pizzurno” hace referencia al Hogar Escuela General Juan Perón construido por la Fundación Eva Perón. Tiempo después del final del gobierno peronista, el Hogar Escuela cambió de nombre a Instituto Pablo Pizzurno, y años después derivó en sedes ministeriales con diversos nombres a cada pabellón. En la ciudad de Córdoba, las edificaciones originarias del Hogar Escuela son popularmente conocidas como “El Pizzurno”.

San Martín de los Andes en un cuartel militar”. Aproximadamente viajaba cada seis meses, se quedaba un mes en Córdoba y volvía al sur.

Quando mi mamá se enferma, él se viene del sur y se queda con nosotros, con mi mamá a cuidarla, no sé cuánto tiempo, hasta que mi mamá fallece. Entonces en el momento en que fallece mi mamá yo habré tenido aproximadamente, por lo que me cuentan, un año y medio, más o menos. Entonces él se queda con nosotros, no tenía con quién dejar los chicos. Esto me lo comentó una señora que la atendió a mi mamá en su enfermedad, que le ponía las inyecciones. Yo fui a hablar con ella (Carlos, entrevista, enero 2020).

“Ahí empieza mi historia de por qué ingreso al Pizzurno”, me dice Carlos quien a partir de consultar a diversas personas intentó (y aún lo hace) averiguar sobre su mamá y, principalmente, su papá. Debido a los gastos por la enfermedad de su esposa y la necesidad de mantener a sus hijos, Pedro vuelve al sur y es la enfermera de Ramona quien se ofrece a cuidar de Carlos y su hermana.

El tema del sur es así: están en una estancia, finca, y quizás en un galpón, en un granero, quizás vivían 10 extranjeros. No tenían una casa. En ese tiempo parece que se usaba eso. Entonces él no tenía cómo llevarnos, porque no tenía cómo vivir con nosotros. Decía: “yo los quiero dejar un tiempo acá, voy a ver cómo puedo hacer las cosas para asentarme allá, vengo, busco a los chicos y los llevo conmigo” (Carlos, entrevista, enero 2020).

Por otro lado, un tío de Ramona sabía ayudarla enviándoles una botella de leche por día durante el período en el que Pedro no vivía en Córdoba. Tras la muerte de Ramona, este tío le ofrece a Pedro hacerse cargo de los niños. De esta forma, Carlos y su hermana van a vivir durante un tiempo a su casa.

Este hombre ya era viudo, tenía siete hijos, algo así, un hombre de una posición económica bastante pobre, baja, vendía leche, arrobe, tunas, en un carro, ese tipo de cosas. Bueno, entonces mi papá se pone de acuerdo con él y nos deja. Yo le llamo el tío abuelo. Habremos estado con él aproximadamente un año, nomás. Entonces mi papá se fue y no volvió. No volvía, no volvía y no volvía. Según estos tíos, hicieron la denuncia a la policía, lo mandaron a buscar y no tuvieron

nunca noticias de él. Ahí desapareció. No se supo nunca más nada hasta el día de hoy. Lo busqué por todos lados, llegué hasta derechos humanos pidiendo una búsqueda, y no. Ahí en derechos humanos, en tribunales, pido datos del Pizzurno, del cementerio, de la fecha de defunción de mi madre, porque todo eso no lo sé yo. No tuve ninguna respuesta. Me contestaron del Pablo Pizzurno que no hay dato alguno de tal época para atrás. Se quemó todo. O sea, no se sabe cuántos internos había, quiénes había, nada de nada<sup>4</sup> (Carlos, entrevista, enero 2020).

Con el paso del tiempo y al no tener noticias de Pedro, el *tío abuelo* de Carlos comienza a tramitar el ingreso de los niños al Hogar Escuela General Juan Perón. Una de las hijas de su *tío abuelo*, me dice Carlos, le supo contar que, “cuando fue al colegio, al Hogar Escuela, para ver de internarnos, le dijeron: «Mire don Acuña, cuando el más chico sepa lavarse la cara, nosotros se lo vamos a recibir»”.

Carlos y su hermana ingresaron juntos, en 1952, al Hogar Escuela. Mientras que su hermana fue directamente al ala de niñas dentro de la institución, Carlos, que aún no cumplía los tres años, vivió en la casa de la directora. Si bien estaba dentro del predio que nucleaba toda la institución, esta casa era una edificación más pequeña que se encontraba levemente apartada del edificio central que albergaba a los niños y las niñas.

... lo cruzás a todo el Pizzurno, al terminar hay un chalecito, esa era la casa de la directora, vivía ahí y yo vivía con ella, dormía con ella. No estaba dentro de la gama del interno común<sup>5</sup>. Debe haber sido por lo que era chiquito, pienso yo. Cuánto tiempo estuve ahí en ese chalecito, no sé. Jardín de infantes, dos o tres años, lo hice seguro [...] Y debo haber sido tan chico yo, porque las maestras de adentro, las que te atienden, porque había distintas categorías, recuerdo que me dijo alguna vez: “vos aprendiste a caminar acá” (Carlos, entrevista, enero 2020).

La relación de Carlos con sus experiencias en el Hogar Escuela está directamente atravesada por su historia de vida. Volver a esos recuerdos es parte de continuar esa búsqueda, pero, como intentaré dar cuenta a lo largo de este trabajo, esas memorias son marcas constitutivas de su vida, aquellos años también son para Carlos parte de su presente.

---

<sup>4</sup> A lo largo del Capítulo 4 se volverá sobre esta destrucción.

<sup>5</sup> Si bien Carlos era un interno según las características que implican serlo, durante sus dos primeros años no dormía en las habitaciones destinada a estos niños.

## Pebeta

Pebeta nació en Córdoba en el año 1930, realizó su escolarización en el Liceo de Señoritas, se recibió de bachiller y desde muy joven comenzó a trabajar.

He andado en estudios jurídicos y me pagaban una miseria. Entonces mi cuñado me dice:

-Pebeta no seas tonta, yo te hago nombrar al día siguiente, te aseguro.

Afiliate al partido peronista.

-No, no quiero saber nada.

Bueno..., me afilié. Y efectivamente tenía de amiga a una senadora nacional. Así que como había vacantes, a los poquitos días ya estaba nombrada (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Comenzó a trabajar como preceptora en el Hogar Escuela General Juan Perón durante el gobierno peronista. Para ingresar debió afiliarse al partido peronista, y a pesar de que “no quería saber nada porque nunca fue peronista”, lo tuvo que hacer para conseguir el trabajo. Como me cuenta Pebeta, eran varias las preceptoras que estaban “en las mismas condiciones”.

Nos conversábamos por lo bajo, nomás:

-¿Vos sos peronista?

-Nooo (se ríe)

No, bueno..., pero también los peronistas algo bueno han tenido (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Ella era preceptora de las niñas dentro del Hogar Escuela, trabajaba ocho horas diarias y cubría los turnos de la mañana o la tarde. Si bien sus tareas estaban ligadas al cuidado y la asistencia de las niñas, no dormía en el edificio, sino que eran las celadoras quienes atendían durante la noche a las y los internos.

Pebeta ingresó al poco tiempo que comenzó a funcionar la institución y tras el golpe de 1955 continuó trabajando un tiempo más, aunque ya no tuvo contacto con las niñas debido a que pasó a realizar trabajos administrativos.

Sí, continué por un tiempo. Me salvó que sabían que yo no era pero-

nista. Y claro, entró la señora Posse de Paz, que era el gobierno nuevo..., la señora de Paz venía del Alberdi, y por mi apellido me preguntó que qué era de mi cuñada, que era del colegio de ella, de ahí. Una señora muy rígida, pero me trataba bien. Tanto con los peronistas como con los que subieron he estado bien. En el peronismo estaba con las chiquitas, después pasé a los escritorios, trabajo administrativo (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Pebeta me dice que “nunca le gustó dar clases ni nada de eso”, y si bien tenía buena relación con las niñas, no era la actividad que más disfrutaba. Tras el golpe, su sueldo, el principal motivo que la trajo al Hogar Escuela, disminuyó y tras pasar un año más decidió irse.

Pero yo no sé por qué salí de ahí, ya no me gustó más. Es que las cosas cambiaron, ahí había abundancia y ya después no. Y debió ser el sueldo, por eso me ofrecieron trabajo en el Consejo de Ingenieros y dije: me voy ahí (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Tras su salida definitiva de la institución, nunca más volvió a tener contacto con las niñas que allí vivían. A pesar de ello, sus relatos de juventud en ese trabajo del día a día con las niñas se tornan muy valiosos para abordar las experiencias cotidianas dentro del Hogar Escuela.

## **Braulio**

Braulio nació en la provincia de Jujuy en diciembre de 1948. Si bien él no asistió al Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba, sí vivió en este tipo de institución en su provincia natal. De todos los hogares escuelas que funcionaron durante el gobierno peronista, el llamado “Clínica de Recuperación Infantil Presidente Perón” de Termas de Reyes, Jujuy, fue el único que no construyó la Fundación Eva Perón. Esta edificación fue construida como hotel turístico en 1938, expropiado por el Estado y entregado a la Fundación en 1946. Desde ese momento hasta 1955 funcionó como hogar, escuela y clínica de recuperación para niños de escasos recursos. Hasta la llegada del gobierno de Perón, este hotel era visitado por turistas debido a las aguas termales y su imponente paisaje.

Braulio es hijo único, de madre soltera, *hijo natural* me dice él porque su padre no lo reconoció al nacer.

Por ser hijo único voy a parar al Hogar Escuela porque ella [su mamá] no tenía con quién dejarme, entonces le pide permiso al director del Hogar Escuela, eso me cuenta ella, y tenía un amigo vecino del barrio que era el secretario. Un tal Santillán, hermano mayor del famoso Perro Santillán. Era el secretario del Hogar Escuela. Entonces este señor, como mi mamá no tenía con quién dejarme a mí, la autoriza a llevarme a mí (Braulio, entrevista, enero 2020).

Berta, su mamá, trabajaba en el Hogar Escuela, y viajaba con su hijo desde San Salvador de Jujuy hasta Termas de Reyes.

Y ahí tomar el ómnibus a las seis de la mañana conmigo en brazos y me llevaba, ella trabajaba y los niños estaban ahí internos, yo me volvía con mi mamá. Y como yo era muy niño, esta familia tenía un departamento hermoso dentro del Hogar Escuela, y tenían dos hijas que eran de mi edad entonces jugaba con ellas, estaba todo el día ahí. Yo hasta la edad de cuatro años, o cinco, no participé casi nada de las cosas de los niños del Hogar (Braulio, entrevista, enero 2020).

En 1953 Braulio ingresó ya como un interno más. Allí realizó primer grado de la escuela. A diferencia del resto de los hogares escuelas, debido a las distancias con la ciudad, los niños se escolarizaban en la misma institución.

Ahí fui a clases, al primer año. Pero no sé qué pasó con mi familia, que mi papá aceptó reconocerme. Apareció mi papá en la vida y me reconoció, entonces él me saca de la escuela y me interna en un colegio, un internado de curas (Braulio, entrevista, enero 2020).

Meses antes del golpe de 1955, el padre de Braulio lo lleva a estudiar a un internado de curas en San Salvador. Tras el golpe, todos los niños que vivían en el Hogar Escuela son desalojados y el edificio es transferido al municipio que lo entrega en concesión a un privado para el funcionamiento de un casino-hotel (Ferioli, 1990), iniciativa que por falta de éxito deriva en el abandono del establecimiento<sup>6</sup>.

La incorporación de Braulio a este trabajo no tiene como fin trazar continuidades entre las experiencias de infancia en los hogares escuelas de Córdoba y Jujuy despojando de contexto las singularidades de cada

---

<sup>6</sup> En el presente funciona un Hotel Spa.



una de estas experiencias, pero recuperar su historia de vida nos permite darle volumen, cuerpo y matices a una política sobre las infancias de carácter nacional constitutiva de la vida cotidiana.

Por último, aquella denominación de Braulio como *hijo natural* es de gran significación para este trabajo. Como plantea Isabela Cosse (2006), las maneras de nombrar a los niños que carecían de un entorno familiar dan cuenta del sentido social que se proyectaba sobre quienes vivían por fuera de los parámetros de domesticidad. Desde el Estado y las instituciones formales ligadas a estas infancias, eran denominados como menores “abandonados”, “desamparados”, “sin familia” y “sin padres”. Mientras que, en un sentido popular, a estos niños se los llamaba “hijos naturales”, o de manera despectiva, “guachos”, “hijos de nadie” y “de padre o madre desconocida”. Todas estas designaciones representan el universo de aquellos niños y niñas considerados “ilegítimos”.

## Las mujeres

De las dos mujeres que se negaron a ser entrevistadas, una es la hermana mayor de Carlos que actualmente no vive en Córdoba. La otra persona también deriva de un vínculo con Carlos, aunque no es familiar. Carlos no me pasó el contacto de su hermana porque “a ella no le gusta hablar de aquellos años”<sup>7</sup>. A diferencia de él que, movido por el deseo de reconstruir su propia historia, vuelve a recordar continuamente su niñez, Carlos me dice que suele discutir con ella por ese motivo: mientras que él desea recordar, ella prefiere olvidar.

La otra mujer que pasó su infancia en el Hogar Escuela y con la cual sí pude contactarme, es L. Carlos recuerda una anécdota de aquellos años cuando le pregunto si había tenido contacto a lo largo de los años con alguien que haya compartido con él dentro de la institución:

un día se empezó correr la bulla por los dormitorios, como en las cárceles, de que se había disparado una chica, de vez en cuando alguno se rajaba. Que no la encontraban. Porque cuando recibe la serena los chicos, amén de que ya los controló la celadora que los lleva, los controla la serena antes de que entren a los dormitorios. Se ve que controla

---

<sup>7</sup> No es que Carlos se haya negado a facilitarme el contacto de su hermana, sino que él está convencido de que ella no quiere hablar de ese tema y considero, a pesar de mi pedido, que no tenía sentido que hablara con ella.

esta serena y le faltaba una chica. Empiezan a ver quién es la chica que faltaba, fulana de tal. Empiezan a buscarla inmediatamente dentro de todo el colegio, no dan con la chica, salen a la calle a buscarla. Salen un par de vehículos y salen dos o tres colectivos. Cuando el colectivo va a salir por la calle Vélez Sarsfield, empuja el portón y frena ahí para poder pasar, mirar que no venga ningún otro vehículo, frena y ahí tenés como una subidita, las luces del colectivo alumbraron arriba, a los eucaliptos. Y estaba la chica arriba de una rama. Vos vieras los eucaliptos que eran, no sé cómo hizo para subirse, estamos hablando de 9, 10 años. La cuestión es que la encontraron. La Vale (amiga de su hija) tiene una amiga de la edad de ella en el Liceo, y un día conversando así, me dice:

-Mi mamá cuando era chica estuvo en un colegio en el Pablo Piz-zurno.

-¿En qué año?

-De tal año a tal año.

-Nos tenemos que haber visto ahí adentro, quizás no nos conocemos. Porque tenés muy poca relación, prácticamente no veías a las chicas, y cuando las veías estabas muy controlado. A pesar de que éramos chicos, pero bueno. Era una norma de ahí. Le dije que me gustaría hablar con ella, y bueno me dijo que ya le iba a decir, que yo estuve ahí y que quería hablar con ella. La cuestión es que pasó un tiempo y fuimos un día a la casa y nos ponemos a conversar, y le digo:

-Mirá, una de las cosas que me queda de ustedes, del sector de mujeres, fue una noche que una de ustedes se alzó a la mierda y no sé cómo hizo, pero se trepó...

-No hables más, fui yo, me disparé y lo primero que atiné fue a subirme a los árboles y podés creer que justo me alumbraron ahí (Carlos, entrevista, enero 2020).

Cuando me comuniqué con L., luego de que Carlos me facilitó el contacto, recibí una respetuosa y contundente negativa a dialogar sobre aquellos años. Fue clara, me dijo:

Yo estuve desde 1959, tengo recuerdos vagos y la verdad no tengo mucho para contar, era muy niñita (cinco años) y me trasladaron a otros institutos en los seis años que estuve en el internado, no tengo casi nada importante que yo recuerde y tampoco me gusta recordar esos tiempos. Si cambio de opinión te aviso. Por el momento prefiero no hacerlo. Discúlpame (L., mensaje de texto, enero 2020).

Siguiendo a Jelin (2014), la gestión y el derecho al silencio son tam-

bién parte de esta historia. La pregunta, ineludible, es cuánto de ese silencio está ligado al género, a sus experiencias de niñas en el (o los) internado(s). Asimismo, a diferencia de los relatos de Juan y Carlos, quienes parecen contraponer dos momentos de la memoria, momentos que se construyen de manera antagónica, L. no dispone de recuerdos en estas instituciones que le resulten dignos de poner en valor. Frente a ese recuerdo traumático, diría Pollak (2006), el silencio parece imponerse, “en lugar de arriesgarse a un malentendido sobre una cuestión tan grave, o de reforzar incluso la conciencia tranquila y la propensión al olvido de los verdugos, ¿no sería mejor abstenerse de hablar?” (p. 21).

### **Las experiencias educativas. Un acercamiento teórico**

La noción de “experiencia” es central al momento de pensar mi investigación. Para ello, los aportes de Thompson ([1963] 2012 y 1989) me permiten construir estos lineamientos conceptuales. Entiendo, de esta forma, que trabajar con experiencias vividas es una forma válida de conocimiento, aun sabiendo que no es ni única ni factible de abordarlo todo. Los aportes de Thompson dan la posibilidad de analizar la relación entre procesos objetivos y las formas de conciencia que adoptan los sujetos en determinados contextos socio-históricos.

En su estudio de *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Thompson ([1963] 2012) entiende las clases como “un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados, tanto por lo que se refiere a la materia prima de la experiencia, como a la conciencia” (p. 27). Para el autor,

la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes –heredadas o compartidas–, sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos –y habitualmente opuestos– a los suyos. La experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales (p. 27).

Entiendo, entonces, que las experiencias comprenden las prácticas

y los sentidos de las y los sujetos inmersos en relaciones dentro de determinados procesos históricos y relaciones sociales. Comprendo así que las experiencias de niños y niñas complejizan el análisis de lo social en su relación con los procesos objetivos, y en vistas a ello intento construir a partir de la “dialéctica entre la estructura y la agencia” (Holland y Levinson, 1996: 17).

Sus experiencias subjetivas del tiempo transcurrido son distintas y contribuyen a la heterogeneidad inherente a cualquier grupo escolar. Estudiar el cruce de las trayectorias y los itinerarios permite ver las interacciones entre sujetos y la formación de solidaridades y de identidades colectivas. Reconstruir las tensiones y luchas que se dan en estos cruces muestra lo que verdaderamente está en juego en ciertas dinámicas institucionales (Rockwell, 2018: 24).

Para Thompson (1989) no es la clase lo que cambia cuando el modo de producción y las relaciones de producción cambian, sino

lo que cambia es la experiencia de los hombres y mujeres vivos. Y esta experiencia se plasma en términos de clase, en la vida social y en la conciencia, en el asentimiento, la resistencia y las elecciones de hombres y mujeres (p. 100).

Abordar las experiencias también supone hacer un fuerte anclaje en el sentir de las y los sujetos<sup>8</sup>. Me apoyo en el tratamiento que Thompson da a los sentidos para pensar las experiencias. Entendiendo que las particularidades del sentir no lo explican todo, pero que son una parte fundamental para poner en relación con procesos “objetivables”.

Hacer eje en los sentidos de niños y niñas tiene como referencia la noción de “estructuras del sentir” de Williams (2009). El autor “se in-

---

<sup>8</sup> En *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*, Thompson ([1963] 2012) indaga sobre numerosas narraciones de sujetos miembros de la clase obrera. Estos relatos cobran interés porque son las manifestaciones explícitas de cómo las personas exteriorizaban sus experiencias concretas. Luego del relato de una declaración firmada por ‘un Oficial Highlandero del Algodón’ en 1818 dirigida al público de Manchester, que estaba al borde de una huelga, Thomson dice: “Lo que hace esta declaración es especificar, una detrás de otra, las injusticias que los obreros sentían como cambios en el carácter de la explotación capitalista [...] El hecho que los obreros sintiesen esas injusticias de alguna manera –y que las sintiesen de forma apasionada– es suficiente en sí misma para merecer nuestra atención” (p. 228).

teresa en los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente” (p. 155),

estamos hablando de los elementos característicos de impulso, restricción y tono; elementos específicamente afectivos de la conciencia y las relaciones, y no sentimiento contra pensamiento, sino pensamiento como es sentido y sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad viviente e interrelacionada (p. 155).

Sentidos y prácticas, entonces, constituyen el campo de las experiencias y, de esta forma, abordar las experiencias de niños y niñas en el Hogar Escuela me permitirá comprender parte de un proceso histórico en donde se disputan diversos sentidos tanto en las instituciones escolares como en el modo de concebir las infancias.

Un punto importante para el análisis es poder romper con una idea homogénea del Hogar Escuela. Si bien se pueden encontrar una serie de elementos y características en la política educativa que remitirían a una cierta homogeneización del proceso educativo que se construyó durante el gobierno peronista, es justamente su carácter heterogéneo e histórico lo que posibilita complejizar el desarrollo del análisis de la política educativa, tanto a un nivel nacional como, principalmente, dentro de la institución que se pretende estudiar. Uno de los elementos teóricos para desarmar un imaginario homogéneo de la institución es pensar en términos de resistencia y apropiación.

De esta forma comprendo que “los agentes sociales no son portadores pasivos de ideología, sino apropiadores activos quienes reproducen las estructuras existentes sólo a través de la lucha, la competencia y una penetración parcial de esas estructuras” (Willis en Holland y Levinson, 1996: 10). Resistencia y apropiación son parte de las experiencias de las y los sujetos en sus prácticas cotidianas, por lo que es necesario pensar la agencia de estos dentro de sus procesos educativos.

El concepto de “apropiación” se vuelve central en la comprensión de la construcción social de la institución, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla. “Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 7).

Como lo plantea Rockwell (1996) el modelo de socialización vertical raramente logra capturar la complejidad de las relaciones sociales en el entramado escolar. Siguiendo a la autora, entiendo la apropiación como “múltiple, relacional, transformadora e inserta en las luchas sociales” (p. 20).

La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad (Ezpeleta y Rockwell 1983: 17).

En esta forma de entender la apropiación, no se pierde de vista que esta es constreñida por las condiciones materiales, pero se entiende que no se configura siguiendo un modelo unilineal de apropiación, sino que puede ocurrir en varias direcciones. Asimismo,

apropiación conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toma posesión sobre y hace uso de los recursos culturales disponibles (Rockwell, 1996: 2).

Comprendo, entonces, a la apropiación como la entiende Rockwell (2011) (quien sigue lo propuesto por Chartier), como un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador. “Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (p. 35).

Apropiación y resistencia son conceptos que me permiten mantener una alerta sobre los procesos educativos de niños y niñas en el Hogar Escuela, para complejizar la mirada en tales experiencias. No doy por sentado que apropiación y resistencias se producen en este proceso, pero sí comprendo las experiencias educativas como susceptibles de ser permeadas por estas acciones concretas de las y los sujetos en el entramado sociohistórico e institucional.

Para finalizar, la cotidianeidad escolar proporciona elementos significativos para pensar las experiencias educativas más allá de una mera

reproducción. Las experiencias educativas, en tanto prácticas y sentidos, se constituyen en un apropiado elemento de análisis y de guía para indagar sobre los procesos educativos de infancias durante un período histórico de Argentina marcado por fuertes cambios institucionales. Asimismo, desde un análisis interpretativo, apropiación y resistencia son elementos inherentes a las formas de ser y estar en la institución, ya que no solo se problematiza lo que la escuela “hace” en/con los sujetos, sino lo que estos realizan con las propias instituciones.

### **La urdimbre, el hilo y las huellas: consideraciones sobre el acto de narrar**

Las experiencias de infancia que me propongo narrar se construyen a partir de diversas fuentes, pero adquieren una centralidad mayor con los relatos orales. Así, los encuentros, las conversaciones y sus posibles análisis oscilan entre diversas temporalidades –un presente que remite al pasado y un pasado que es revisitado desde la memoria–, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre distintas escalas de análisis –lo local y lo regional–, entre lo individual y lo colectivo, y entre la implicancia y el distanciamiento. De esta forma, al igual que la perspectiva biográfica, tal como lo plantea Desmarais (2010), “el hilo conductor de estos movimientos es la búsqueda de significaciones de las experiencias vividas” (p. 34), significaciones que también son construidas en ese devenir del relato, “ya no se trata de lidiar con los hechos sociales como cosas sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad” (Pollak, 2006: 18). Mi tarea como investigador, entonces, no es comprobar si las representaciones sociales en los enunciados de los entrevistados son “verdaderas” en función de la objetividad del mundo social sino, por el contrario, es poner en tensión esos dos planos analíticos y entender cómo, las propias representaciones de los sujetos y las disputas por el mundo social, construyen esa misma realidad.

Aquella pregunta central de la mirada antropológica: “qué está pasando acá”, devenida aquí en proceso histórico: “qué pasó acá”, nos invita a bucear en las memorias de infancias de quienes vivieron y experimentaron con sus propios cuerpos un momento histórico marcado por la transformación social y la violencia política. Si bien este trabajo no pretende incursionar en el vasto campo de los estudios sobre

“memoria”<sup>9</sup>, algunas referencias clásicas se tornan valiosas para pensar aquellos recuerdos de la niñez. Los recuerdos de los entrevistados —a veces de una infancia gozosa, otras veces de marcas traumáticas en función de la gran fractura temporal de aquella época— podrían ser pensados, siguiendo a Pollak (2006), como “memorias subterráneas”, recuerdos que “son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidos por la sociedad en general. Por consiguiente, hay en los recuerdos de unos y otros zonas de sombra, silencios, ‘no-dichos’” (p. 24). Aquella carta de Juan escrita en 2017, se enmarca en un tiempo político en el que asoma la necesidad de traer a flote aquella memoria en el Hogar Escuela. “Memoria colectiva” (Halbwachs, 1950) que parece encontrar el momento propicio para “inscribir sus recuerdos contra el olvido” (Pollak, 2006: 22).

Los relatos de vida que se originan en nuestros intercambios representan la posibilidad de acercarnos a los sentidos de esas experiencias vividas, susceptibles de mostrar aquello que la historia “de los grandes sucesos” nos limita<sup>10</sup>. Asimismo, estos relatos “plantean el desafío de volver a insertar lo sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social” (Kornblit, 2004: 15). Esto no supone escindir el relato de vida del contexto en el que se inscribe, sino, por el contrario, ponerlo en diálogo y en tensión es lo que se impone al investigar. Parece lícito, diría Ginzburg ([2006] 2014), entender que la mirada “de cerca” nos permite observar algo que se escapa a la visión de conjunto y viceversa, al analizar cualquier acontecimiento o proceso histórico. Es en este sentido que se torna valioso el diálogo que propone Halbwachs ([1950] 2011) entre “memoria autobiográfica” y “memoria histórica”. En ese cruce se pueden rastrear las marcas en la memoria de los sujetos, marcas susceptibles de ser revisita-

---

<sup>9</sup> Para ampliar sobre estudios de memoria sobre el pasado reciente ver: Calveiro, P. (1998), *Poder y desaparición*, Buenos Aires: Colihue; Jelin, E. (2002), *Los Trabajos de la memoria. Memorias de la represión*, Madrid: Siglo XXI Editores; Da Silva Catela, L. (2001), *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*, La Plata: Ediciones Al Margen; Tello, M. (2012), *La Vida en Fuego. Un análisis antropológico sobre las memorias de la ‘lucha armada’ en los ‘70 en Argentina*, Tesis doctoral en Antropología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

<sup>10</sup> Algunas de las discusiones entre aquella historia de los grandes sucesos y la microhistoria pueden verse retratadas en: Bloch, M. (1957), Burke, P. (1993), Hartog, F. (2011), Ginzburg, C. (2006).



das para poner en diálogo con aquella memoria histórica, al decir de Halbwachs ([1950] 2011):

más allá de los grabados y los libros, en la sociedad de hoy en día el pasado ha dejado numerosas huellas, a veces visibles, que podemos percibir también en la expresión de los rostros, en el aspecto de los lugares e incluso en los modos de pensar y de sentir inconscientemente conservados y reproducidos por ciertas personas y en ciertos medios (p. 115).

Quizás allí radique el nudo entre lo metodológico y la memoria, bucear en el sentir para pensar la experiencia.

Realizar un abordaje antropológico de las experiencias de infancia que vivieron estos niños y niñas implica entender que aquellos relatos de vida deben ser inscriptos en su respectiva estructura de significaciones, no para intentar “convertirnos” en esos niños (hoy, adultos que recuerdan), sino “conversar con ellos” (Geertz, [1973] 2006). Esto supone el encuentro de, al menos, dos horizontes: el del investigador y el protagonista –y podríamos agregar aquí un tercer orden, si entendemos que, en este caso, en las entrevistas se remiten a sus recuerdos para narrar sus experiencias–. Retomando a Ricoeur (2006), Kornblit entiende que

el relato surge como parte del encuentro con el otro, y no puede ignorarse que su producción estará influida por una serie de presupuestos vigentes para ambos protagonistas de tal encuentro con respecto a lo que se espera que se produzca, tanto en el nivel de los contenidos como en el nivel de lo formal (2004: 21).

En este mismo sentido, y continuando con lo propuesto por Geertz ([1973] 2006), el escrito antropológico es una interpretación de segundo y tercer orden. Dirá el autor que, por tal motivo, son ficciones: “ficciones en el sentido de que son algo ‘hecho’, algo ‘formado’, ‘compuesto’ –que es la significación de *fictio*– no necesariamente falsas o inefectivas o meros experimentos mentales de ‘como si’” (p. 28). De esta forma partimos de entender que estos relatos son ficciones que narran experiencias personales. “Así como una persona es, de alguna manera, aquello que cuenta de sí misma, y esto puede variar en sucesivos relatos y frente a distintos interlocutores, también los relatos están sujetos a diversas interpretaciones” (Kornblit, 2004: 25). De nuestras interpretaciones, entonces, inscribimos un discurso social susceptible de ser

discutido. Una perspectiva particular que debe ser explicitada al lector para advertir la presencia del narrador, así como también la posibilidad de dar diversas interpretaciones (Burke, 1993).

En mi investigación me propongo, siguiendo a Geertz ([1973] 2006), realizar una “descripción densa” o, en la reformulación del término que hace Burke (1993), una “narración densa”, en la que dialoguen los acontecimientos (surgidos, principalmente, de los relatos orales) y las estructuras, para narrar las experiencias de infancias que aquí nos ocupan. Así, a la medida de Paul Ricoeur (1984), contar es un acto configurante que torna inteligible algo.

La tan citada frase<sup>11</sup> de Geertz ([1973] 2006) que concibe a la cultura como la urdimbre de las tramas de significaciones que las personas tejen, es trasladada aquí para continuar jugando con su metáfora. Porque en mi intento por “desentrañar las estructuras de significación”, me interesan los sentidos y las prácticas, los sentimientos y las esperanzas de aquellos niños y niñas que supieron habitar el Hogar Escuela, tanto como las estructuras en las que se inscriben. Por eso, abordar las huellas nos resulta tan imprescindible como el hilo de la historia en esta trama de significados para “desenredar el entramado de lo verdadero, lo falso y lo ficticio que es la urdimbre de nuestro estar en el mundo” (Ginzburg, [2006] 2014: 18).

## Comenzar a narrar la experiencia

Las décadas de 1940, 1950, estuvieron marcadas por una fuerte transformación social, que implicó el acceso de las clases populares a derechos sociales históricamente negados. Este período osciló entre conquistas sociales promulgadas por el gobierno peronista y el entorpecimiento impuesto por parte de la oligarquía nacional consolidada desde la formación del Estado argentino. Como afirma Puiggrós (2003),

Desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales

---

<sup>11</sup> “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, [1973] 2006: 20).

que demandaban educación. Imperceptibles mecanismos de discriminación iban separando socialmente a los desertores de los concurrentes, a los “buenos alumnos” de los inadaptados, a los bien educados de los mal educados. La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación de los sectores populares. Pero por otro, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentaciones y requerimientos (p. 137).

Las ideas pedagógicas del Primer Plan Quinquenal reflejaban una tendencia del nacionalismo popular y consideraban problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. La acción cultural sería transmitida por la enseñanza y por la tradición. Las escuelas y todas las instituciones educativas ocuparían un rol principal en la promoción de estas ideas (Puiggrós, 2003).

El peronismo acuñó una política destinada a niños y niñas y, en ese sentido, “la niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política” (Carli, 2002: 215). En ese marco, la creación de hogares escuelas, entre otras instituciones, fue vital para llevar adelante su política de formación y asistencia.

El peronismo partió del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para constituir un nuevo sujeto político cuya identidad se definía no por sus derechos propios, sino por su pertenencia a la nación. La niñez fue objeto de una interpelación política que formará parte del dispositivo discursivo del peronismo (Carli, 2002: 215).

El Hogar Escuela “General Juan Perón” de la ciudad de Córdoba albergó a 500 niños y niñas desde su creación a principios de la década de 1950 hasta la llegada de la autodenominada “Revolución Libertadora” en septiembre de 1955. En este espacio las y los infantes eran agrupados en dormitorios con capacidad para 30 niños o niñas, siguiendo el orden etario (desde los 6 hasta los 12 años), cubriendo así lo que se suponían que eran las edades que abarcaba el ciclo primario. Los niños asistían a la escuela nacional Emilio Olmos, mientras que las niñas eran educadas en la escuela Alberdi. Ambas instituciones, para esos años, eran consideradas dos de las escuelas con mejor educación y prestigio en la ciudad.

El texto de Juan que me trajo hasta acá, titulado “A los caídos en el 16 de septiembre de 1955” y publicado en su Facebook, se centra principalmente, al igual que sus recuerdos, en el día en el que, tras haberse decretado la intervención de todos los hogares escuelas del país, los militares ingresaron al edificio y él atestiguó el acontecimiento.

En ese texto, así como en los diversos encuentros que mantuvimos, hay una fuerte presencia del presente sociopolítico de Argentina (al momento de realizar las entrevistas), tal como él lo vive, y también son centrales los niños que vivieron en el Hogar Escuela.

Por supuesto, ante el horror, los niños llorábamos de modo desgarrador, nadie sabía que, por fuera de ese sagrado espacio poblado por niños, los criminales de ayer actuaban con total impunidad, como los de hoy (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

Este fragmento parece articular esas temporalidades de la memoria –incomprensible, inaudito, para un niño de ocho años– y un momento posterior, donde se apropia y se da sentido a través de las palabras: *horror*, *criminales*. Dirá Jelin (2014) “es en los registros de la rememoración y la inclusión del pasado en la subjetividad del presente donde se pueden ver los diferentes niveles y la multiplicidad de temporalidades involucradas” (p. 148).

Hay un primer registro, que podríamos denominar “fáctico”: el momento histórico en que ocurrieron los hechos y el cruce con el momento biográfico y las temporalidades familiares intergeneracionales. Sobre ese trasfondo, se generan los diversos niveles o capas de memoria y subjetividad:

- como narrativas de los hechos recordados de ese pasado;
- como recuerdos de los sentimientos de ese momento y esa época;
- como sentimientos generados en el acto de rememoración en la entrevista misma: miedos ligados a seres cercanos, silencios personales y grupales, retracción;
- como formas de transmisión intergeneracional: quién cuenta, quién recibe, quién silencia;
- como reflexiones sobre lo vivido, en función del momento del curso de vida en que se vivió y de las miradas actuales sobre ese pasado;
- como reflexión sobre el lugar de cada uno en el mundo y sobre la propia responsabilidad social.

En la superposición de estas capas y en sus interacciones es donde se

manifiesta, entonces, la multiplicidad de temporalidades: tiempo biográfico del contenido de lo que se relata; tiempo histórico en que ocurrieron esos hechos; tiempo histórico-cultural del testimonio (cambios en el tiempo, permisos, silencios) (p. 148).

La claridad metodológica que nos propone la autora es central para abordar los relatos que los sujetos construyen en las entrevistas. En este caso, los relatos de Juan sobre el Hogar Escuela están anclados en un presente que él entiende que se asemeja mucho a eso que “la Revolución Libertadora me [le] quitó”. La reconfiguración de las políticas públicas tras el cambio de gobierno en el año 2015 en Argentina, implicaron una gran cantidad de cambios en la manera de hacer y gestionar el Estado<sup>12</sup>. “Distinguir entre coyunturas favorables o desfavorables a las memorias marginadas es reconocer hasta qué punto el presente tiñe el pasado. Según las circunstancias, se da la emergencia de ciertos recuerdos, y el énfasis es puesto sobre uno u otro aspecto” (Pollak, 2006: 24).

En ese devenir histórico, la narración de Juan oscila entre diversas temporalidades para que juntos construyamos aquella experiencia educativa. ¿Cómo leer, entonces, aquel relato? ¿Es necesario ocuparme de ver cómo las palabras de Juan se corresponden, o no, con lo que pasó? Si partimos de entender que la experiencia no es “lo que me pasó”, sino esos relatos y narrativas que le dan sentido a la vida, entonces narrar la experiencia supone una reflexión continua entre las diversas temporalidades, marcas y huellas del pasado, y el presente que habilita nuevas formas de comprender.

El intercambio con Juan, tanto en nuestros encuentros cara a cara, así como también en el contacto por correo electrónico, es de gran fluidez e interés. Existe en él una gran motivación para que aquellas historias de niños y niñas puedan ser leídas y así “evitar que sean olvidadas”:

Esto que vos estás ahora motivado para hacer a mí me parece una cosa, no indispensable, me parece una cosa maravillosa, ¿por qué?, porque es ponerse a trabajar en la búsqueda de toda la documentación que

---

<sup>12</sup> Las políticas neoliberales del gobierno de Mauricio Macri implicaron un fuerte endeudamiento externo con amplios retrocesos para algunas áreas del Estado, un ejemplo concreto fue que en el año 2018 los Ministerios de Salud, Trabajo, Cultura, Ciencia y Tecnología, Ambiente y Desarrollo Sustentable, Energía, Turismo y Agroindustria, pasaron a ser Secretarías de Gobierno con un amplio recorte presupuestario para esas áreas consideradas de menor importancia por el entonces gobierno nacional.

pueda haber sobre un tema que es, prácticamente, yo diría, desconocido por todos, salvo en la casualidad del tipo que pasó por ahí y está vivo. [...]

Nadie dijo nunca nada [de los niños que allí vivieron], ni el peronismo, ni el radicalismo, ni los demócratas, ni la iglesia, nadie, nunca dijeron nada. Todos se rasgan las vestiduras, (...) pero a los niños los tiraron a la calle (Juan, entrevista, abril 2018).

La lucha es por evitar el olvido de aquellos recuerdos de infancia, de aquellas “memorias subterráneas” que aquí emergen en contra de aquel silencio que Juan denuncia: un reclamo histórico a todos los linajes políticos, incluido el peronismo. Sus memorias se presentan como una suerte de legado que se niega a sucumbir ante un silencio histórico y político, un legado que se disputa en el cruce temporal, como si el presente en el que habla Juan le advirtiera el paso del tiempo.

En los relatos de Juan existe una suerte de “deuda” con esta institución y con quienes fueron sus compañeros, hasta el punto tal que, en su intento por escribir sobre aquellos años de infancia, siente haber “fracasado”:

Yo intenté escribir durante mucho tiempo, y fracasé en ese plano..., quería escribir una novela con un poco la historia de un niño desde adentro. Yo ponía el niño y el que opinaba era el adulto. No me salía el tema y estoy trabajándola todavía, porque quiero dejar el testimonio de ese paso por el Hogar Escuela que son tres años de paraíso y dos años de infierno. Quiero dejarlo armado como una cosa..., no quiero que haya una pizca de resentimiento, por más que haya violencia, por más que haya dolor, no quiero que sea el hombre resentido el que opine. Porque en realidad, el resentimiento es una cosa fea, y lo que hicieron los tipos que hicieron este daño tan grande a los niños se lo han hecho a todo el país, no se lo han hecho únicamente a los chicos del Hogar Escuela, se lo han hecho a muchas personas (Juan, entrevista, abril 2018).

En el intento por narrar su propia infancia, Juan deposita una serie de expectativas en mi investigación, aunque en su deseo por escribir la novela “de un niño desde adentro” marca una distancia. Entre la cercanía y el resguardo, las tensiones y la complicidad, se construye ese tejido en el que estas narraciones se inscriben.

### *Tres años de lo mejor que recibí en la vida*

Mientras caminamos por los actuales ministerios, Juan me va mostrando lo que fueron algunos de aquellos espacios que, en el presente, han perdido la estructura original del Hogar Escuela. Durante la caminata va recordando algunas anécdotas, describe los espacios con sus respectivos funcionamientos, y también hay momentos en que la nostalgia de aquella infancia se hace presente para mostrar cómo, el pasar por esa institución, marcó su vida.

Al llegar al sector de lo que fueron los comedores, Juan señala hacia un cuarto cerrado y dice:

Esto era el “office”, que era el lugar donde estaban las mucamas que tenían los alimentos, el pan, la mermelada, la leche; y la cocina estaba acá. Acá había una cocina, pero nosotros hacíamos los ataques cuando salíamos del colegio, estaban haciendo milanesa, mirábamos para adentro..., te imaginás las fuentes de milanesas (se ríe) le pegábamos el ataque y salíamos corriendo con las milanesas. Cuando veníamos cagados de hambre del colegio. Esas cosas eran parte del juego de la vida del niño, y como los niños estaban muy bien tratados, no pasaba nada, a los chicos no los retaban, los cuidaban, sí, no era cuestión de salvajismo, pero había siempre un grupito que hacíamos esas cosas (Juan, NdC, noviembre 2018).

A medida que avanzamos, los recuerdos en Juan emergen con mayor detalle, aunque las actuales estructuras espaciales del Ministerio hacen necesario detenerse a revisar aquellos espacios originales. La relación entre espacialidad, materialidad y olvido se manifiesta con claridad en nuestro caminar. El espacio, como lugar practicado (De Certeau, 1996), se constituye ahora en un continuo fluir de gente que espera ser atendida, que intercambia papeles (y problemas) en escritorios de asistentes y secretarios, en cuartos fragmentados en múltiples áreas de atención. La institución educativa devenida en lugar de gestión burocrática se sostiene en el relato de Juan y en la materialidad externa (como una suerte de carcaza) que, en su conexión, resisten aquellas palabras que los oficinistas repetían en mis primeras visitas: “acá, del Hogar Escuela, nada”. El espacio, entonces, es disputado en sus múltiples significaciones, aquí también se construye olvido, aquí también se construye memoria.

Tras una discusión con un empleado de seguridad que nos impide ingresar al salón de actos, Juan dice:

y vos decís, ¿qué relación tiene esto con aquello? [la reciente pelea con el día del golpe de 1955] Sí, claro, tiene relación directa, porque aquí a mí me dieron los primeros tres años de lo mejor que recibí en la vida, y en la época anterior, cuando estuvo Horacio en la Biblioteca Nacional, me dieron la otra parte de lo mejor que recibí, o sea la contención, que es lo que el Estado tiene que hacer, no lo que hizo el estúpido que estaba ahí recién. Esto no es privado. Esto es tuyo, mío y es de todos. Porque esto es algo construido a partir de la fuerza de todos. No es que esto lo ha construido alguien porque vino un milagro. Ha costado mucho hacer esto. Vos calculá lo que ves ahora con la dimensión que tiene, estaba desde que yo estaba acá. [...] Todo hecho en esa época, entonces vos decís, claro mierda, que mucha guita, mucho esfuerzo, porque tenía un sentido el esfuerzo. Entonces vos podés decir: sí, se chorearon todo... Mirá [señala el Hogar Escuela], qué le vas a decir a la historia (Juan, NdC, noviembre 2018).

“Los mejores años de su vida” se vuelven a resignificar: es la inmensidad de un espacio físico junto a la especificidad de los vínculos que allí se tejieron lo que adopta nuevos sentidos. La experiencia de Juan me pone de frente ante determinados imaginarios o prejuicios sociales que asumen que todas las instituciones de cuidado de la infancia son “lo peor que te puede pasar”, ¿qué sucede, entonces, cuando además de los sentidos políticos, las palabras de Juan se vuelven contra nuestros propios prejuicios? Es en el constante ejercicio de la memoria que la experiencia de Juan adquiere nuevas significaciones a partir del diálogo continuo con el presente. En ese movimiento temporal nos encontramos para poder narrar la experiencia y tornarla inteligible.

Su afirmación final: “qué le vas a decir a la historia”, no solo es un gesto de gratitud a los primeros tres años vividos en esa institución, sino que me interpela directamente: ¿qué voy a decir de esas experiencias educativas? De aquellas infancias que parecen cristalizarse en la nostalgia de “los cabecitas negras”, ¿seremos capaces, entonces, de resistirnos a una narración estéril de lo sensible?

Lo que puedo preguntarme hoy, cuando vemos que señores del mismo bando que por entonces nos atacaron es: ¿hacia dónde nos llevan?, ¿alguien sabe su día de mañana? Porque sabemos de muchos desen-



cuentros, tenemos cierta responsabilidad ante la vida y ante la historia (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

¿A qué responsabilidad se refiere Juan? Y, en todo caso, ¿cuál es la responsabilidad que a mí me corresponde? Es con Juan, Carlos, Pebeta y Braulio, por la ética y el respeto que implica cualquier investigación antropológica que se precie de serlo, pero... ¿no es acaso también mía esa responsabilidad *ante la historia*? Al decir de Rockwell (2009), en la experiencia etnográfica, “a la acción de describir lo que se presenció se le suma, así, la responsabilidad de narrar cómo llegó a ser, para contribuir a la tarea pendiente de imaginar cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo” (p. 203).

Continuando con la autora, “entre lo singular de la experiencia de campo y la complejidad de nuestro estar-sentir-saber ahí, se juega la construcción de una narración” (p. 201). En este sentido, el permanente trabajo con la memoria y el ejercicio reflexivo para abordar aquellas infancias históricas desde este presente complejizan la investigación: así, se vuelve indispensable atender las preocupaciones que oscilan en respetar la palabra del otro, tornar consciente mi condicionamiento a ella y no perder de vista lo que implica narrar la experiencia.

Por ese camino transito a lo largo de mi investigación –o al menos es el que deseo recorrer–, con especial atención a los hilos de aquella madeja que han de ser ovillados si se quiere empezar a tejer. Entonces, la pregunta que asoma como garante de vigilancia: *¿Qué le vas a decir a la historia?*



## **Capítulo 2. A los que no podían manejar, los mandaban a la Colonia Vélez Sarsfield. Infancias y gestión de minoridad**

En este segundo capítulo busco indagar sobre las distintas maneras de gestionar las infancias “en riesgo” en instituciones de menores en la ciudad Córdoba, antes y durante la existencia del Hogar Escuela General Juan Perón en la ciudad de Córdoba. Para ello propongo una historización de las transformaciones que se produjeron a partir de la Ley de Patronato de Menores, su impacto en la gestión de la minoridad y en el proceso que derivó en algunos cambios de la acción estatal en relación a las infancias.

El capítulo está estructurado en cuatro bloques. El primero tiene como fin abordar las acciones de la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón en el campo de la ayuda social, sus disputas y la manera en la que se cristalizan en estas instituciones las particularidades de pensar las infancias. Estas organizaciones son analizadas como parte del entramado amplio de la cuestión educativa.

El segundo bloque pretende dar cuenta de la presencia de niños y niñas en las disputas y conflictos sociales a principios del siglo XX, y la necesidad de parte de las élites dirigentes de “controlar” a esta población. En ese sentido, la promulgación de la Ley de Patronato de Menores es una marca de suma importancia para la acción estatal sobre los menores a lo largo de casi todo el siglo.

El tercer apartado busca mostrar los cambios de una manera de pensar las infancias que empiezan a gestarse durante la década de 1930, así como también sus particularidades en el territorio de la provincia de Córdoba. Finalmente, el último bloque plantea un análisis sobre las instituciones asilares, con especial detalle en el Hogar Escuela General Juan Perón y la Colonia Vélez Sarsfield como dos organizaciones que evidencian las disputas y los conflictos que atravesó el campo de las infancias a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

A lo largo de este capítulo el abordaje de las políticas públicas y la acción estatal son consideradas constitutivas de la vida cotidiana de las niñas y los niños dentro de las instituciones de menores. Las preguntas centrales aquí trabajadas son: ¿qué disputas se dan en torno a la acción del Estado sobre las infancias durante la primera mitad del siglo XX? ¿Cuál es el proceso en el que se crean los hogares escuelas? ¿De qué manera las tensiones entre la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón permearon en las experiencias de infancias?

## **La cuestión educativa: entre la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón**

Diversas investigaciones han analizado las problemáticas que suscitaron para las élites políticas e intelectuales ciertas infancias minorizadas por la orfandad, la pobreza o el abandono, desde finales del siglo XIX. Tradicionalmente las políticas hacia la infancia estuvieron escindidas en dos partes, aquellas dirigidas a las y los infantes que pertenecían a familias que podían ofrecer supuestas garantías para su desarrollo, y los niños y niñas que carecían de cierta contención, nacidos en familias concebidas moral, económica o socialmente desvalidas, provenientes de los sectores populares (Cosse, 2006).

El sistema educativo que se intentó construir desde mediados del siglo XIX estuvo asociado a la creación del Estado nación, lógica que predominó en todos los países de América Latina, con una función político-cultural en la sociedad, buscando garantizar la cohesión social y una estabilidad política (Tedesco, 2012). Aun así, una característica central de este proceso fue “la escasa capacidad para incluir al conjunto de la población en los circuitos de participación social” (Tedesco, 2012: 30), en ese sentido, el proyecto educativo que se construyó en Argentina marcó caminos diferentes para los niños y las niñas considerados “menores” de aquellos que efectivamente ingresaban al sistema educativo. De esta forma, la intervención del Estado respecto a la cuestión educativa en la infancia se va articulando en relación a dos modalidades durante las primeras décadas del siglo XX: “la escuela para los niños pertenecientes a familias concebidas como «normales» y las instituciones de beneficencia destinadas a los «menores», es decir, los niños cuya vida se desarrollaba por fuera del orden doméstico instituido” (Cosse, 2005: 49).

Durante la primera mitad del siglo XX, dos grandes organizaciones

marcaron las formas de la acción social en Argentina: la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón. Aunque centradas en Buenos Aires, sus formas y lógicas de acción sobre las infancias impregnaron la manera de realizar la acción social en todo el territorio nacional. La primera, fundada en 1823 por Bernardino Rivadavia y tras su reapertura, luego de la clausura durante el gobierno de Rosas, comenzó un rápido proceso de expansión como institución semioficial. “Hacia 1870 era ya una institución poderosa que llegaba en algunas instancias a disputar al Estado mismo la jurisdicción sobre la provisión de algunos servicios públicos” (Plotkin, 1994: 217). La mayor parte de los recursos económicos que recibía la Sociedad de Beneficencia no provenían de donaciones privadas, sino que, al igual que como la gran mayoría de las instituciones de caridad, eran obtenidos a través de subsidios gubernamentales con total autonomía para la administración de estos; una constante entre Estado y organizaciones de ayuda social a lo largo de la primera mitad del siglo XX. En esencia, la Sociedad de Beneficencia era “una institución elitista organizada según las líneas tradicionales de paternalismo social” (Plotkin, 1994: 218).

Tras el golpe de 1943, el gobierno militar colocó a la Sociedad de Beneficencia bajo la órbita de la recién creada Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social dependiente del Ministerio del Interior. En 1948 se crea la Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón, que en septiembre de 1950 pasó a llamarse Fundación Eva Perón (en adelante FEP), “ocupando el lugar de las damas de caridad en la atención de la población tradicionalmente beneficiaria de las políticas asistenciales” (Golbert, 2008: 19). “La Fundación Eva Perón tuvo un claro cometido social que llevaba intrínseco un alto contenido político y actuaba en algunas oportunidades por encima del Estado y, en otras, en forma paralela o complementaria” (Barry, Ramacciotti y Valobra, 2008: 16). Su acción se extendió desde el campo social al de la salud y la educación. Los diversos trabajos sobre la FEP dan cuenta del particular estilo que Eva Perón, en persona, le dio a su gestión, marcando una gran diferencia con las formas de acción de la Sociedad de Beneficencia. Mientras que las acciones de “las damas de caridad” acentuaban las diferencias sociales, la personalización de la acción social en la figura de Eva intentaba acortar las distancias sociales (Golbert, 2008). La impronta que Eva Perón le dio a su Fundación se divisa en los cambios discursivos y en el tipo de beneficios otorgados con respecto a las ante-

riores organizaciones de caridad<sup>1</sup>. La FEP abandonó aquella distinción entre merecedores y no merecedores de ayuda social, ampliando su asistencia al no limitarse a satisfacer una necesidad básica. Asimismo, desde un plano discursivo, se imponía la noción de derechos sociales en el vocabulario político.

A pesar de estas marcadas diferencias entre una organización y la otra, existieron similitudes principalmente en cuanto a la relación con el Estado, como plantea Golbert (2008):

Ninguna de las dos concibió al Estado como un actor predominante en el diseño de políticas públicas: por el contrario, ambas consideraron que eran ellas las que deberían determinar quiénes eran los beneficiarios y qué era lo que había que hacerse. Ni en la Fundación Eva Perón ni en la Sociedad de Beneficencia hubo una preocupación por diseñar una estrategia para el conjunto: ambas buscaban soluciones caso por caso (p. 29).

No pretendo en este trabajo contribuir a la construcción de visiones antagónicas atrapadas en las disputas peronismo-antiperonismo, sino, por el contrario, dar cuenta de que estas marcas institucionales en la historia argentina nos posibilitan advertir los matices en las experiencias educativas de niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba, y que, tras el golpe de 1955, estas experiencias se ven afectadas por el cambio político.

Los hogares escuelas no pueden pensarse escindidos de un marco educativo amplio, sino, por el contrario, responden directamente a las acciones, visiones y políticas educativas que tienen lugar de acuerdo a los procesos y contextos sociohistóricos. A la llegada del peronismo, una serie de debates y disputas atraviesan la cuestión educativa: entre positivismismo y espiritualismo, entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva, entre la laicidad y religiosidad, entre nacionalismo e internacionalismo.

---

<sup>1</sup> En las tensiones entre la Sociedad de Beneficencia y la Fundación, una de las más importantes estuvo en la construcción de sentidos ligados a la imagen de las mujeres de la Beneficencia y la imagen de Eva Perón. Mientras que las primeras eran representadas como “mujeres de intachable moral y prístinas de virtud”, en la figura de Eva se cargaban imágenes de “impureza” e “ilegitimidad”. Estas imágenes de feminidad que aparecen en ambas instituciones y el rol de la mujer en el Hogar Escuela, sin dudas tendría sus derivas si nutriéramos el análisis con estudios feministas. Aspecto que no será indagado en este trabajo, pero que deja abierta la posibilidad de futuros análisis e interpretaciones.

En este contexto, el gobierno peronista debía dar respuesta y desde los cuales debía construir su propuesta (Dussel y Pineau, 2003). Para 1947, “la opinión oficial fue que los problemas educacionales se debían a las insuficiencias del normalismo positivista y liberal, a la falta de sentido nacional, a la persistencia del enciclopedismo y a defectos en la organización escolar de base positivista” (Puiggrós, 2003: 134), así, la propuesta pedagógica del Primer Plan Quinquenal realizada por Jorge Pedro Arizaga reflejaba una impronta del nacionalismo popular, cuyas ideas centrales estaban en continuidad con la obra del pedagogo Saúl Taborda. La escuela (aunque no solo ella) era concebida como un instrumento para moldear una identidad nacional y el maestro como el mediador privilegiado en la relación entre las infancias y el Estado. La propuesta buscaba revitalizar la escuela dándole activa participación en la vida social, siendo el trabajo, entendido de manera integral, el factor central para lograrlo (Puiggrós, 2003)<sup>2</sup>. Una entrevista realizada a Luis<sup>3</sup>, un hombre que asistió a la Escuela Fábrica N° 12 (escuela creada por el gobierno peronista en este marco del desarrollo de escuelas técnicas), se torna valiosa porque narra un breve recuerdo de aquella institución:

Ahí se hacían los cilindros de la locomotora a vapor, ese cilindro grande que va acostado, se hacían las ruedas. Se hacían y se exportaban al mundo. Y después estaba el taller de carpintería, de herrería, entonces se reparaban máquinas y vagones. Y a los estudiantes nos hacían rotar. Tres meses trabajando en carpintería, tres en herrería, tres meses en tornería y el resto del tiempo en fundición, entonces salíamos con una formación muy interesante. Tan es así, que la mayoría que nos egresamos de ese secundario que después entramos a la universidad, nos recibimos 17 de químicos, de los 17, 12 terminamos teniendo industria propia. Y eso no es porque fuésemos muy inteligentes, sino porque teníamos una muy buena base. Eso fue... por eso yo digo: fue

---

<sup>2</sup> El sistema de educación técnica creado por el peronismo fue una de las apuestas más importantes en materia de educación de este gobierno, para ampliar sobre la temática ver: Dussel y Pineau (2003).

<sup>3</sup> Luis nació en 1941 en Córdoba y a los 12 años ingresó a la Escuela Fábrica N°12 construida por el gobierno peronista. Incorporar este fragmento de entrevista tiene por finalidad estimular un diálogo en torno a la cuestión técnica de las escuelas y aquellos “juegos y oficios” que se plantean en el próximo capítulo dentro del Hogar Escuela, entendiendo que es un diálogo que le “da cuerpo” al vínculo entre trabajo e infancia. Luis no vivió en un hogar escuela y las Escuelas Fábricas tenían otro tipo de dinámica que se aleja de este trabajo, por estos motivos es que no me detengo a profundizar en su experiencia.

la mejor educación de la historia del país (Luis, entrevista, septiembre 2019).

La cuestión del trabajo y la mirada puesta en la infancia fueron centrales en la propuesta educativa del gobierno peronista: “el énfasis puesto en este tipo de trabajo no implicaba suprimir al maestro, sino fortalecer, desde el punto de vista individual y colectivo, al niño” (Carli, 2002: 238).

La política sobre la infancia es vital en estos años<sup>4</sup>, y la construcción de jardines de infantes junto a la obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar son estrategias, no solo para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil, sino también para formar ciudadanos de acuerdo a la concepción de infancia peronista (Carli, 2002).

El jardín era concebido como Hogar de la Patria, con capacidad para educar al niño con conciencia, disciplina y orden, sin que el niño tuviera una ajustada percepción, “convirtiendo en juego y distracción la enseñanza de tal manera que, más tarde, le sea juego deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes” (Dirección General de Escuelas, 1948). El carácter vulnerable de los primeros años del niño era considerado una condición propicia para una intervención político-pedagógica con proyección futura: que el infante fuera un futuro trabajador obediente (Carli, 2002: 243).

La fuerte resistencia ejercida por los sectores opositores a la reforma hizo que la cuestión del trabajo no pudiera introducirse como concepto y como elemento curricular. De esta forma, manteniendo el sistema del bachillerato clásico fundado por Mitre, se incorporaron nuevos elementos aun sin que se modificara la estructura tradicional (Puiggrós, 2003). La educación durante el gobierno peronista, en el sentido amplio del que hablaba anteriormente, fue instrumentalizada a través de una trama compleja entre acciones escolarizadas y no escolarizadas. Estas últimas, como los campeonatos deportivos infantiles y juveniles, las colonias de verano, el accionar barrial de las unidades básicas y la creación de hogares escuelas, entre otras, fueron de un amplio desarrollo a lo largo del territorio nacional, orquestadas principalmente por la FEP, cruciales para la gesta-

---

<sup>4</sup> Como veremos en el Capítulo 3, la acción de Eva Perón en los discursos y políticas sobre la niñez va a ser central en la concepción de infancia que se buscaba construir a la vez que disputar los sentidos otorgados sobre ella, principalmente por la Sociedad de Beneficencia y los sectores allí representados.



ción de un proyecto que buscaba construir su hegemonía. Los hogares escuelas que aquí se trabajan fueron una parte sustancial de esta amplia acción del gobierno peronista en torno a la cuestión educativa.

Puntualmente, para enmarcar el Hogar Escuela “General Juan Perón”, pretendo profundizar en procesos históricos que permitan explicar las experiencias educativas que se produjeron en esta institución. “El sentido político real de cada institución o movimiento, dentro o fuera de la estructura estatal, sólo se puede establecer mediante análisis históricos particulares” (Rockwell, 1987: 7) y en ese sentido, la historicidad es clave para comprender los procesos sociales y políticos específicos que se generaron en este período histórico. Rockwell plantea que “en lugar de establecer estructuras, normas o funciones, [Gramsci] traza las relaciones cambiantes entre instituciones y fuerzas políticas hegemónicas en determinadas situaciones históricas” (p. 8). Ese es un punto nodal para pensar las disputas políticas de este momento histórico que me propongo indagar. La acción hegemónica se ejerce de manera variable entre instituciones y situaciones políticas e históricas, motivo por el cual no pretendo realizar un recorte riguroso y estructurado de las fuerzas políticas, sino que, el esfuerzo analítico radica en poder problematizar las experiencias de las y los sujetos que formaron parte del Hogar Escuela y la heterogeneidad del contexto sociopolítico.

## **Ley de Patronato y la cuestión de la minoridad a principios del siglo XX**

Desde finales del siglo XIX, la presencia de niños, niñas y jóvenes en las calles de las ciudades sin asistir a la escuela ni a espacios de trabajo controlados por adultos fomentó la creación de proyectos destinados a encauzar sus conductas por parte de las élites (Zapiola, 2010). En el marco de un fuerte crecimiento demográfico a partir de la recepción de mano de obra a los grandes centros urbanos<sup>5</sup>, principalmente Buenos Aires, la preocupación por estos “menores”<sup>6</sup> de parte de los sectores dirigidos

---

<sup>5</sup> En 1900 se calculaba el saldo migratorio en la ciudad de Buenos Aires en 50.485 personas y ya para 1907 la población se contaba en 119.861 personas (Hernández y Carballo, 2019).

<sup>6</sup> El interés por la niñez dio lugar a la construcción de la categoría “menor”, una manera de nombrar a aquellos niños y niñas excluidos de las instituciones de socialización como la familia y la escuela. Esta categoría surgió destinada a tipificar a las infancias víctimas

fue una constante durante las dos primeras décadas del siglo XX, preocupaciones estructuradas en torno a dos demandas: “el establecimiento de la tutela o patronato estatal sobre los niños caracterizados como menores, y la creación de instituciones estatales de corrección a las cuales enviarlos” (Zapiola, 2010: 3). De esta forma, las élites dirigentes veían necesario que el Estado interviniera mediante políticas públicas sobre estos menores, a los cuales se “vinculó la vagancia y el abandono infantil con la delincuencia política” (Zapiola, 2010: 8).

Para estos años, la participación de niños, niñas y jóvenes en los conflictos sociopolíticos era una constante para la época, esta participación política se caracterizaba por incorporar las ideas socialistas y anarquistas que llegaron al país con la inmigración extranjera proveniente de Europa. En ese sentido los conventillos, habitados principalmente por estas personas migrantes, fueron un lugar central en donde se cruzaron estas ideas junto a diversas costumbres, con una experiencia de clase en común que favoreció una organización para hacer frente a la injusticia social que recaía sobre los sectores desprotegidos (Hernández y Carballo, 2019). Un ejemplo de esto se ve reflejado en la revista *Caras y Caretas*, en el año 1907, y en el marco de lo que se llamó “la huelga de los inquilinos”, las imágenes de la revista N° 468 del día 21 de septiembre de 1907 muestra la presencia activa de niños y niñas en las manifestaciones ligadas al aumento del precio de los alquileres y se relata en una nota titulada “La guerra de los inquilinatos”:

Hasta los muchachos toman participación activa en la guerra al alquiler. Frente a los objetivos de nuestras máquinas, desfilaron cerca de trescientos niños y niñas de todas las edades, que recorrían las calles de la Boca en manifestación, levantando escobas “para barrer a los caseros”. Cuando la manifestación llegaba a un conventillo recibía un nuevo contingente de muchachos, que se incorporaban a ella entre los aplausos del público (*Caras y Caretas*, N° 468, 21/09/1907).

El trabajo de Ludmila Scheinkman (2016) también da cuenta de diversos episodios en los que niños fueron protagonistas de huelgas y acciones concretas para reclamar por sus derechos en el trabajo fabril en este período. Las acciones de niños relevadas por la autora, muestran

---

de las desigualdades sociales y que no lograban insertarse satisfactoriamente en el sistema social y económico y a los cuales el sistema educativo no lograba contener (Carli, 1992).

que además de un vínculo con el sindicalismo y las organizaciones políticas adultas, existió en estos actores un accionar con características que los diferenciaban de los adultos:

aunque en ocasiones los menores acompañaron movimientos impulsados por adultos, hubo huelgas en las que participaron con modalidades de acción propias que, si por un lado ponían de manifiesto las terribles condiciones en que debían trabajar, no por eso los convertían en objetos pasivos de dicha explotación (p. 118).

Aun con un fuerte vínculo con socialistas, anarquistas y comunistas, y diversas formas de organización y acción ligadas a estos movimientos<sup>7</sup>, la agencia de los niños está presente en las particularidades que adquieren sus vidas en las fábricas. Mientras que estas organizaciones obreras (adultas)

consideraban que la infancia debía separarse del mundo de la producción, sus intervenciones sobre y para los niños se orientaron a la prohibición del trabajo infantil y, en el caso socialista, en la conquista y fiscalización de una ley protectora. Pero las huelgas protagonizadas por los menores se ubicaban en las antípodas de las argumentaciones socialistas y ácratas sobre el trabajo infantil (Scheinkman, 2016: 127).

Hacia finales de la década de 1910 recrudece la conflictividad social en las grandes ciudades. La Semana Trágica, el suceso más álgido de estos años de pugna, fue el escenario propicio para poder aprobar una ley que se presentaba por cuarta vez durante este período y que hasta entonces había sido rechazada. En 1919 el Congreso de la Nación convirtió en ley el proyecto de Patronato Estatal de Menores, confeccionado por el Dr. Luis Agote. Esta ley definió las acciones que el Estado podía ejercer sobre los niños, niñas y jóvenes. De acuerdo a lo que plantea Zapiola (2010),

la Ley amplió los poderes del Estado sobre ciertos niños en detrimento del derecho de patria potestad [...] pero mantuvo un sistema de atención de los menores tutelados en el que se combinaban las actuaciones de particulares, instituciones de beneficencia e instituciones oficiales (p. 10).

---

<sup>7</sup> Ver los artículos de Barrancos “¡Niñas, niñas, ustedes serán el cambio!” y de Camarero “Jugar con banderas rojas” en revista *Todo es Historia*, N° 1457, agosto 2005.

La Ley de Patronato Estatal de Menores constituyó un hito de las regulaciones vinculadas a la infancia y norma la intervención del Estado sobre el ámbito familiar y sobre las acciones en torno a menores separados de ellas. “La ley creó el Patronato del Estado Nacional que, mediante los jueces nacionales o provinciales, quedaba encargado de los «menores» cuyos padres supuestamente no estaban en condiciones de criarlos adecuadamente, remitiéndolos a familias «honestas», instituciones de beneficencia o reformatorios” (Cosse, 2005: 53). Asimismo, la ley dispuso la creación de instituciones para los menores abandonados, atendiendo las dos demandas de los sectores dirigentes de aquellos años.

La ley auspició la creación de reformatorios estatales de inspiración positivista para internar a los menores tutelados, encarnando la modernización punitiva de comienzos del siglo XX. Pero, simultáneamente, refrendó el papel de los hogares particulares y los asilos de beneficencia como sitios de emplazamiento de niñas y varones de corta edad, abrevando en la tradición católica, pero también en coincidencia con el liberalismo, que trataba de disminuir las funciones y las erogaciones estatales, sobre todo con respecto a ciertas poblaciones que parecían ser menos relevantes y atractivas que otras para la construcción de la nación (Zapiola, 2018: 106).

En ese sentido, es central destacar que, si bien por una parte el Estado se va a ocupar de estas infancias en riesgo, es el propio Estado el que confirma y fortalece las acciones de asociaciones de ayuda social de impronta religiosa sobre estos sujetos. “Este modelo constituía una particularidad del caso argentino, porque a lo largo de su historia existió un significativo vínculo entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil en la construcción del campo de lo social” (Moreyra y Moretti, 2019: 19).

Los años siguientes a la Ley de Patronato, las dirigencias políticas junto a diversos representantes de los discursos sobre la infancia presentes en la época desarrollaron la creación de circuitos institucionales represivos, judiciales y de internación destinados a, de acuerdo a la Ley, *niños delincuentes y abandonados moral y/o materialmente*. Estas acciones tuvieron como principales destinatarios a los niños y las niñas de sectores populares de la sociedad argentina, promoviendo la intervención a las infancias de todo el territorio nacional.

La construcción de una serie de dispositivos sociales para la infancia, como la sanción de la Ley de Maternidad e Infancia, la Comisión Na-

cional de Ayuda Escolar, el Patronato de Menores, fueron introducidas en la década de 1930 con el objetivo de transformar las infancias de este sector social (Cosse, 2005).

Si bien el proceso de intervenir sobre la infancia es un fenómeno que está en permanente discusión desde principios del siglo XX, y la Ley de Patronato acentúa la acción del Estado sobre estas, es para la década de 1930 que los discursos y debates sobre analfabetismo, higiene, enfermedades y pobreza favorecieron “la elaboración de intervenciones estatales en áreas previamente marginales como el trabajo, la salud, la vivienda y la asistencia social” (Ortiz Bergia, 2018: 42).

A pesar de estas disputas por transformar la acción sobre las y los menores, y el avance de una sensibilidad social sobre la infancia, el ingreso temprano de niños y niñas al mundo laboral continuaba siendo un fenómeno ampliamente aceptado en la sociedad (Aversa, 2019). En las instituciones para menores “el trabajo de los asilados bajo la supervisión de sus empleados tenía fines productivos y éticos” (Aversa, 2019: 51).

Los bajos costes del trabajo asilado respondían, en parte, a las valoraciones morales puestas en juego en estas experiencias. Dentro de su compensación material se incluía el amparo brindado por la medida tutelar a través de la manutención y la adquisición de algún oficio para la vida adulta. Desde esta perspectiva las horas de trabajo aportadas por los menores formaban parte de un proceso de aprendizaje, que ellos mismo debían solventar (p. 52).

Estas tareas, obligaciones y cargas laborales se enmarcan en una red dentro y fuera de la institución asilar, de esta forma se van gestando trayectorias diferenciales para aquellos niños que allí residen.

## **La asistencia en Córdoba durante los años 30**

En consonancia con el proceso de asistencia social que se da en el territorio argentino, en la sociedad cordobesa también existió una relación de interdependencia entre las organizaciones de beneficencia y las congregaciones religiosas y el Estado que garantizaba su funcionamiento legal y la ayuda económica a través de subsidios.

En ese sentido, conformaron un embrionario proyecto de construcción de lo social, en el cual el Estado solo cumplía una función sub-

sidiaria por razones económicas y por la prevalencia de una cultura asistencial que priorizaba la acción caritativa en la resolución de las vulnerabilidades (Moreyra y Moretti, 2019: 20).

El trabajo de Moreyra y Moretti (2019)<sup>8</sup> da cuenta de la cotidianidad de los asilos y refugios de niños desprotegidos, en donde la cuestión del orden y el aislamiento con el mundo externo eran los mecanismos principales de subjetivación de los menores. Las experiencias de los niños en estas instituciones

se construyeron sobre un trasfondo común de necesidades básicas insatisfechas y escasos recursos, no solo económicos sino cognitivos y culturales y la falta de reconocimiento social que se verbalizaba con el lenguaje que los identificaba y nombraba: “los abandonados de la vida”, “los malos pobres”, “huerfanitos”, “desheredados” (p. 27).

Además de las instituciones asilares, en Córdoba era habitual la práctica que tenían los funcionarios públicos encargados de velar por la atención de los menores de “colocar a los niños abandonados en familias que se beneficiaban de mano de obra barata a cambio de educación y de pequeñas asignaciones monetarias. Los establecimientos públicos existentes [...] funcionaban sólo como asilos temporales en un sistema de circulación de niños” (Ortiz Bergia, 2012b: 7). Las instituciones asilares hicieron de esta práctica uno de sus objetivos principales (Flores, 2004), acción que, como lo muestra Gentili (2015), continuó realizándose durante la década de 1960 a pesar de su prohibición en el año 1958. Para esta autora, estas fueron prácticas que adquieren el carácter de un componente residual de la cultura, tal como lo plantea Williams (2009).

Hacia finales de la década de 1930 (y con mayor profundidad en la década de 1940) en un marco de ampliación de las facultades del Estado sobre los menores y la legitimación a las instituciones de beneficencia –cuyas marcas constitutivas eran el orden, la disciplina y el aislamiento de los niños con el mundo exterior, así como también su colocación en familias como mano de obra–, la dirigencia cordobesa impulsó la creación de internados “que reemplazarían, según los planes oficiales, el tradicional depósito de menores por un sistema de establecimientos

---

<sup>8</sup> El trabajo de las autoras analiza la influencia del modelo benéfico asistencial en la reproducción de los mecanismos inequitativos, y advierte de la relación entre asistencialismo y desigualdad social en las infancias cordobesas en la década de 1930.

especializados en el cuidado de la infancia en diferentes situaciones legales” (Ortiz Bergia, 2018: 43). Para este período, también, los discursos en torno a la maternidad y la profesionalización de la asistencia social, junto a una nueva sensibilidad sobre la protección de la infancia, sumado a la revalorización de la intervención del Estado en la economía y la sociedad producto de la crisis del 29, dan lugar a una reestimación del papel de la familia en la vida social y política (Cosse, 2005).

En ese contexto, la experiencia de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar creada en 1938 mediante la Ley 12558, se torna un antecedente valioso para pensar en los quiebres con las formas de asistencia cristalizadas en la Sociedad de Beneficencia y, por otro lado, como la antesala de las acciones que años más tarde implementará la Fundación Eva Perón. Para la Comisión Nacional de Ayuda Escolar

la asistencia social consistía en la atención de la “salud física y moral” de los niños y el mejoramiento de sus condiciones de vida, proveyéndoles alimentos, ropa, guardapolvos y útiles escolares. Para ello también se propuso promover asociaciones en pos de la educación y las cooperadoras escolares; centralizar las acciones de previsión de distintas instituciones que actuaban en el ámbito de la infancia; y fomentar la construcción de hogares escuelas y casa hogares que se convertirían en colonias de vacaciones durante el verano. En el plano de la salud la Comisión puso en práctica una ficha médica - escolar, con la cual se realizaba un control de la salud de los niños y sus familias, se dio asistencia médica gratuita a domicilio, atención odontológica en consultorios y distribución de medicamentos (Cosse, 2005: 52).

La Primera Conferencia Nacional de Ayuda Escolar tuvo lugar precisamente en Córdoba el 31 de octubre de 1942, en donde se dio especial atención a la asistencia médica y a la construcción de hogares escuelas. Esta forma de acción social implicó una transformación de las políticas destinadas a las infancias de parte del Estado quien “aumentaba su injerencia en el ámbito de la familia, [...] garantizando, a la vez, el control de la salud y la moral de los niños, sin necesidad de apartarlos definitivamente de sus progenitores” (Cosse, 2005: 53).

La provincia de Córdoba, hasta el año 1936, solo contaba con el Asilo de Menores de la Cárcel de Encausados, los niños que allí residían llevaban una vida carcelaria y las malas condiciones en las que vivían fueron una expresión de la poca atención que concitaba el problema de

las infancias en riesgo. “El gobierno cordobés a diferencia del nacional recién incipientemente a partir de los años treinta adquiriría un mayor protagonismo en el tratamiento de la minoridad en condición de abandono” (Ortiz Bergia, 2012b: 04). A lo largo de esta década, el gobierno de Córdoba fue realizando modificaciones con respecto al problema de la minoridad en el ámbito público desplegando políticas específicas con la creación de instituciones en el ejercicio de la tutela estatal. “El Estado provincial fue asumiendo lentamente las funciones de la sociedad civil como agente de integración social de la niñez y consolidó su función como ente tutelar” (Ortiz Bergia, 2012b: 02).

Hacia finales de 1930 se constituye el sistema tutelar cordobés con la creación de la Colonia Hogar Dalmacio Vélez Sarsfield. Así, en un inicio, el Asilo de Menores pasó a alojar a los niños penados o procesados y en la Colonia Hogar Vélez Sarsfield fueron alojados niños huérfanos o abandonados (Ortiz Bergia, 2018). Dos años más tarde, en 1938, se creó el Internado de Asistencia Social para Menores de la Escuela Industrial Presidente Roca. En 1942 se crea el Reformatorio de Varones de Villa Belgrano que, junto al Cuartel de Bomberos eran instituciones que albergaban a los niños que, por conducta, edad o enfermedad, no eran aceptados en los otros institutos (Ortiz Bergia, 2018). En cuanto a las mujeres, para este período solo existía el Asilo de Preservadas de la Cárcel del Buen Pastor, es recién a partir de 1942 que comenzó a crearse un circuito específico con la inauguración del Hogar de Menores Madres, el Hogar de Menores Mujeres fundado en 1945 y el de la localidad de Escalante en 1948 (Ortiz Bergia, 2018). En 1945 se crea la Dirección General de Menores que será la dependencia encargada de “centralizar la acción de los establecimientos públicos y privados de menores, y administrar el ingreso y egreso de niños y jóvenes en esos espacios” (Gentili, 2015: 235). A partir de su creación, las cuestiones sobre minoridad en la provincia se decidirán en esta delegación.

A pesar de los diversos cambios que se empiezan a instalar en relación a la mirada sobre el cuidado de la infancia y el paulatino abandono del papel subsidiario del Estado provincial, la escasa dotación de recursos económicos, las precariedades materiales en las que se desarrollaron algunos de los nuevos establecimientos inaugurados y las fricciones que se generaron con las asociaciones privadas por la nueva participación estatal en el campo asistencial, fueron fuertes condicionamientos en la estructuración de las políticas sociales (Ortiz Bergia, 2012a). Asimismo,



el modelo característico que impregnó la acción social durante principio de siglo se mantuvo para este período fuertemente arraigado en el accionar de las organizaciones de beneficencia y las congregaciones religiosas. Así, aquellas miradas contrapuestas en relación a las infancias, materializadas en la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón, van a convivir a lo largo de la década de 1950, a veces de maneras antagónicas y otras como espacios de continuidad.

### *Ahí nos adoctrinaban, pero la pasábamos hermoso*

Las instituciones asilares podrían ser pensadas como una “institución total”, según Goffman (1961), estas se definen “como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p. 11). De acuerdo al análisis de este autor, las características centrales que adquieren estas instituciones son: 1. Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo una autoridad única; 2. Las actividades diarias de un individuo se realizan en compañía de muchos otros quienes reciben mismo trato y obligaciones; 3. Las actividades diarias están estrictamente programadas, impuestas mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo de funcionarios; 4. Las diversas actividades se integran en un solo plan racional para lograr los objetivos propios de la institución. Finalmente, en una “institución total” existe una escisión entre internos y personal. De esta forma una “institución total” es un híbrido social, ya que en parte es comunidad residencial y por otra parte organización formal.

De acuerdo a lo que plantea Carli (2002), los hogares escuelas tenían una estructura común que puede variar en cuestiones singulares en cada provincia:

Los hogares escuelas albergaban a 1.500 niños, constaban de edificios de dos cuerpos, poseían una pileta de natación y juegos al aire libre, y también gimnasios cerrados. Contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país, se daba prioridad a la enseñanza de manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra (p. 249).

Como dijimos en el capítulo anterior, en el caso particular del

Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba contó con 500 internos durante sus primeros años de funcionamiento. Este dato cuantitativo remite a una gran institución que comienza a alejarse del modelo de asilos temporales en un sistema de circulación de niños.

La arquitectura de los hogares escuelas respondía al estilo pintoresquista californiano (tejas rojas y paredes blancas). Este estilo de fuerte tradición española estaba presente en la región de California en la costa oeste de Estados Unidos y tiene un gran desarrollo durante las décadas de 1930 y 1940 a partir de su presencia en el cine de Hollywood, que lo asociaba al crecimiento de una clase media norteamericana y está ligado al “sueño americano”. Asimismo, en Argentina, el estilo pintoresquista californiano estaba presente en las clases altas desde la década de 1930. Conferirles este estilo a los hogares escuelas tenía un fin político: otorgar aquel prestigio del cual gozaba esta arquitectura en las construcciones a las infancias, como un acto de “justicia social” (Feierstein, 2005)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Es importante señalar que en el año 2015 y mediante el decreto presidencial N° 2297/2015, son declarados como Monumento Histórico Nacional a los siguientes hogares escuelas construidos por la FEP:

- Hogar Escuela Evita, sito en el partido de Esteban Echeverría, provincia de Buenos Aires;
  - Hogar Escuela N° 21 “Eva Perón” (ex Hogar Escuela presidente Perón), sito en la ciudad de Santiago del Estero, provincia de Santiago del Estero;
  - Hogar Escuela N° 601 Fray Mamerto Esquiú (ex Hogar Escuela “17 de octubre”), sito en la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, provincia de Catamarca;
  - Hogar Escuela Monseñor José de la Iglesia (ex Hogar Escuela “Cnel. Domingo Mercante”), sito en la ciudad de San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy;
  - Hogar Escuela “Carmen Puch de Güemes” (ex Hogar Escuela Coronel Juan D. Perón), sito en la ciudad de Salta, provincia de Salta;
  - Hogar Escuela N° 13 “Presidente Juan Domingo Perón” (ex Hogar Escuela “Presidente Perón”), sito en la ciudad de Corrientes, provincia de Corrientes;
  - Hogar Escuela “Coronel Juan D. Perón”, sito en la ciudad de San Juan, provincia de San Juan;
  - Hogar Escuela “Gobernador Ruperto Godoy”, sito en la ciudad de San Juan, provincia de San Juan;
  - Hogar Escuela N° 9020 “Coronel Juan Perón” (ex Hogar Escuela “Coronel Juan Domingo Perón”), sito en la ciudad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe;
  - Centro Administrativo Provincial (ex Hogar Escuela Coronel Perón), sito en la ciudad de La Rioja, provincia de La Rioja;
  - Liceo militar General Roca (ex Hogar Escuela Presidente Perón), sito en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut;
  - Escuela hogar “Eva Perón” N° 8-448 (ex Hogar Escuela “17 de octubre”), sito en la ciudad de Mendoza, provincia de Mendoza.
- El Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba no formó parte de esta declaración de Monumento Histórico Nacional.

Como lo muestra la siguiente imagen, la fundación Eva Perón tuvo un gran despliegue en todo el territorio argentino con la construcción de hogares escuela.

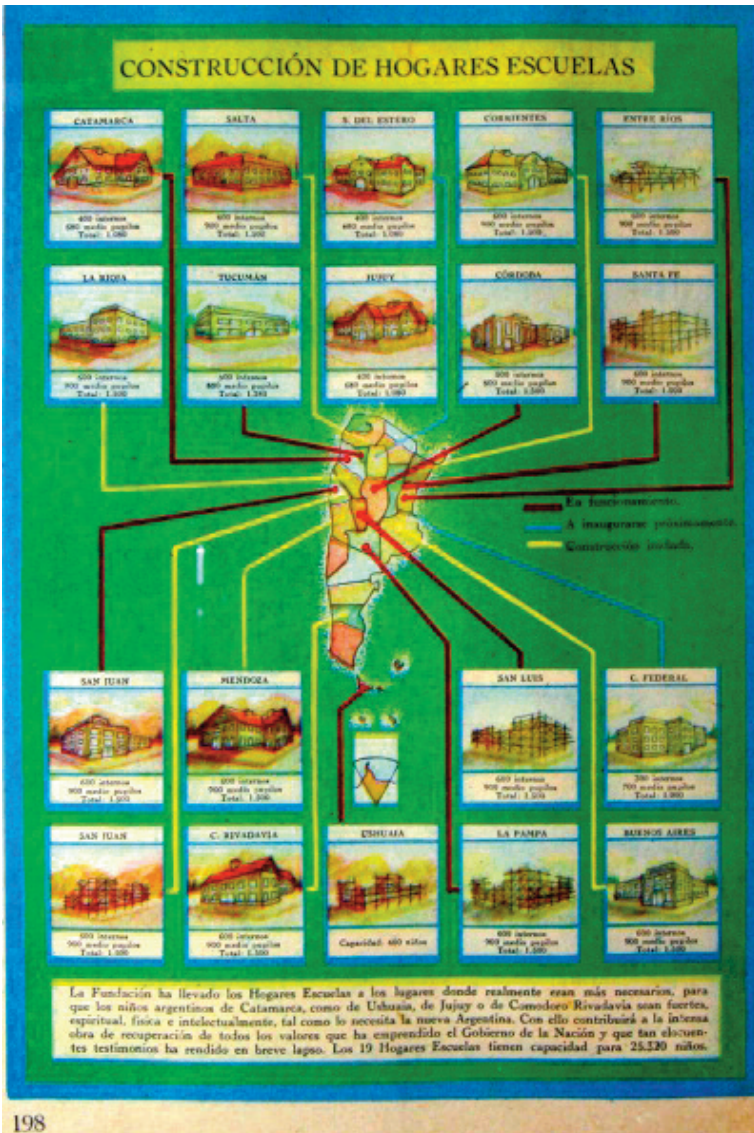


Figura 1. La Nación Argentina. Justa, libre y soberana. Año 1950.

Para 1950 nueve instituciones se encontraban en funcionamiento y otras nueve estaban en construcción. En total fueron 20 hogares escuelas construidos por la FEP durante sus siete años de vida, con una capacidad total que se aproximaba a los 16.000 internos, siendo que la población del país era de 16 millones de habitantes (Ferioli, 1990). Cada hogar escuela era mandado a construir de acuerdo a la situación socioeconómica de cada provincia. Las llamadas “Células Mínimas” tenían el deber de recorrer diversos territorios nacionales elaborando, junto a especialistas médicos, diagnósticos sobre el estado sanitario de la población infantil del sitio visitado (Ferioli, 1990). A partir de estos informes, se planificaba la construcción de estas instituciones. Cada hogar escuela contaba con un director/a que debía domiciliarse en dicha institución, para lo cual en cada establecimiento había una vivienda particular para quien ejercía el cargo<sup>10</sup>. Además de la dirección, la estructura del personal constaba de una Secretaría Técnica, Administración, jefe de Servicio Social, jefe de Servicio Médico y encargado de Conservación. De esta forma, cada institución contaba con: preceptoras, personal de contabilidad, porteros, ordenanzas, serenas, encargados de limpieza y jardinería, mucamas, encargados de despensa, ropería y lavado, cocineros, asistentes sociales, médicos, odontólogos, enfermeras, cada puesto de trabajo dependiente del área general (Ferioli, 1990).

te cuento cómo era por dentro..., la parte central eran oficinas, secretaría, contaduría, y después en un ala estaban todos los niños, los varones, y del otro lado, la otra ala, las niñas. Pero eso era inmenso, había..., las cocinas, llevaban las reses con todo, estaban los cocineros..., había de todo, de todo, era una ciudad eso, era una ciudad realmente; y muchos chicos, chicos que no tenían madre, que no tenían padre, o no podían trabajar, estaban internos (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Las fotografías que se ubican a continuación tienen como fin ilustrar aquellas dimensiones de las que habla Pebeta y que también se desprenden de los documentos trabajados por Ferioli (1990). Si bien estas imágenes forman parte de una colección que será trabajada en el próximo capítulo, incorporarlas aquí nos permite tener una mayor cercanía a estas materialidades. Las primeras cuatro dan cuenta del espacio exterior, las canchas

---

<sup>10</sup> Como lo vimos en el Capítulo 1, Carlos pasó los primeros años en el Hogar Escuela viviendo en ese espacio.

deportivas y la pileta, mientras que las otras tres nos acercan hacia el interior con la cocina, un comedor y una de las habitaciones.



Figura 2. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV: 243145.



Figura 3. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV: 243149.



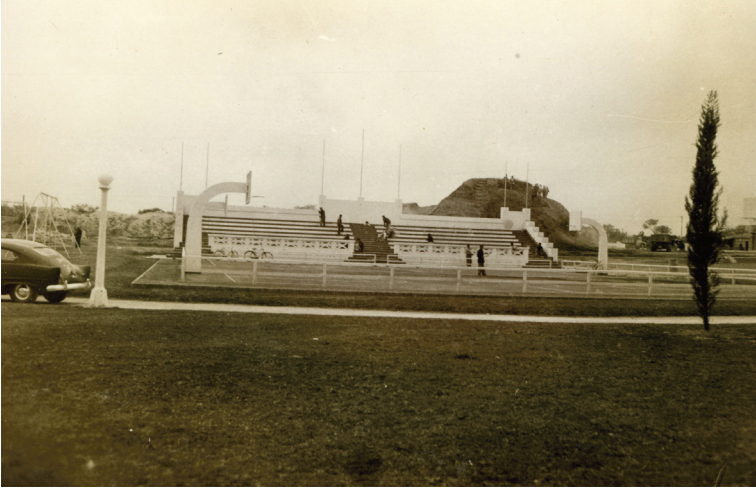


Figura 4. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243150.

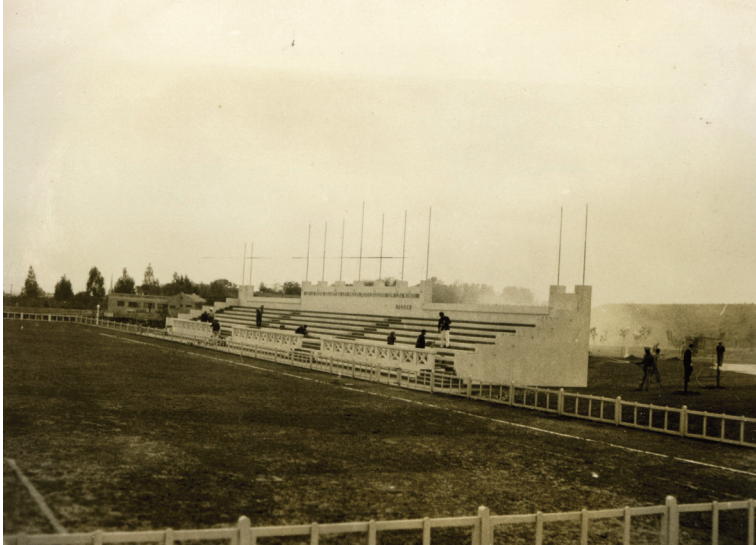


Figura 5. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243146.



Figura 6. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243160.



Figura 7. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243147.



Figura 8. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243156.

De los documentos que pude buscar en el Museo Evita de la ciudad de Buenos Aires, y que tuvieron valor para este trabajo, encontré los planos arquitectónicos de los hogares escuelas que, según lo que allí figuraba, se correspondían a los hogares escuelas de Córdoba, Mendoza y San Juan. Aunque me es imposible afirmar que la edificación sea exactamente esa y no haya tenido alguna modificación desde esos planos hasta su ejecución final, la imagen que incorporo a continuación funciona a modo ilustrativo y nos permite graficar lo que Pebeta marca como *alas*, así como también cierta planificación material de estas instituciones construidas con una finalidad específica.



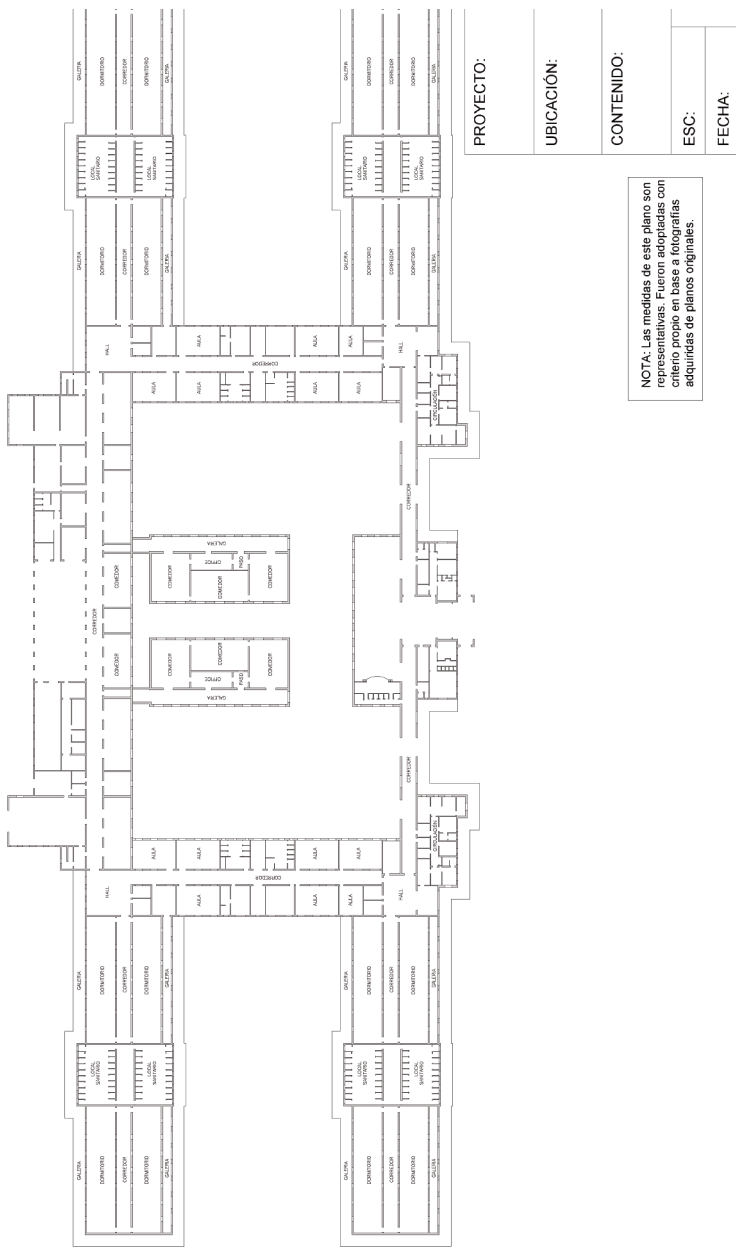


Figura 9. Dibujo de los planos originales del Hogar Escuela de Córdoba, Mendoza y San Juan.

Los hogares escuelas, como política educativa del gobierno peronista, fueron construidos para favorecer a los sectores que ocupaban una posición de subalternidad<sup>11</sup>. Así relata Juan el proceso de selección de los niños que ingresaban al Hogar Escuela:

En general el ingreso dependía de la condición social de la familia que llevaba el niño o niños. Las autoridades evaluaban la situación y daban o no cauce al pedido, como en todo lugar, creado con un énfasis preciso para dar respuesta a niños en situación de carencias básicas. El internado era con asistencia desde el domingo a la tarde, hasta el sábado a la tarde. Estábamos dentro del Hogar Escuela con pensión completa, todo cubierto. Toda la atención médica, odontológica, la educación, la salud, los deportes, juegos ropa, todo, tooodo pago. En los periodos de las vacaciones nos íbamos a nuestras casas (Juan, entrevista, mayo 2019).

El Reglamento establecía una serie de prioridades para el ingreso de un interno esquematizado de la siguiente manera: 1- Abandono material o moral; 2- Enfermedades de los padres, tutores o encargados; 3- Situación de extrema pobreza o indigencia; 4- Orfandad; 5- Situación irregular de los padres o desintegración del hogar por su separación; 6- Causas ambientales (vivienda insalubre o inadecuada), carencia de elementos indispensables para el desenvolvimiento familiar; 7- Desequilibrio económico producido por desocupación del padre; 8- Incapacidad de los padres, tutores o encargados por accidente; 9- Edad avanzada de los padres o encargados; 10- Reclusión de los padres o encargados por delito común. “Sin embargo en el capítulo 8 del mismo capítulo (Servicio Social) del Reglamento establecía que cuando el aspecto económico y médico social sean concomitantes, se dará prioridad en el orden de los ingresos” (Ferioli, 1990: 71).

Los aportes de Gramsci a la categoría de subalternidad resultan fructíferos si se considera a los destinatarios de los hogares escuelas como sujetos de sectores subalternos. En primer lugar, porque señala la nece-

---

<sup>11</sup> No se pretende cristalizar ni definir las identidades de las y los sujetos a partir de una posición de clase (ni raza, ni género), ya que tampoco comprendo a la clase como una entidad total y cerrada. Intento en este trabajo seguir los lineamientos planteados por Holland y Levinson (1996) sobre la “producción cultural” para pensar a niños y niñas, por lo que entiendo que “las bases de la identidad son históricas y cambian a través del tiempo y a través del proceso político” (p. 12).

sidad de considerar la heterogeneidad que constituye el mundo cultural de los subalternos. En segundo lugar, porque su perspectiva ilustra que en materia de poder interesa prestar atención no a una “totalidad cultural” sino antes bien a las relaciones y entidades de poder, fluidas y cambiantes, que el mismo poder crea. Por último, porque me permite reflexionar en la oposición que, en el marco de las relaciones de poder, se crea entre dominantes y dominados (Crehan, 2004).

Según Gramsci, una sociedad no es un mosaico de distintas culturas, sean o no híbridas, sino una constelación de diferentes grupos de poder, donde las categorías fundamentales son las clases, siempre que entendamos el concepto de clase de una forma abierta y no dogmática (Crehan, 2004: 86).

En estas consideraciones de pensar las clases subalternas y el Estado me pregunto, ¿existe un vínculo orgánico en la construcción de los hogares escuelas destinados a niños y niñas de clases subalternas al momento de comenzar con esta política educativa? ¿Cómo se piensa el vínculo entre Estado y clase subalterna en la misma institución, con los mismos sujetos, pero con gobiernos diferentes (gobierno democrático - gobierno de facto)? Estos interrogantes se plantean alineados a la pregunta central que proponen Holland y Levinson (1996), “cómo las personas históricas son formadas en la práctica, dentro y contra las fuerzas sociales más grandes y las estructuras que los instalan a ellos mismos en las escuelas y otras instituciones” (p. 17). La cuestión subalterna y su vínculo con el Estado cobra una especial particularidad en este caso, ya que el cambio de gobierno en el año 1955 instala una nueva relación en ese vínculo, donde la impronta peronista de los primeros años será, de alguna forma, una marca estigmatizante para los años siguientes.

Eran unos dormitorios muy bonitos, muy lindos, muy bien amueblados, de madera de muy buena calidad, todo era muy lindo. Y el desayuno..., a ver cómo era... Lo que no me gustaba a mí era medio militarizado el tema. Nos hacían cantar la marcha de Perón, e izábamos la bandera y nos hacían cantar la marcha. Después que izábamos la bandera, primero se cantaba el himno de la bandera y de ahí la marcha peronista. Y bueno uno ya de grande piensa, ahí nos adoctrinaban, pero la pasábamos hermoso. Yo me acuerdo que una vez llegó un camión, dos o tres grandes, llevaron un parque. ¡Instalaron un parque con juegos! Columpios de colores todos en colores bien pintaditos,

bonitos, en aquella época no se usaba hierro, era todo madera, muy bonito el parque. Ahí teníamos un horario para ir al parque, todo es cerro, había una parte, una planicie muy linda que la habían parqueizado y habían hecho el parque. Bueno nos llevaban al parque, habrá durado un mes el parque, si yo no exagero, porque el mes de febrero, marzo que viene la creciente, vino un alud de al lado de las termas, así donde están las aguas termales arriba, y otro río, se juntaron y se llevaron el parque. Era hermoso el parque ese, lo tengo patente cómo me divertía ahí (Braulio, entrevista, enero 2020).

En el relato de Braulio, quien vivió en el Hogar Escuela de Termas de Reyes, Jujuy, se ven condensadas dos marcas que acompañan los relatos de los entrevistados: la acción para la niñez y la acción sobre la niñez. Como se analiza en el capítulo anterior, en los relatos se marcan las diversas temporalidades de la memoria; en este fragmento también permea estas temporalidades, en el disfrute del niño como un recuerdo fáctico de aquellos años, y *el adoctrinamiento* como la memoria elaborada que Braulio pone en tensión. Ambas cuestiones, la infancia feliz y la infancia adoctrinada, fueron (y aún son) motivos de disputas del sentido común sobre la vida de niños y niñas que residían en los hogares de la Fundación.

La primera de estas cuestiones se enmarcaba dentro de la esencia que se buscaba imprimir dentro de los hogares escuelas que, “según el inciso a) del artículo 4 del Reglamento de los hogares escuelas de la Fundación, debía ser más hogar que escuela” (Ferioli, 1990: 65). En claro contraste con la acción social arraigada en la beneficencia que tenía como premisa el aislamiento del mundo exterior y la circulación de menores para ser colocados en familias particulares para el trabajo doméstico, los niños y las niñas que vivían en los hogares escuelas de la FEP fueron socializados con un vínculo con el mundo exterior al ser escolarizados en escuelas públicas y regresando a los hogares familiares durante el fin de semana. En ese sentido, la propia definición de “institución total” que plantea Goffman ([1961] 2012) encuentra cierta tensión en estos establecimientos. De acuerdo al proyecto de ley presentado al Ministerio de Educación en agosto de 1948, sobre la adopción de un plan básico para la creación de escuelas hogares en las provincias y territorios nacionales, parecen coincidir con esa esencia. Así dice:

una escuela hogar sea –deba ser– primaria y fundamentalmente un hogar donde el niño reciba lo que el hogar debe dar, desde el *cariño* y

*el afecto* no fingidos hasta la norma de vida que se comprende y se asimila viviendo; hogar que tiene un anexo, la escuela, donde en horas determinadas se aprende a leer, escribir y contar. Con esto quiero decir que el aspecto “hogar” de estas escuelas no debe llevarlas nunca a ser cobijo común de individuos que deben permanecer en él por la fuerza, sino que debe ser lo más parecido posible a lo que un hogar es: vale decir un hogar donde lo único que falte sea el vínculo de paternidad (Proyecto de Ley Expediente N° 21823, Letra S, Año 1948, Cámara de Diputados) (el subrayado me pertenece).

Para Ferioli (1990) las “escuelas hogares” están ligadas a las experiencias de infancia que se producían en la Sociedad de Beneficencia, y el cambio de nominación “hogar escuela”, es el giro que la FEP instaló en sus establecimientos. A diferencia de lo que plantea este autor, lo que se torna valioso en este caso es dar cuenta que la idea de construir instituciones estatales capaces de darle a los infantes *el cariño y afecto* de similar forma que lo puede dar una familia, es algo que trasciende los hogares de la FEP y que forma parte de un cambio más amplio en las formas de pensar la acción destinada a las infancias, que tiene sus inicios hacia finales de la década de 1930, se organizan de manera nacional con la Comisión Nacional de Ayuda Escolar y es con la FEP que se amplían y potencian las políticas y acciones que tienen como fin la protección de las y los menores.

La segunda cuestión, en relación a la infancia adoctrinada, es una constante en los discursos antiperonistas desde aquellos años y continúan hasta hoy. A partir del abuso de los elementos de propaganda que utilizó el peronismo, la oposición se valió de esto para afirmar que todas las obras de la FEP eran un “bluff propagandístico”, y que solo eran habitadas cuando recibían visitas extranjeras ligadas a la política (Ferioli, 1990).

En los Hogares Escuelas se impartían charlas a los niños sobre la doctrina peronista “tendiendo siempre a despertar los sentimientos patrióticos y los de solidaridad social”. Estas charlas estaban a cargo de las maestras de escuela primaria, a las que el art. 3 del capítulo “Educación” del Reglamento, les sugería hacerles conocer en forma sencilla a los niños, aspectos de la personalidad y vida de Perón y de Evita (Ferioli, 1990: 76).

En esa línea, Braulio me cuenta las discusiones que tenía con su madre porque, para él, ella era una *fanática* por el peronismo, mientras

que para ella él era *un desagradecido*. Así, Braulio me habla de ciertos *reclamos* que le hizo a su madre por haber pasado parte de su infancia en el Hogar Escuela.

nos enseñaban todo lo que era el respeto a Eva Perón y hablábamos constantemente de la Evita, de Perón, de que esto, aquello, nos tenían constantemente... , nos llenaban la cabeza. Después la marcha la cantábamos a cada rato, dos o tres veces por día por lo menos, y ya de última ya la cantábamos nosotros, sin que nos digan (se ríe).

M: ¿Cuál es el mayor reclamo que le hacés a esa infancia en el hogar?

B: Sí, yo al adoctrinamiento, después la pasamos requete bien. Yo pienso que la intención no sé si ha sido esa, la del gobierno peronista... , si que la pasemos bien o de adoctrinarnos... (Braulio, entrevista, enero 2020).

El fluctuar de Braulio, su duda sobre *la intención* del Hogar Escuela, rememora –a la vez que construye– el binomio peronismo-antiperonismo, y con él, las dificultades de comprender aquellas experiencias de infancias en sus diversos matices. No es casual que el mismo Braulio que pasó su niñez en una institución peronista en la cual la pasaba *requete bien*, también me diga: “hay dos cosas que yo odio en Argentina, uno a los boquenses y otro a los peronistas”. Profundizar sobre estas experiencias educativas y la vida cotidiana dentro de estas instituciones quizás nos provean de elementos para desarmar aquellas nociones cerradas y fuertemente ancladas en el sentido común.

### *A los que no podían manejar, los mandaban a la Colonia Vélez Sarsfield*

Para la década de 1950 en la provincia de Córdoba, además del Hogar Escuela General Juan Perón, funcionaban varios establecimientos públicos que albergaban a niños y niñas. En la Colonia Hogar “Vélez Sarsfield”, uno de los establecimientos más grande de la provincia, a los pocos años de su creación comenzaron a convivir los niños en condición de abandono con aquellos detenidos y procesados, dejando atrás la división que tenía en sus inicios con el Asilo de Menores (Ortiz Bergia, 2018). Asimismo, “durante los gobiernos peronistas, la Cárcel de Encausados siguió siendo utilizada como resguardo de menores, a la que fue sumada la Colonia Hogar San Roque (1950) y el Reformatorio Juvenil de Bell Ville (1953)” (Ortiz Bergia, 2018: 43).

En la provincia de Córdoba el peronismo se instaló, desde el plano político, siempre de manera vertical desde la figura de Perón. La hipótesis que trabajan Tcach y Philp (2017) es que hay una concentración geográfica de la autoridad en un centro político que es Buenos Aires y en un líder que es Perón. El enfrentamiento político entre peronistas y opositores (principalmente la Unión Cívica Radical) estaba marcado por la nacionalización de las políticas provinciales que intentaba imponer el primero, mientras que la oposición anteponía la autonomía de la provincia frente a la homogeneización de la política nacional (Tcach y Philp, 2017). Estas disputas se pueden ver condensadas en los conflictos desatados en relación a la acción de la Fundación Eva Perón en Córdoba. Las críticas a la FEP de parte de la oposición tenían dos aristas: “representaría en el orden estatal un avance del gobierno nacional sobre el provincial, y en el político partidario una expansión ilegítima de atribuciones por parte del Partido Peronista” (p. 267), en cuanto a lo segundo, la oposición se alineaba a los reclamos de la Iglesia católica en relación a la pérdida de atribuciones sobre la beneficencia.

De alguna manera, esa polarización en el campo de lo político se inscribe en el campo de la ayuda social y la educación y, de manera específica, en las instituciones para menores. En el mismo período en el que el Hogar Escuela se desarrollaba con todo su despliegue institucional, otros establecimientos provinciales arrastraban problemáticas relacionadas con cierta precariedad en la que se desarrollaban las instituciones asilares. El caso de la Colonia Hogar Vélez Sarsfield nos permite poner en contraste no solo las diferentes posibilidades de acción que tenían ambas instituciones en relación a los recursos destinados, sino también las diferentes maneras de concebir las infancias de acuerdo a la vida cotidiana. Esta institución fue testigo de los cambios asociados con el avance del Estado sobre la cuestión de la minoridad, pero también de las deficiencias y dificultades en ese proceso. Como lo muestra Ortiz Bergia (2012b), “en octubre de 1936, el reciente sub-director presentó su dimisión al cargo realizando denuncias sobre malos tratos de los encargados para con los internos, quienes no eran delincuentes, sino sólo abandonados: persecuciones con armas de fuego en intentos de fuga, medidas disciplinarias de fuerza” (p. 10); pero con el paso de los años tampoco logró alcanzar cierta estabilidad, ya que, para 1955, había sufrido cerca de 50 intervenciones.

En el 55 fue un bajón económico terrible que tuvo el Hogar Escuela. Te dije recién cómo comíamos, cómo estábamos, del 55 en adelante, nos levantábamos a la noche con unos compañeros, íbamos a la cocina a robar pan. Teníamos hambre. Eso fue después del 55, a lo mejor por eso me sacaron de ahí a mí después, porque se estaba sabiendo lo que estaba pasando ahí. Pero sí, ya éramos más salvajes. Nos disparábamos del colegio, nos íbamos. Pero ahí como te hacían formar fila y tomaban asistencia tres o cuatro veces al día. El que faltaba no hacía mucho que se había ido. Así que nos íbamos, nos encantaba salir por atrás, era todo yuyo eso antes, no había nada, lo más cerca que había era el hogar de ancianos que no estaba habilitado. Lo más cerca era eso, entonces nos escapábamos, unos siete, diez chicos nos íbamos al zoológico caminando y nos salían a buscar. Nos encontraban y ahí te daban. Y a los chicos muy insubordinados, que no los podían manejar, los mandaban a la Colonia Vélez Sarsfield. La Colonia era para chicos así medio violentos, tipo soldado te tenían, me contaban. Sabían venir porque hacían eventos, torneos de fútbol, de lo que sea, el Hogar con la Colonia y otro lugar más. Venía gente de afuera con chicos y hacíamos campeonatos de fútbol y todo ese tipo de cosas. Una vez vinieron los de la Colonia y nos hicieron formar en la calle, frente al hall, para que veamos a los chicos cuando bajen y los aplaudamos. Vinieron como en tres colectivos, apenas entra, bajan los chicos, ¡eran soldados! Chicos chicos, siete, ocho, diez, doce años, pero eran soldados, los tenían mal... Y bueno, yo gracias a dios no fui a parar ahí, pero del Pizzurno si te portabas mal te pasaban ahí. Si te escapabas te daban una paliza, más que nada, no es que te agarraban con un palo o te ponían picana, te hacían hacer flexiones, esa era la penitencia grande. Te hacían hacer una hora de flexiones, ¡ay papá! a las 50 te tenías que tirar al suelo. Maestras violentas, hubo un par. A mí no me tocaron, pero sé que hubo. Sobre todo una maestra, no me acuerdo el nombre, en tercero o cuarto grado, que era muy nombrada, más mala que la mierda la negra. Y cosas de relevancia así (Carlos, entrevista, enero 2020).

Carlos se refiere a un episodio que tuvo lugar luego del golpe de 1955. Aunque esto será explorado y analizado en el Capítulo 4, es interesante este fragmento de entrevista para ampliar sobre el proceso histórico de la Colonia Vélez Sarsfield que, sin hacer de su vida institucional un denominador común, nos permite ver lo narrado a lo largo de este capítulo acerca de las dificultades del Estado por cambiar las condiciones materiales y afectivas de los niños y las niñas que vivían en las instituciones asilares.



Aquellas denuncias del subdirector en el año 1936 que Ortiz Bergia halló en su trabajo, parecen ser, junto a las palabras de Carlos, parte de la vida cotidiana en la Colonia aún 10 años más tarde. Incluso con los cambios que sufre el Hogar Escuela tras 1955 que aquí cuenta Carlos, la vida en la Colonia Vélez Sarsfield está más cerca de desarrollarse a través de aquellas acciones ligadas al orden y al aislamiento que al *cariño* y al *afecto*.



### Capítulo 3. *El día común en la época de Eva Perón.* Experiencias de infancias en el Hogar Escuela durante el gobierno peronista

*Y algunas huellas ya son la piel...*

Charly García, "Plateado sobre plateado" (1983)

En este capítulo busco profundizar en los relatos de vida de Juan, Carlos, Braulio y Pebeta con el fin de analizar los sentidos que produjeron estas experiencias educativas. En todos los relatos se vuelve central la división en dos etapas distintas dentro del Hogar Escuela: la que remite al gobierno peronista y la que continuó tras el golpe de Estado de 1955. En ese sentido, y de acuerdo al fuerte contraste entre estos dos períodos, es que se los abordará en capítulos distintos, aquí se trabajará el primero de ellos.

Además de las entrevistas como fuentes centrales para la construcción de aquellas experiencias de infancias, este capítulo estará fuertemente estructurado por imágenes fotográficas tomadas en el año 1953 en el Hogar Escuela de Córdoba, únicos registros visuales que se pudieron encontrar de aquellos años durante el gobierno peronista. En ese sentido, las fotografías no pretenden ser un mero soporte ilustrativo, sino que también, como los relatos de vida, construyen una determinada memoria. Asimismo, la película *Soñemos* (1951) también constituye un elemento de análisis para este capítulo.

De esta forma este tercer capítulo se estructura de la siguiente manera: un primer apartado que introduce la muestra fotográfica; un segundo apartado que pretende narrar la vida cotidiana; y finalmente un último bloque en donde se pone en tensión la figura de Eva Perón con las infancias dentro del Hogar Escuela. Todo el capítulo está atravesado por las experiencias educativas que se gestaron en esta institución ya que fueron parte de una forma particular de subjetividad.

Las preguntas centrales que aquí nos acompañan son: ¿cómo transcurrieron las y los internos sus experiencias educativas durante el pero-

nismo? y ¿qué subjetividades se construyeron entre la política pública, la FEP y la vida cotidiana?

## La muestra fotográfica y su contexto de producción

En el Archivo General de la Nación (AGN) se encuentran 49 fichas fotográficas que refieren al Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba. Estas fotografías son las únicas imágenes que hoy existen de la institución y reconstruyen dos momentos distintos.

El primero comprende una etapa en la que el Hogar Escuela aún no se encontraba habitado. A su vez, a esta etapa podemos separarla en tres grupos de fotografías que nos muestran distintas instancias cronológicas. El primero está fechado en junio de 1950 y lleva como nombre el del fotógrafo, Vallmitjana. Estas fotos son en total 17 y muestran detalles de la construcción de la edificación con vista frontal y aérea en la que se percibe que aún se encuentra en plena obra. Un segundo grupo de fichas fotográficas que permanece sin datos me permite ver que la estructura edilicia ya está finalizada. Las últimas 11 fichas muestran al Hogar Escuela completamente finalizado en detalle: dos tribunas de canchas distintas, la pileta de natación, el nombre en la arcada de ingreso, habitaciones totalmente equipadas con camas y mesas de luz, comedores completos con mesas, sillas, cortinas y cuadros de Perón y Evita, dos fotografías de distintos ángulos del salón de actos. Estas últimas fichas tampoco tienen información respecto de la fecha ni quién tomó las fotografías, pero podemos inferir que estas imágenes fueron capturadas días antes de ser habitado.

El segundo momento, el que en este capítulo pretendo analizar, nos permite ver el Hogar Escuela habitado y en pleno funcionamiento. Son un total de 11 fotos que llevan como fecha *Junio 1953* y como nombre de fotógrafo, *Herrera*. Las fichas también nos permiten ver que las fotografías pertenecían a la Subsecretaría de Informaciones / Dirección General de Difusión / División Cine-Fotografía. Asimismo, cada una está asociada a un número de negativo, poseían una misma clasificación (C-10), tenían un Tema y una Descripción. Todas las fichas cuentan con un sello del AGN y un número de inventario, aunque este último está asociado a su resguardo en el Archivo y no a su origen ligado a la Subsecretaría de Informaciones.

Durante el primer gobierno peronista se produce un uso sistemático

y a gran escala de la fotografía con fines políticos que, a través de su aparato de propaganda, buscaba forjar la identidad peronista (Gamarinik, 2010). La Subsecretaría de Informaciones de la Presidencia de la Nación fue el órgano encargado de desarrollar la tarea de producción, distribución y centralización de la imagen durante el gobierno peronista (Priamo, 2001 y Gené, 2005). El aparato de propaganda centró su producción en erigir una imagen canónica de Perón y Eva, y buscó consolidar una nueva propuesta política y estética en busca de construir la “Nueva Argentina” peronista (Soria, 2010). Este proceso incluyó la creación y resignificación de rituales y símbolos, donde las fotografías ocuparon un lugar central para comunicar aquellas transformaciones en el gobierno (Silva, 2021). En cada registro fotográfico se buscaba escenificar el poder benefactor del Estado, subrayando de manera implícita la labor de Perón y Eva como agentes y promotores de la acción estatal a través del lugar preeminente que ocupan en la escena representada (Nouzeilles, 2010).

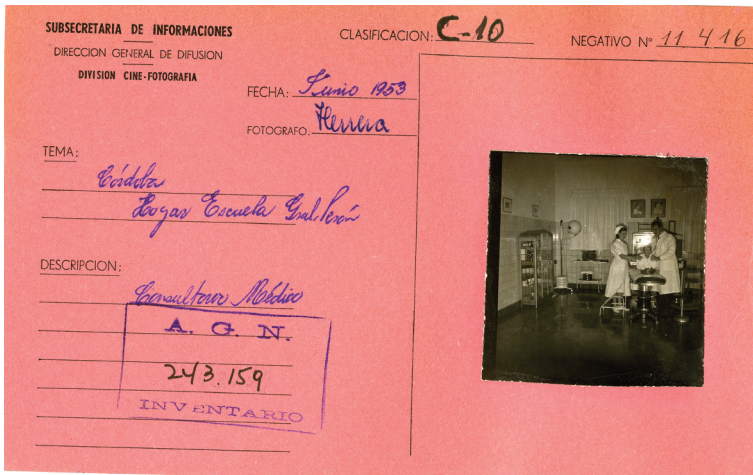


Figura 10. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243159.

Dentro de la Subsecretaría de Informaciones, se encontraba la División Fotografía, que estaba dividida en dos secciones: “la más importante se dedicaba a registrar la actividad política del gobierno. La otra, se ocupaba de documentar las obras públicas de gobierno y su

producción fue infinitamente menor que la primera” (Priamo, 2001: 173). La División Fotografía tuvo un papel clave durante estos años y su actividad que “funcionaba como una agencia de noticias” fue central para la producción de una imagen del peronismo. La parte encargada de registrar la actividad política del gobierno tuvo, principalmente, la intención de producir una fotografía en la cual predominara su contenido simbólico y metafórico, relegando a un segundo plano su valor documental.

La experiencia fue única en nuestro país, [...] no sólo porque por primera vez se asimiló de un modo férreo la acción de Estado con la de gobierno y partido, sino porque nunca antes ni después se desplegó una actividad de difusión y propaganda tan vasta, orgánica, homogénea, centralizada y monopólica desde el aparato del Estado (Priamo, 2001: 173).

La gran mayoría de las producciones académicas sobre la fotografía peronista giran en torno a las imágenes de Eva y Perón, no solo porque son figuras centrales en la historia sociopolítica de Argentina, sino también porque allí estuvo la centralidad de la producción iconográfica de este gobierno. En este capítulo, la intención es acercarnos al otro lugar de producción de la División Fotografía, la que retrató, como afirma Priamo (2001), “todo aquello que fuera de interés de ambos (en el caso de Evita lo dominante era, sin duda, la Fundación Eva Perón)” (p. 174). De acuerdo con esto, las 11 fotografías que aquí tomo para el análisis pertenecen a este segmento de la División.

## **Narrar la vida cotidiana: entre la imagen y el relato de vida**

Siguiendo los aportes de Agustina Triquell (2015), no pretendo utilizar la fotografía como “simple ilustración”, sino que, por el contrario, me pregunto por su contenido y su contexto de producción, por el mundo social al que hace referencia la imagen y su construcción visual y, sobre todo, intento indagar en el detalle que me permita saber algo más sobre los sujetos que la fotografía muestra, motivado por “conectar con lo que ofrece la fotografía de encuentro con la alteridad, con vidas pasadas que no se terminan de comprender del todo, pero que muestran que el pasado contenía otros futuros” (Dussel, 2019: 84).

A partir de las fichas de la Subsecretaría de Informaciones y del tra-

bajo de Priamo, sé que esta colección que retrata imágenes de niños y niñas del Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba, fue tomada por el fotógrafo Enrique Herrera<sup>1</sup>. Las imágenes estaban destinadas a retratar la obra de la fundación Eva Perón, pero ¿qué nos dicen sobre la vida de los internos que allí vivían?, ¿qué nos cuentan de esas experiencias de infancia? Y por otro lado, ¿qué intentó narrar Herrera en su trabajo? No es posible dar respuestas cerradas a estas preguntas con solo mirar las fotos, pero sí sus sentidos se tensionan en el cruce con las entrevistas realizadas, y permiten imaginar o ensayar respuestas y formular nuevas interpretaciones.

En una descripción rápida, las 11 fotografías nos muestran: un niño atendido por un médico y acompañado por una preceptora en un consultorio médico; dos adultos trabajando en la cocina; dos niños comiendo en las camas de lo que podría ser una sala de internación; otras dos nos muestran el salón de actos en pleno uso; y seis fotografías del exterior del Hogar Escuela nos permiten ver lo que podría ser la salida de las y los infantes hacia la escuela, su regreso, y el retiro a sus respectivos hogares los días sábados. Es interesante notar la ausencia de autoridades en las fotografías para dar centralidad a la figura de las infancias en prácticamente todas las imágenes<sup>2</sup>. Bajo esta mirada superficial, y si intentamos delinear una posible cronología, podemos pensar que Herrera imaginó la narración de un día, o una semana, en el Hogar Escuela. Mi intención es seguir esa posible línea interpretativa y de esa forma trazar los diálogos entre imágenes<sup>3</sup> y relatos.

La fotografía que se ve a continuación muestra una concentración de niños y niñas que salen del interior del edificio y, de acuerdo al guardapolvo blanco que visten, se interpreta que están yendo hacia las escuelas a las que asistían. Los niños iban a la escuela nacional Emilio Olmos, mientras que las niñas eran educadas en la escuela Alberdi. A

---

<sup>1</sup> Su nombre figura en el trabajo de Priamo (2001) como uno de los 25 fotógrafos de la División Fotografía de la Subsecretaría de Informaciones durante el gobierno peronista.

<sup>2</sup> El trabajo de Silva (2021) da cuenta de la importancia de las autoridades en las fotografías durante el gobierno peronista y las implicancias que tienen esas presencias. En ese sentido, contrastar esas “ausencias” en el relato fotográfico de Herrera se torna valioso para dar centralidad a las infancias que allí se muestran.

<sup>3</sup> Todas las fotografías se presentan en su original de la misma forma que la Figura 10, esto es, una ficha con detalles y la imagen hacia un costado. Como la intención es privilegiar la imagen, se recortará cada una de las fotografías ofrecidas por el AGN para darle centralidad a las tomadas por Herrera.

ambas escuelas accedían los sectores medios y altos de Córdoba en esa época, y gozaban de gran prestigio por la calidad de su educación. Se ingresaba a las ocho de la mañana, y las y los infantes eran trasladados desde el Hogar Escuela en colectivos particulares de la FEP y los retiraban al mediodía, en ese sentido la escuela fija la rutina del Hogar Escuela. Es interesante el despliegue que muestra la fotografía: los que van serios y decididos, los que van jugando entre ellos. Apenas una o dos personas adultas acompañan; dos direcciones del movimiento de los estudiantes, que no hace falta pautar con la tradicional y disciplinadora fila.



Figura 11. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243163.

En una de las visitas que realicé con Juan al edificio que supo ser su hogar, casi lo primero que me dice antes de comenzar el recorrido fue:

Mirá, funcionaban así: te levantabas a las siete de la mañana para higienizarte, lavarte los dientes, desayunar y a las ocho menos cuarto te llevaban en ómnibus hasta el Colegio Olmos. Estaba donde está el Patio Olmos actual. Nos llevaban a la Escuela Olmos a las ocho de la mañana y a las doce de la mañana nos retiraban. A las doce y media estábamos acá, y a la una almorzábamos (Juan, entrevista, noviembre 2018).



La cuestión de la vestimenta de los niños durante el peronismo es uno de los recuerdos que más aflora en los relatos. A diferencia de lo que narran Moreyra y Moretti (2019) sobre esta cuestión en las instituciones de beneficencia en Córdoba, donde, por ejemplo, “en el caso de las Hermanas de Huerto, las señoritas egresadas se reunían para confeccionar la ropa que vestiría a los huerfanitos de las instituciones de la orden” (p. 31). Se realizaba la entrega en el marco celebratorio de fechas patrias o festividades religiosas, “con la intención de elogiar la tarea realizada en una escenificación de la caridad que no debía pasar desapercibida” (p. 32), construyendo así “una narrativa institucional que privilegiaba las virtudes del modelo de asistencia” (p. 33). Los relatos de Carlos y Braulio dan cuenta de otra manera de gestionar la asistencia en relación al bienestar de los niños y niñas de parte de la FEP:

Zapatos, zapatillas nunca. Bien vestidos ahí adentro. Sandalias, tipo franciscanas, para el verano, para andar durante el día. Recuerdo haber tenido unos zapatos, a lo mejor ya medios viejitos, con algunas puestas, que algún detalle tenían y me vio la maestra y me llevó a cambiar los zapatos a una sección cerca de la cocina, al final del pasillo de ese hall que entrás por atrás. [...] Y al final del pasillo había un cuarto grande que era la zapatería. Ahí tenían dos millones de pares de zapatos, zapato o sandalia, el número que quieras, vos ibas, te sentaban y alguien que atendía ahí, sacaba y te medía. En cuanto a la ropa: pantalones cortos, bien vestidos, camisas, sobretodo, en invierno bien abrigados. Las camas muy lindas, muy tendidas, sábanas..., ahí no sé, quizás nosotros no veíamos porque venían las mucamas cuando nos íbamos, pero capaz que cambiaban las sabanas cada dos o tres días, siempre impecables (Carlos, entrevista, enero 2020).

Braulio: Era así: desayuno, por supuesto primero la higiene, nos enseñaban a higienizarnos, allá nos bañábamos todos los días con aguas termales, me acuerdo que nos daban jabón blanco El Federal se llamaba, y nos enseñaban a refregarnos unos a otros, la espalda, por supuesto con el cuidado de toda..., los piletones eran subterráneos, la parte de abajo del Hogar era todo mármol o granito, hermoso era. Preciosos unos piletones..., y ahí, con una bolsita que decía “Fundación Eva Perón”, la ropita. Esa bolsita nosotros llevábamos al baño, nos poníamos la ropa limpia y la ropa sucia la volvíamos a meter a la bolsita, con el nombre de cada uno, y de ahí se iba al lavadero. Así todos los días, nos cambiábamos la ropa dos veces por día, porque nos

ensuciábamos en la tierra, nos daban, me acuerdo, había un depósito de galletas y chocolates, pero para el campeonato del mundo, ¡millones de chocalatinas! y nos daban mucho de eso, no nos faltaba. Chocolate con leche de desayuno, mate con leche o té con leche, pero todo con leche de tambo. Nada de leche en polvo.

Mariano: ¿Y cómo vestían?

Braulio: De color blanco, colores claros y pantalón corto en verano, y largo en invierno. Pulovercito, camisa, todo decía bordado “Fundación Eva Perón”. Nosotros bajábamos con la ropita a la ducha, metíamos la ropa usada en la bolsita y nos poníamos cuando terminábamos de bañarnos, la toalla nos secábamos y todo iba de nuevo a la lavandería. El toallón no se usaba dos veces el mismo día, te secabas e iba todo a la bolsa, eran toallones medianos, blancos e iba a una bolsa con nombre, eso todo en unos carros a la lavandería quedaba como a 100 metros, cruzando un río, un puente y al frente quedaba la lavandería. Ahí trabajaba una hermana de mi mamá también. Y se gastaba toneladas de jabón porque se lavaba todo el tiempo, andábamos requete limpios. De eso me acuerdo, andábamos requete limpios. Nos ensuciábamos por naturaleza, la niñez, el lugar donde estábamos. Por ejemplo, nosotros queríamos subir al cerro, pero nunca nos llevaron porque es un cerro hermoso, lindo, alto, pero es peligrosísimo, entonces nunca nos llevaron, nosotros nos escapábamos y nos íbamos al cerro de traviesos. Gritábamos desde la punta del cerro “acá estooooy”. Hermoso era, había una quebrada “De Reyes” con un arroyo abajo, hermoso, cristalina el agua, y nosotros en la punta del cerro, nunca nos quisieron llevar, pero íbamos igual (Braulio, entrevista, enero 2020).

Para Dussel (2003) la introducción del guardapolvo en las escuelas argentinas estuvo ligado, en parte, al igualitarismo y la introducción de una “ciudadanía con estilo”, en ese sentido, “el estilo era importante para regular la distancia en relación con los otros y la respectiva ubicación en el orden social” (p. 20). Desde esta perspectiva, la ropa que usaban niños y niñas, recibida por la FEP, puede enmarcarse en una determinada construcción de estilo en tanto producción de una nueva forma de ciudadanía.

Siguiendo las miradas de los niños (Figura 11), podemos ver que algunos notan la presencia del fotógrafo y giran sus rostros hacia la cámara, pero es una minoría dentro de la totalidad que la imagen captura. La cámara parece no alterar la rutinaria salida de las y los infantes. Así, como si se pretendiera transmitir cierta cotidianidad, Herrera nos da paso a la memoria de Juan:

... y los ómnibus que tenía el Hogar Escuela, nosotros teníamos cada uno su historia, porque querías subir con el tipo que manejaba más rápido, carrera de colectivos, y bueno, esa es la parte de los niños, la parte de la historia de los niños. [...] El ómnibus nos retiraba a las 12 y volvíamos al Hogar Escuela, jugábamos un rato previo al almuerzo, después íbamos a comer, después del almuerzo íbamos a donde teníamos que hacer las tareas, y nos reuníamos en comedores, en mesas nos agrupaban de a seis por mesa y ahí hacíamos la tarea. El que terminaba su tarea se iba a jugar, después volvía para la merienda, después seguía jugando, se bañaba a la hora de la cena y luego al cine. Nosotros teníamos todas las noches cine en el salón de actos, con capacidad para 500 niños (Juan, entrevista, abril 2018).

Eran unos colectivos color azul, decía el nombre de la fundación, y adentro eran todos tapizados me acuerdo, el colectivo era tapizado rojo, las butacas de los asientos, muy lujoso adentro y tenía de este lado del colectivo el asiento doble y de este otro lado también, que daba al pasillo (Carlos, entrevista, enero 2020).

En la Figura 12, Herrera retrata el regreso al Hogar Escuela y nos muestra también uno de los colectivos de la Fundación Eva Perón mencionado por Carlos y Juan. Acá también, como en la imagen anterior, da cierta sensación de espontaneidad y protagonismo la expansión de los niños, sin adultos en el plano; acaso de cierta confianza que parece que no hiciera falta pautar la salida y el regreso a la institución, porque los niños solos van a donde tienen que ir. Hay un orden que se respeta sin la presión de dispositivos de control.

Al colegio Olmos se iba a estudiar, entonces vos entrabas al aula y tenías tu hora de 45 minutos de tal materia, de 45 de tal otra, el espacio del recreo y todo lo demás, eso es el colegio Olmos. Una vez que terminábamos el colegio volvíamos al Hogar Escuela con la tarea para el día siguiente, ahí tenías que hacer la tarea, supongamos la redacción, la suma, la resta, lo que fuere. Bueno y nosotros a la resolución de la tarea la hacíamos en el Hogar Escuela, y para eso teníamos la preceptora que controlaba la tarea (Juan, entrevista, abril 2018).

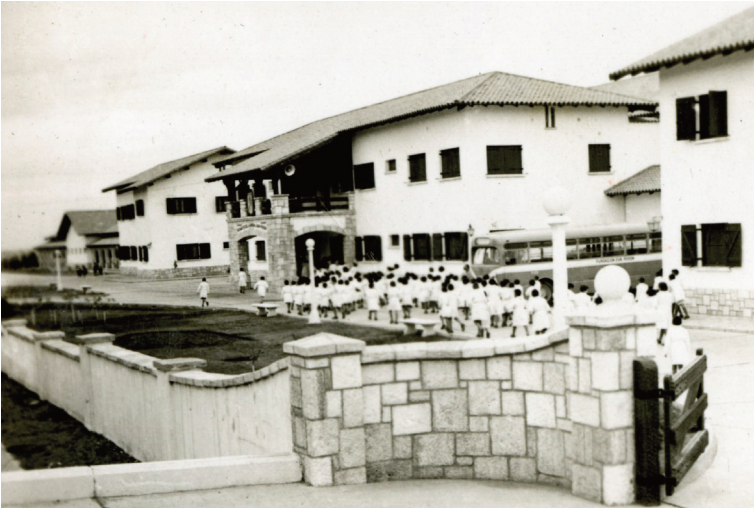


Figura 12. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243168.

Entre los relatos y las imágenes nos encontramos con esta excepcionalidad en las instituciones de menores en este período. Se vivía de lunes a sábados en el Hogar Escuela y, durante estos años, se escolarizaban en dos de las escuelas más importantes de la provincia. Así, el Hogar Escuela no solo garantizaba la alimentación, la salud y la vestimenta, sino también la compañía a las y los infantes para una educación pública de calidad para la época. El hecho de que los internos fueran escolarizados en escuelas públicas junto a otros niños y niñas que allí asistían, y que los fines de semana volvieran a sus hogares familiares, rompía de manera directa una de las intenciones principales que tenían las instituciones asilares públicas y privadas hasta el momento, aislar a los infantes del mundo exterior.

En ese sentido, el Hogar Escuela, en sus cercanías y distancias a una “institución total”, se construye de manera articulada al sistema educativo oficial y no afianzando trayectorias diferenciales para las y los infantes. El Hogar Escuela acompaña y apoya el proceso de escolarización, abandonando el sentido punitivista y disciplinador que tradicionalmente les asignaron a las instituciones asilares. De esta forma, las experiencias educativas de niños y niñas se producen, durante los años del gobierno peronista, en el cruce entre la escuela y el Hogar Escuela. Si

bien esto duró solo los primeros años, ya que, como veremos en el próximo capítulo, tras el golpe de Estado de 1955 la escolarización comenzó a realizarse dentro del Hogar Escuela, es de suma importancia reparar en el vínculo entre instituciones durante estos años que posibilita experiencias educativas incapaces de pensarlas de manera aislada ya que, en el diálogo entre espacios formativos, la experiencia adquiere significación en la construcción de las subjetividades.

## **La vida cotidiana: la subjetividad en cuestión**

La dinámica cotidiana que se construye del Hogar Escuela tiene un fuerte anclaje en la contención de los niños y las niñas. Esta contención posee rasgos disciplinantes, como el orden en la rutina, obligaciones escolares que cumplir, el cuidado personal y aseo corporal, y tiempos específicos para cada una de las actividades a desarrollar. En ese sentido, “el orden” como factor estructurante de la vida de niños y niñas institucionalizados continúa siendo una cuestión de mucha importancia para el Hogar Escuela. Más allá de este ordenamiento diario, lo cotidiano no es mera rutina ni eso que sucede todos los días, sino aquello “que puede suceder cualquier día dentro del horizonte de una vida” (Rockwell, 2018: 28), en ese sentido, y siguiendo a De Certeau (1996), lo cotidiano no es una rutina inmutable, sino que, por el contrario, se presenta como dinámico, conflictivo y multiforme. En relación a esto, es interesante observar las diferencias que hay en los relatos de Braulio (Jujuy) y Juan y Carlos (Córdoba).

Mariano: ¿Cómo era el tema de la disciplina?

Braulio: Era muy estricto, no había que portarse mal porque nos castigaban, no nos pegaban por supuesto, pero nos castigaban, nos mandaban a la pieza, no nos dejaban salir, no nos dejaban jugar, había que portarse bien. Y era la única forma de controlarnos, porque como éramos todos varones nos agarrábamos a las trompadas a cada rato. Era muy estricta la disciplina.

Mariano: ¿Cómo era la relación entre compañeros durante el día?

Braulio: Era muy difícil, éramos chicos de barrio, de familias muy humildes. Nosotros nos criamos en el barrio y maleducados en muchas cosas y éramos villeros digamos, entonces nos peleábamos con mucha espontaneidad, vivíamos peleándonos y era jodido mantener el orden, había muchas mujeres, eran pocos los hombres [entre las y los adultos], era jodido que las mujeres puedan mantener el orden cuando los

chicos nos agarrábamos a las trompadas, a veces por ahí era grupal el tema. Aunque en aquella época las mujeres también eran malas, mi mamá era más mala que una yarará, malísima, me retaba, me hacía cagar. Sin pedirle permiso a nadie.

Mariano: La relación con los adultos, con las maestras, ¿cómo era?

Braulio: De terror porque teníamos que hacerle caso, hasta hace poco yo veía una señora que fue vecina nuestra, y le dije un día: “¿se acuerda usted cómo me trataba de mal?” “¡Ay! a usted no lo aguantaba”, me dice.

De grande le reclamé a mi mamá que me pegaba, la costumbre esa del tirón de oreja, era así me llevaban al aula al rincón, orejas de burro ahí mirando la pared, yo tenía la oreja toda colorada. Nos portábamos mal.

Mariano: ¿Y había algunas otras cosas, tanto con compañeros como con adultos, que fuesen un poco más cariñosas, amistosas, otro tipo de vínculo?

Braulio: Sí, por ahí teníamos nuestras maestras preferidas, nuestra mu-cama preferida que nos mimaba, había muy buena relación también con algunas maestras. Esto de que nos trataban así era porque nosotros éramos atorrantes, éramos una sarta de chicos de barrios que decíamos malas palabras, insultábamos, entonces no sabían cómo enderezarnos.

Mariano: ¿Te acordás de alguna anécdota?

Braulio: Yo tengo una anécdota... , evidentemente yo y la mayoría nos portábamos muy mal. Mi mamá me pegaba mucho a mí, me educaba con mucho rigor, entonces cuando yo me portaba mal mi mamá me pegaba tan duro que las otras empleadas me escondían en el montacargas para llevar las cosas para arriba. En el segundo piso había un montacargas manual, entonces ponían las cosas y ahí me ponían a mí y me encerraban para que mi vieja no me encuentre, me buscaba por todo el Hogar Escuela y decía que me iba a matar. Las otras empleadas me escondían ahí hasta que se le pasaba la bronca. Yo era el hijo de una empleada, era el único, las familias que no podían tenerlos, había chicos sin padres, abandonados en la calle, los llevaron ahí.

Mariano: ¿Alguna otra anécdota con tus compañeros que recuerdes?

Braulio: Bueno eso de anudarnos la ropa, hacíamos nudos de ropa, el pantalón hecho un nudo. Cuando íbamos a la cama le hacíamos cama turca, le hacíamos la mitad de la sabana así entonces te metías y no podías estirar los pies, hacíamos eso, o cuando estaban durmiendo, le atabas los pies a la cama. ¡Uy! era..., después la de robarse, ahí estaba la carpintería y el carpintero hacía trompos para todos, entonces Cachilo tenía trompos en una caja, trompos con la soguita para hacerlo girar, era de robarse los trompos. Tenían bolsas de bolitas, y también se las robábamos. Cosas que ocurrían (Braulio, entrevista, enero 2020).

Este largo fragmento de entrevista nos muestra particularidades de la vida cotidiana en el Hogar Escuela de Jujuy. En Braulio se ve una idea de orden y autoridad ligada, principalmente, a la figura masculina, aunque describe las diferentes formas en las que las preceptoras ejercían la disciplina, y ve en la rigurosidad y en cierto uso de la fuerza, las posibilidades de encontrar “orden”, a pesar de que también narre episodios de protección de esas violencias por parte de las preceptoras. De alguna forma, esa manera de gestionar la disciplina contrasta con los relatos de Juan y Carlos sobre el Hogar Escuela de Córdoba, estas responsabilidades ligadas al comportamiento parecen estar articuladas al disfrute y a lo lúdico. Algunos ejemplos de esto se ven en: la supervisión de las preceptoras para el cumplimiento de las diversas tareas, escolares o de rutina; el cuidado en la higiene y la vestimenta; el transporte a la escuela, que se mezcla entre el juego y la disciplina horaria.

El Hogar Escuela ese funcionaba de una manera absolutamente metódica y amorosa, digamos, porque había un principio que no hay que olvidarlo, “los únicos privilegiados son los niños”. En el Hogar Escuela, en la época del peronismo, un niño no podía ser castigado bajo ningún punto de vista (Juan, entrevista, abril 2018).

La frase “los únicos privilegiados son los niños” es emblemática en tanto política dirigida a la población infantil (Carli, 2002), en ella se condensa una política de infancia como núcleo central de la política estatal. La cotidianeidad que se narra del Hogar Escuela, en tanto experiencia y práctica, nos muestra las condiciones creadas para garantizar lo que hoy llamamos derechos de niños y niñas y que en aquel entonces parecían sintetizarse en “los únicos privilegiados son los niños”.

El modelo de un Estado intervencionista promulgado por Perón debía asistir al niño desde la crianza hasta su juventud, construyendo una relación sin mediaciones entre líderes políticos y niños y jóvenes (Carli, 2005). La acción del Estado sobre la infancia se debía dar en el hogar, en el barrio y sobre todo en la escuela, pero también se utilizaban otras instancias de comunicación a través de la FEP, como los campeonatos deportivos, la distribución de juguetes, las colonias de verano, entre otras, donde la pareja presidencial interactuaba directamente con los niños en los actos públicos (Nouzeilles, 2010). Esta intervención del Estado “moduló la vida cotidiana infantil, disminuyendo las distancias que tenían los niños con la escena pública y dando lugar a diversos tipos

de experiencias, que oscilaron entre la empatía o la adhesión y el rechazo o la distancia” (Carli, 2005: 60).

Los relatos de Juan y de Carlos hacen un constante hincapié en el vínculo marcado por el afecto. ¿Es justamente allí donde radica la especificidad del Hogar Escuela? ¿Qué hay en esas relaciones que hace que tanto Juan como Carlos recuerden ese espacio como una etapa única de su vida? De acuerdo a Carli (2002),

Esta tarea de pedagogización política de niños y jóvenes debía hacer uso del sentimiento y la emoción como recursos didácticos. El niño debía comenzar a sentir, debía cargarse de misticismo, debía incorporar la doctrina efectivamente no sólo para heredar, sino para poder desempeñarse luego como un reproductor ideológico. Con ese supuesto se interpelaba la creación, en el ámbito escolar, de un verdadero habitus político en los niños que disolviera las herencias familiares antiperonistas, lo que requería una alta carga afectiva (p. 257).

Si bien el planteo de Carli nos permite comprender aquella construcción “desde arriba” que buscaba instalar el peronismo y su objetivo de crear un habitus político en los niños y niñas, aquí también comprendo que, en las interacciones cotidianas entre preceptoras, maestras e infantes, se conforman subjetividades que no se corresponden necesariamente ni unívocamente al imaginario político partidario. En los relatos de los entrevistados afloran tensiones que permiten ver que, aún en el agradecimiento por los vínculos contruidos desde el afecto, esto no se traduce en un “sujeto peronista”.

Lo cotidiano en las escuelas abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. También aporta una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar (Rockwell, 2018: 28).

Precisamente desde esa manera de pensar la vida cotidiana es que las experiencias educativas de niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela nos muestran sus diversos matices al momento de analizar tanto la política pública desarrollada por el peronismo, la acción concreta de la FEP, las formas en que las preceptoras interpretan y llevan adelante



aquellas prescripciones y, principalmente, la manera en que las y los niños se apropian, resisten o subvierten (Rockwell, 2011) aquello que se les ofrece.

### ***Hacia las veces de mamá***

El relato de Pebeta, quien, recordemos, fue preceptora dentro del Hogar Escuela durante el gobierno peronista, me permite pensar algunos indicios sobre esas relaciones de afectividad de las que Juan y Carlos me hablan:

Yo era preceptora, hacía las veces de mamá: cuidado personal, cuando se acostaban, hacer los deberes con cada chiquito, todo era hermoso ahí, esos comedores hermosos que había, ahí hacían la tarea (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

¿Qué implicaba *hacer las veces de mamá* en términos afectivos? ¿Qué diferencia había entre hacer cumplir las tareas y obligaciones como una actividad laboral, y hacerlo *como mamá*?

La responsabilidad principal del cuidado cotidiano de los internos recaía en la figura de las preceptoras. Eran ellas quienes tenían a cargo un grupo particular y las encargadas de hacer que realizaran las actividades específicas de acuerdo al momento del día en el que se encontraran. Despertarlos, acompañarlos en la higiene, servir las distintas comidas del día, controlar la tarea que traían de la escuela, compartir juegos, entre otras actividades más, eran parte de sus responsabilidades.

Mariano: ¿Y ella [la preceptora] era la que de alguna manera “tenía el control”... si un chico come, si hace la tarea?

Juan: Claro. Era una a la mañana la que nos levantaba, la que nos ponía el dentífrico en el cepillo de dientes y la que nos daba papel higiénico cuando hacíamos cola para ir al baño. Después te cambiabas y salíamos ya con el portafolio y guardapolvo al desayuno y de ahí al Olmos en ómnibus.

[...] era la que te hacía cumplir la tarea, ella te revisaba a ver si estaba todo bien y te daba el pase libre para ir a jugar. Y eso te daba la posibilidad de que vos adquirieses hábitos, los sanos hábitos, es decir: termino de estudiar, puedo ir a jugar. Después merendábamos, después seguíamos jugando, después íbamos a bañarnos, a cambiarnos y a cenar. Ese era, digamos, el día común en la época de Eva Perón. Des-

pués de ese tiempo desapareció todo eso, todo ese ordenamiento desapareció.

... por las noches [durante el peronismo] había serenas<sup>4</sup> y ningún chico, como a nadie lo golpeaban, nadie se levantaba ni nadie se tomaba la atribución de dirigirse al líder para pegarle a otro<sup>5</sup>. Y todo eso tiene que verse en un determinado marco (Juan, entrevista, abril 2018).

Este fragmento de la entrevista da cuenta de que, si bien las preceptoras tenían una responsabilidad central en el cuidado de los internos, la construcción de los vínculos entre adultos e infantes se hacía a partir de una cierta responsabilidad afectiva, y que en esa relación operaba cotidianamente un lazo más cercano a lo familiar que a la única tarea de hacer cumplir con las obligaciones.

... en el tiempo de Perón, no sé después porque ya no tuve más contacto con los chicos<sup>6</sup>, yo te digo que nosotras estábamos presentes como unas mamás, en el baño cuidándolos, peinándolos..., así era todo, médicos, ¡señores médicos! Todo..., todo era de primera. Las mujeres nombradas para la ropa, era una parte especial donde ellas trabajaban el planchado, la costura, era todo hermoso, después se vino abajo (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

[...] generalmente eran chiquitos así, que no tenían mamá, o madres que se quedaron viudas. Yo me acuerdo que sacaba a La Niña Dios, la más chiquita. Era muy jovencita yo y a lo mejor me pusieron a propósito con las más chicas, y había, la más chiquita del dormitorio, porque era por dormitorio, era una que las demás chicas le habían puesto La Niña Dios, la llevaba siempre a casa yo. “Usted lleva siempre a la Niña Dios, y a nosotras cuándo nos va a llevar” (imita la voz de alguna niña en tono de llanto y súplica)... Pobrecita. Y ella tenía una hermanita más grande que también me decía “cuándo me va a llevar

---

<sup>4</sup> Mujeres encargadas de cuidar a los niños durante las noches.

<sup>5</sup> Juan hace referencia a ciertas violencias que sucedían algunas noches entre los niños durante los años posteriores al golpe, ya bajo el gobierno militar, donde continuó viviendo allí (1956/57). La dinámica durante esos años es radicalmente distinta de acuerdo a su relato y será trabajado en el próximo capítulo.

<sup>6</sup> Tras el golpe de 1955, como dije en el Capítulo 1, Pebeta pasa a trabajar en la parte administrativa. Ella cuenta que, a pesar de que la gran mayoría de preceptoras fueron despedidas, continúa debido a que la nueva directora conocía a un miembro de su familia y sabía que ella no era peronista.

a mí”. Pero claro, ellas eran huerfanitas de madre y el padre las tenía que dejar ahí. Había muchos casos así (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Pebeta cuenta que algunos de los internos que no podían volverse a sus casas los fines de semana eran llevados por alguna de las personas adultas a sus propias casas para que pudieran salir y no quedarse el fin de semana dentro del Hogar Escuela. Ella, particularmente, se hacía cargo de una de las niñas, y en su relato construye una idea de *cariño* como característica de sus relaciones cotidianas con los y las niñas del Hogar Escuela. Así, nuevamente, la idea de que los “vínculos iban más allá de las tareas formales” que tenían que hacer dentro de la institución.

### ***El hospitalito. La salud, otra forma del cuidado***

La atención de las y los infantes tenía una dinámica diaria dentro del Hogar Escuela. La revisión médica y odontológica, de manera periódica, marcaban una forma de específica del cuidado.

... Y todo eso estaba perfectamente organizado, con preceptoras que nos cuidaban, que nos atendían, digamos, con cuidados muy especiales, revisión médica y odontológica todas las semanas. Había, por supuesto, un sistema de salud que funcionaba como una maquinaria acceitada, era una cosa espectacular (Juan, entrevista, abril 2018).

La Figura 13 (ampliación de f.10) que vemos a continuación, nos muestra parte de este vínculo: aquí entre niño y enfermera y médico como garantes de la salud. Pero también deja ver un espacio específico para la atención médica que tenía el Hogar Escuela, espacio pensado desde su construcción original. La imagen que nos da la fotografía es de una habitación amplia y pulcra que da cuenta de un discurso estatal preocupado por las condiciones materiales y espaciales al momento de implementar sus medidas (Silva, 2021).

La toma de Herrera nos señala toda una composición en sí misma, una escena que parece decirnos que a los niños no solo los protegen las acciones concretas de los adultos de esta institución, sino que ese acto se produce bajo el resguardo de Perón y Eva como los responsables de que todo eso sea posible. De acuerdo al trabajo de Gené (2005) quien analiza, entre otras cosas, la figura de la enfermera en la iconografía peronista, la similitud de la vestimenta entre enfermeras y maestras –agre-

gamos aquí preceptoras (como lo vemos en las fotografías)– dificulta la posibilidad de distinguirlas. “Ambas son mediaciones de la madre, por un lado, actuando como eslabón intermedio de una cadena que culmina en Eva, significante último de la ‘maternidad’, así como la Fundación aparece como la mediación de la familia” (p. 135). Asimismo, la autora ve a la FEP como institución suprafamiliar, donde los niños, así como las mujeres jóvenes (al igual que los ancianos) se presentan integrados a un ámbito que engloba y desarticula a la vez los núcleos familiares. Todos estos actores se muestran reorganizados en espacios (como los hogares escuelas) que priorizan y fortalecen las relaciones horizontales, entre pares. “El marco de afecto y contención del hogar se desplaza hacia el Estado, giro que en última instancia ratifica el rol paternal imaginario de los líderes” (p. 136).



Figura 13. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243159.

Mirá, yo siempre dije y les cuento a los chicos míos, a mi señora, y a quien salga el tema, muchas veces sale el tema, mi experiencia. Que puede no ser la tuya. Fue un ejemplo eso..., fue un ejemplo. La atención que había para los chicos, esto en la vida no lo vi en ningún lado. Me acuerdo de que era así, salía los sábados, en invierno por ejemplo, y salíamos de traje y sobretodo ¡sobretodo! Eso lo pienso hoy en día y digo, mirá vos, siete, ocho, nueve años. Sobretudo. Era impresionante la atención que teníamos los internos. Era impresionante. En cuanto a comida, en cuanto a vestimenta, en cuanto a salud, en cuanto a diversión, tenía cine, tenías teatro. Ahí adentro era..., ¿viste el vaticano que es un mundo aparte? Ahí adentro era el vaticano, no por..., entendés. Tenías todo, hospital. Yo me acuerdo del hospital porque..., no era el hospital Córdoba, más vale, pero me acuerdo porque en alguna época yo estuve internado ahí. Tuve una varicela negra que en ese tiempo no sé cómo le llamaban y estuve internado, cinco, seis años habré tenido (Carlos, entrevista, enero 2020).



Figura 14. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243162.

La fotografía tomada por Herrera me permite mostrarle a Carlos, durante la entrevista, el recuerdo cristalizado en la imagen y, con ella, la posibilidad de retomar esos sentidos que se cruzan entre el relato, la memoria y la imagen. Al darle la foto, Carlos la mira en silencio, como si la nostalgia irrumpiera de repente, dice: “Mirá, el hospitalito”.

Mariano: Esta, según la ficha, es la enfermería.

Carlos: Claro, yo le llamaba hospitalito. Pero si apenas lo vi te dije, este es el hospitalito, la enfermería. Te voy a decir yo que estuve internado ahí... Para mí era un hospital porque te internaban y todo. No te llevaban a otro lado. Y si vos te ponés a ver esos chicos están internados, no digo que está preparada la foto, porque era así. Mirá cómo están vestidos estando internados, la prolijidad que tienen (Carlos, entrevista, enero 2020).

El trabajo de Silva (2021) me permite dialogar con esa prolijidad de la que habla Carlos<sup>7</sup>. Para este autor, la atención en los detalles y en la composición decorativa dan cuenta o sugieren la estructura ideológica de un hogar. Recrear un ambiente familiar donde se conjuga prolijidad y delicadeza, no solo en *el hospitalito* sino en todos los espacios del Hogar Escuela, buscaba crear una imagen moderna y rupturista de la “Nueva Argentina”, con la capacidad de transformar aquella herencia de la caridad como forma de asistencia a las infancias.

El relato de Carlos se enlazaría con la propuesta narrativa de Herrera: “así se vive acá”, parece querer decir el fotógrafo: “era así”, me dice Carlos, con la autoridad que le da haber vivido ahí, haber estado internado en ese lugar y poder garantizar que esa fotografía no está *preparada*. Este relato parece hacer uso de la fotografía como “simple ilustración”, uso del que quiero apartarme, porque quizás, el verdadero valor se encuentra en lo que se produce —y le produce cuando Carlos mira la foto y en ella se ve— y encuentra al niño que fue en aquel *hospitalito* del Hogar Escuela. Tal vez sean estas escenas y las sensibilidades que movilizan lo que le da sentido a mi trabajo.

---

<sup>7</sup> Si bien el autor trabaja con imágenes que retratan la reforma carcelaria durante el gobierno peronista, su lectura tiene mucho valor para pensar la escenificación de los hogares escuelas.

## *El teatro del pueblo. Entre juegos, oficios y educación de las sensaciones*

La relación entre actividades recreativas, juego y aprendizaje es constitutiva de aquellas infancias en los primeros años del Hogar Escuela. En el día a día se sucedían diversas actividades que iban desde el juego como mero ocio hasta aquellas que de alguna manera inculcaban en los niños el aprendizaje de algún oficio<sup>8</sup>.

Juan: Después había entretenimientos y juegos que eran juegos de mucho valor cultural, ¿por qué? Porque había, por ejemplo, salas de juegos para los chicos con juegos para hacer compartidos, salas de lectura, maestras que leían literatura infantil, en los días de lluvia íbamos a un hall y ahí las maestras leían y los chicos jugaban.

En la semana, cuando terminábamos de hacer la tarea salíamos a jugar. Jugabas a lo que quisieras. A las bolitas, a la pelota, al fútbol, lo que quisieras. Después venía la merienda: café con leche, con pan, manteca, dulce, todo ese tipo de cosas. Después de eso, otra vez a jugar, después venía el horario de bañarse y después la cena.

Mariano: ¿Y deporte hacían, o alguna otra actividad?

Juan: Deportes y huerta eran dos veces por semana. Por ejemplo, la mayoría eran dos veces por semana a la tarde, en determinadas horas y los sábados a la mañana. Veníamos y hacíamos huertas, los que querían, por supuesto que era libre. Es elección ir al taller con los mecánicos, hacer carpintería.

Mariano: ¿Y a vos qué te gustaba?

Juan: A mí me gustaba la huerta porque había caballos viste, siempre donde había caballos estaba yo (se ríe) (Juan, entrevista, noviembre 2018).

Los oficios son configurantes de esas infancias que tienen su reflejo en los trabajadores, los sujetos con los que el peronismo se identificó y sentó su base social y política.

---

<sup>8</sup> Para un análisis en profundidad entre las actividades recreativas, el deporte y las experiencias de infancia durante el gobierno peronista en el Hogar Escuela ver: Pussetto, M. y Balaguer, F. (2021). "Mil formas de recrearse. Experiencias de infancia en un Hogar Escuela durante el peronismo: entre las actividades recreativas, las experiencias y el discurso estatal", *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 30-47. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/revistas/index.php/argonautas/article/view/16>

nosotros estábamos en un predio que ocupaba ocho hectáreas, y en esas ocho hectáreas, inclusive, había niños que elegían realizar arte u oficios, es decir, había niños que les gustaba ir a trabajar a la zapatería, otros les gustaba trabajar en la huerta, otros les gustaba trabajar como mecánico, y bueno se acercaban a ver, porque eran niños, pero iban a ver, y entonces había gente que los elegía y los acompañaba (Juan, entrevista, enero 2020).

La relación entre las actividades recreativas, el juego y el aprendizaje parece mostrar continuidades, aun con ciertos matices. Continuidades en tanto que comprendían una acción subjetivante en los niños: jugar *a trabajar en la zapatería, a trabajar en la huerta, a trabajar como mecánico* va gestando una experiencia ligada al mundo del trabajo, que, en última instancia, va moldeando y produciendo que “el infante fuera un futuro trabajador obediente” (Carli, 2002: 243). Si bien aquí hay una gran diferencia en relación al trabajo ligado a la propia manutención que hacían niños y niñas en las instituciones de beneficencia (como lo vimos en el capítulo anterior), la cuestión del juego también emerge como una nueva configuración para la infancia: el juego como diversión, el jugar por jugar, el juego como derecho.

Desde la formación del Estado nación argentino, los actos escolares fueron una herramienta central en la construcción de un sujeto nacional. Durante el gobierno peronista las “tácticas de nacionalización”, junto a la centralidad del salón de actos en la “celebración de la nación” (Blázquez, 2012), formaban parte del universo escolar. Como narra Juan en el siguiente fragmento:

En el peronismo los actos eran importantes, sobre todo aquellos actos que constituían la base de la idea que se intentaba transmitir, por ejemplo, aquellos que tenían que ver con juegos, deportes, campeonatos Evita, por ejemplo, donde participaban todos los niños, no solamente del internado, sino de diversos colegios que concurrían [...] Los actos públicos, festivos, sí se festejaban. Eran las fechas patrias, como 25 de Mayo, 9 de Julio, 17 de Agosto. O el día de la lealtad (Juan, entrevista, 2020).

Estas “performances patrióticas”<sup>9</sup> (Blázquez, 2012) producen la na-

---

<sup>9</sup> De acuerdo a este autor, las performances patrióticas se entienden como “materializaciones del Estado y la transformación de éste en un fetiche en torno al cual se (re)crean, imaginan y experimentan una comunidad política y los sujetos que la viven” (Blázquez, 2012: 19).



rrativa de un determinado sujeto, en busca de “una nacionalización de la retina, el tímpano, las papilas gustativas, el tacto y el olfato. Una educación de las sensaciones” (Blázquez, 2012: 125). Durante los años del gobierno peronista, con la institucionalización del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, comienza a funcionar en la maquinaria estatal la voluntad de construir una “nueva sensibilidad argentina” (Galak y Orbuch, 2021: 24). En los años peronistas, “la educación de las sensibilidades es el eje de una política gubernamental que procura articular las subjetividades de los ciudadanos con la voluntad colectiva de una Nueva Argentina” (Galak y Orbuch, 2021: 107).

En 1953 se crea un conjunto de teatro vocacional dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar que se constituye en un dispositivo central para la educación de lo sensible. A través del teatro vocacional se buscó transmitir la sensibilidad representando obras que combinaban clásicos de la dramaturgia con piezas tradicionalistas y otras destinadas al público infantil, pero en todos los casos centradas en un mensaje pedagógico no necesariamente de contenido escolar (Galak y Orbuch, 2021). En ese sentido, en las infancias en el Hogar Escuela se articula el propósito de otorgar un mejoramiento social con el intento de construir un nuevo sujeto político, moral y nacional (Carli, 2002). Los relatos de los entrevistados muestran aquella intención de erigir un ser nacional y un ser peronista, recuerdos que tienen un especial anclaje en una infancia gozosa.

El salón de actos, espacio escolar que desde principios del siglo XX tuvo una importancia central en la construcción de los edificios escolares, nucleaba varios de los momentos importantes que los entrevistados recuerdan: “Acá hacíamos todas las fiestas criollas, patrias”, dice Juan durante nuestro recorrido. Asimismo, la fotografía del salón de actos (f.6) estimuló un diálogo con los recuerdos de Carlos:

El teatro del pueblo le digo yo porque éramos nosotros, no venía nadie a dar teatro, las señoritas nos preparaban a los chicos y hacíamos actos, por ejemplo, el cuento de caperucita roja lo hacíamos. Yo me acuerdo que me pusieron de lobo feroz, me dieron un cabezón de lobo y la saqué cagando a la caperucita, y me cagué de un golpe y allá fue a parar la cabeza del lobo feroz. Eso era la recreación aparte del juego afuera. [...] Yo tengo muy lindos recuerdos (Carlos, entrevista, 2020).



Figura 15. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243161.

Para Leonardi (2010), el teatro durante el peronismo funcionó como un modo de interpelar la infancia como cuerpo político en un formato que combina lo pedagógico y lo político. Así, para la autora, el proyecto peronista en relación a la infancia “se inscribió en una concepción del ocio racional, que entendía a la recreación como una forma de disciplinar y civilizar a los sectores populares según los postulados del imaginario peronista” (p. 15). Si bien el trabajo de la autora es minucioso sobre estas formas de interpelar la infancia, como lo muestra en su análisis a la obra teatral “Un árbol para subir al cielo”, en donde se realiza una operación simbólica que interpela a los sectores populares y construye en la figura de Eva Perón a la “Dama de la Esperanza”, el aná-

lisis de Lonardi se centra en las obras teatrales realizadas por adultos para los niños y las niñas. Lo novedoso aquí es el teatro construido por los propios niños, un lugar a hacer teatro, en donde el hacer de las y los infantes produce sus propias narrativas. El teatro como un juego capaz de producir acciones desde los mismos sujetos parece ampliar la idea de un espectador pasivo al cual se le brinda una recreación como acto disciplinante y civilizatorio.

De la colección de 11 fotografías, dos retratan el salón de actos. Sobre el escenario se encuentran cuatro niños de pie, que, como me cuenta Carlos, parecen estar haciendo *el teatro del pueblo*. Un cartel arriba de ellos dice: “1810 – 25 de mayo – 1953”, es evidente que allí se está celebrando la Revolución de Mayo. La atención de los internos se dirige, en su mayoría, al escenario donde los niños actúan. Muchos se encuentran parados, como si nadie quisiera perderse lo que sucede en la escena. Esta *performance patriótica* y los relatos de Carlos y Juan nos permiten divisar una articulación entre las actividades recreativas y las experiencias educativas, entre la intención de construir un futuro sujeto político homogéneo y los intersticios capaces de generar un desequilibrio a la mirada del mero adoctrinamiento para, de esa forma, dar paso a subjetividades heterogéneas.

El cuadro de Perón a la izquierda y el de Eva a la derecha, junto a una serie de ilustraciones en las paredes que se replican en todo el Hogar Escuela, le dan una particular estética a la institución, estética que es recordada por los entrevistados:

acá todo estaba preparado para los niños, o sea todo lo que había en las paredes eran dibujos alusivos a los niños, estaban todos los comedores pintados, todo, todo. En los dormitorios estaban, por supuesto, los cuadros de Eva y de Perón en cada punta, en cada dormitorio (Juan, NdC, noviembre 2018).

Las aulas, a ver, tenías tu dormitorio, que no era individual eran de a cuatro, no recuerdo si de a cuatro o de a seis camitas, creo que de a cuatro, en camas chicas, muy bonito, muy decoradas las paredes con dibujitos, digamos que para niños. Y todos bien divididos, bien controlados, bien iluminados (Braulio, entrevista, enero 2020).

La propia Eva Perón, cuando se refiere a los hogares escuelas y “el espíritu” que estos deben tener, dice: “Las paredes deben ser también

así, familiares y alegres: pinturas agradables y evocadoras, cuadros luminosos”<sup>10</sup>. Asimismo, la fotografía vuelve a funcionar como recurso para la memoria, y cuando Braulio ve las imágenes pone rápidamente el foco en las paredes, aquí también remiten cierta nostalgia, la idea de un recuerdo gustoso: “esos dibujos, te decía. Estaban en todos lados, fabulosos esos dibujos, hermosos”.

El trabajo de Burke (2013) sobre “The Decorated School” en Europa en la primera mitad del siglo XX, discute cómo las ideas sobre la educación del gusto acompañan el proceso de la educación en masa y analiza las implicancias que tuvieron los murales y las paredes pintadas en las escuelas públicas para sus estudiantes. Su trabajo aborda una temática poco explorada, pero se torna significativo para pensar el decorado del Hogar Escuela. Para Burke (2013) la presencia de los murales en las escuelas encuentra una dimensión especial en el mundo infantil, particularmente en el mundo del juego, y su presencia en las escuelas tenía como fin estimular la creatividad y la imaginación. Burke cita a Julia Lysogorova, quien también indaga sobre esta cuestión pedagógica desde su propia experiencia, y dice: “la presencia de estos murales en mi vida cotidiana marcó mi experiencia en la escuela. Estos eran coloridos y ocupaban un largo espacio en la pared; y por esa misma razón, no me hacían pensar en la escuela como un ambiente opresivo” [la traducción es mía] (Lysogorova en Burke, 2013: 826).

Estas ideas pedagógicas de la época se ven reflejadas en las fotografías que nos muestran las paredes del Hogar Escuela, lo cual me lleva a reconocer que en la amplia política educativa que delineaba la FEP estaban presentes estas formas de pensar la educación en la infancia. Las reiteradas veces que aparece el recuerdo de las paredes dibujadas en los relatos de los entrevistados trazan un diálogo con Julia Lysogorova, es en la experiencia de la vida cotidiana donde se busca intervenir y parece lograr un sentido similar. Aunque aquí existe una arista más a considerar, porque, así como los dibujos tenían cierta intencionalidad en relación a las emociones que pudieran generar en las infancias, también están acompañados de los cuadros de Eva y Perón, como una suerte de reafirmar continuamente gracias a quién viven como viven. Aquí lo narrado por Lysogorova parece repetirse con un agregado: “los dibujos no me hacen pensar en el Hogar Escuela como un ambiente opresivo, y esto es gracias a Eva y Perón”.

---

<sup>10</sup> Eva Perón, *La razón de mi vida* (1952: 170).

De acuerdo a lo que narra Pebeta, esa suerte de omnipresencia de Perón y Evita también es parte de una construcción cotidiana:

eran unos dormitorios preciosos, inmensos, todas las camitas, y todas las noches teníamos que rezarle a Perón, a la Eva y a Perón. Los hacíamos rezar, rezábamos un padre nuestro y se despedían de Evita..., pobrecitos (se ríe). Y bueno..., había muchísimos peronistas y todo eso se lo debían a Perón, también (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Se torna interesante ese vínculo entre el rezo cristiano y el agradecimiento político, una veneración que se construye desde la propia reproducción y que de alguna manera permea tanto a niños como a adultos.

Vuelvo a la foto (Figura 15), hay al menos cinco preceptoras que acompañan en el salón a las y los infantes que ofician de público; parecen pocas en relación a la cantidad de niños. La mitad de adelante lleva el guardapolvo escolar, mientras que el resto viste la ropa de la FEP. Ver la ropa me remite al recuerdo de Carlos y en él a la subjetividad que fue forjando esta institución:

Y yo te decía hace un rato: zapatillas no usamos, recién te dije pañuelo, te hablé de camisa hace un rato, preguntale a mi hija si alguna vez me vio de zapatillas, preguntale si alguna vez me vio de vaquero, de jean [su hija que presencia la entrevista enfatiza: ¡nunca!]. Recién ahora uso remeras, toda la vida usé camisas, toda la vida usé pantalón de vestir, hasta para trabajar, zapatos y camisa. Y dos pañuelos, uno en cada bolsillo. Me hablas de zapatilla y no entiendo, no sé qué estás hablando, no usé nunca.

Mariano: Quedó la marca del Hogar Escuela...

Carlos: Sí, totalmente (Carlos, entrevista, enero 2020).

Aquí la marca se expone como una de las formas de apropiación: tomar para sí aquello que interesa o conviene y hacerlo suyo, no como propiedad material, sino como acto transformador de la propia experiencia.

Regreso una vez más a la fotografía de Herrera, cuatro niños se dan vuelta y ven la cámara al momento de capturar la imagen. La mayoría de las miradas están al frente, aun así, la cámara camina entre el filo de la irrupción y el pasar desapercibida.

## Entre miradas, huellas y experiencias

La última fotografía de Herrera que aquí comparto (Figura 16), es la única que parece tener una cierta planificación y es, también, la última de la colección según el número de inventario. Si su intención fue narrar un día en el Hogar Escuela General Juan Perón buscando la mayor naturalidad de las escenas, aun cuando algunas de las imágenes se construyen con un gran contenido simbólico, esta fotografía parece darle el cierre a esos días de trabajo. Como si hubiera querido despedirse, la imagen está tomada de frente, con un salón de actos repleto de niños y niñas que miran de múltiples formas a la cámara. El fotógrafo no intenta esconderse, está arriba del escenario –aunque no lo veamos–, y la toma intenta abarcarlo todo. Si las miradas se concentran en dirección a él, esto no implica que tenga la misma atención de cada infante: podemos ver una niña que apoya su cabeza sobre su mano y otro niño de brazos cruzados, ambos mostrando poco entusiasmo por lo que allí sucede. Una mano se levanta hacia la mitad de la sala del lado izquierdo, como si no quisiera quedar afuera de la foto, y las preceptoras, paradas sobre el pasillo central, ahora miran al frente; una de ellas lleva una señal de luto en su brazo izquierdo, ya no están pendientes de los niños, ahora son parte de la fotografía final.

Sobre las miradas en la fotografía, Inés Dussel (2019) hace uno de los cruces más bellos y estimulantes para pensar la investigación desde este recurso. La autora dice:

Las miradas que devuelven las niñas no solamente se cruzan con la del fotógrafo sino también con los investigadores de hoy, y eso permite atender también a la demanda ética que plantea el trabajo con estas imágenes. En el tiempo de lo digital, de la circulación amnésica y voraz de las imágenes, hay que insistir en un acto de sublevación, como historiadores, a estos procesos gigantescos de serializar la fotografía y de avanzar en la desidentificación. Contra eso, habría que afirmar la singularidad del encuentro con la fotografía, singular por el objeto fotográfico y también por el momento en que cruza con el presente de quien la mira (p. 84).



Figura 16. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243169.

En la singularidad de las miradas que toma la imagen se inscriben los relatos de Juan, Carlos, Braulio y Pebeta que reconstruyen las memorias, y con ellas, las posibilidades de narrar aquellas infancias dentro del Hogar Escuela. En el cruce de las fotografías –el relato de Herrera–, y los recuerdos de aquellas infancias que supieron ser, emerge la oportunidad concreta de ponerle cuerpo y sentimientos a la amenaza de la “desidentificación”. Allí también se montó una particular forma de política sobre las infancias, política que implicó toda una obra material, simbólica y sensible, que pudiera atender las necesidades y derechos de los que, hasta antes de su ingreso al Hogar Escuela, carecían los niños y las niñas que allí vivieron.

Las marcas y huellas que el Hogar Escuela General Juan Perón de Córdoba dejó en Carlos y Juan, se filtran en detalles, en gestos, y tam-



bién en sus relatos cuando señalan el cariño con el que fueron acompañados por las preceptoras durante aquellos años. Pero hay otra marca, una que, entre la negación y la admiración, se asoma de modo particular, la marca que la imagen de Eva Perón aflora en sus relatos. De acuerdo a Carli (2002), para Eva Perón la ayuda social a la infancia incluía el reclutamiento de la población infantil pobre y la inclusión de estos infantes a un nuevo tipo de dispositivo institucional: el Hogar Escuela.

Este tipo de intervención estatal pretendía alterar radicalmente la continuidad intergeneracional de la pobreza y de la cultura política. Desde este imaginario, se creía que otro tipo de experiencia de infancia podía proyectarse hacia el futuro de la sociedad argentina provocando una ruptura en los futuros prediseñados por el origen social, por tradiciones intelectuales y por trayectorias políticas (Carli, 2002: 245).

La figura de Eva Perón durante el gobierno peronista se construye como “la abanderada de los humildes”, la encargada de hacer real la acción social. La película *Soñemos*, de Luis Cesar Amadori de 1951, acompaña a Blanquita, la protagonista, una niña que es llevada a la ciudad infantil construida por la FEP debido a que su padre se enferma y su mamá debe acompañarlo. La película, cuyos fines propagandísticos nos muestra la vida de niñas y niños en esta institución, juega con la idea de “estar viviendo un sueño” de parte de Blanquita por todo lo que allí se le ofrece. Hacia el final comprende que “nada es un sueño, todo es realidad”. En la última escena de la película, Blanquita se está por dormir y tiene una charla con la preceptora, allí la niña dice que “todo es demasiado bueno para ser verdad” y pregunta si se lo debe al hada de los niños, la preceptora le dice: “sí, fue el hada, o algo parecido”, mientras juntas ven el cuadro de Eva Perón que cuelga en la pared. “¿Ella es el hada?”, pregunta Blanquita, y la preceptora contesta: “Es solamente una mujer, un corazón, una compañera de todos los humildes y la esperanza de todos los indefensos”. Finalmente, la voz en off que acompaña toda la película, hace el cierre agradeciendo a Evita “que no duerme para que los niños de la patria sueñen”. Esa imagen de Eva Perón que construye el propio aparato propagandístico del Estado, como “el hada dadora”, garante de la justicia social, se prolonga en la dinámica cotidiana del Hogar Escuela.

Juan: Bueno vamos a intentar ver cómo está el salón de actos, que es



una sala importante acá en el Hogar Escuela, los parquet están hechos pelota porque están todos tabicados y divididos porque esta todo esto [hace referencia a los cambios que le hicieron a la estructura original a partir de las oficinas ministeriales], así vos no podés apreciar. Además, vos calculá que nosotros vivimos acá, yo entré en el año 52 y estuve hasta el año 57, acá. Esto ahora... , yo ya no sabría ir al salón de actos.

Mariano: ¿Entre las dos alas de los dormitorios estaba el salón de actos?

Juan: En la entrada principal. No pero ya me perdí, porque me parece que..., que estos baños son nuevos, no, acá salimos al patio de las mujeres, de las nenas, a ver si saliendo por acá. Allá [señala un pabellón alejado hacia una esquina del terreno] estaba la casa separada del núcleo del Hogar Escuela que era la casa de la directora. Esta es la zona de las mujeres, de las nenas. Ahora vos imaginá esto en los años 50. Fue increíble, no se puede creer lo que hizo la Eva Perón... [Juan abre los brazos, como si me señalara la inmensidad del edificio, como si quisiera ir aún más allá] esto es Eva Perón (Juan, NdC, noviembre 2018).

A medida que avanzábamos en nuestra caminata por el Hogar Escuela los recuerdos emergen en Juan con mayor detalle. En un principio, la figura de Eva Perón se presenta para él como la responsable de haber podido gozar de esos años de infancia, en los que el Hogar Escuela le permitió vivir “algunos de los años más felices de mi [su] vida”.

Las palabras de la propia Eva en un artículo publicado en el diario *Democracia*, parecen darle sentido a esa imagen de Juan, parado en el patio y remarcando que es el propio Hogar Escuela una suerte de materialización en sí mismo de la figura de Eva Perón:

Si tuviera que decir, en una síntesis, cuál es el problema que llama más poderosamente mi atención y despierta en mí las más hondas angustias y paralelamente también la más decidida voluntad de contribuir a su solución, diría que es el problema de la niñez. Y esto es por muchas razones. El problema del niño –del niño enfermo y sin recursos, del niño desvalido, del niño abandonado, del niño, en fin, que desconoce el calor del hogar, por infinidad de causas que son en su gran mayoría sociales– es un problema nacional y seguramente el más urgente de esta hora. *El país que olvida a la niñez y que no busca solucionar sus necesidades, lo que hace es renunciar al porvenir.* (Cursiva en el original) [...] Entiendo –como argentina y como mujer que viene del pueblo y que conserva todo su amor por él– que entre todos los

necesitados, entre todos los desvalidos, entre todos los que en este país esperan aún la ayuda y el cariño que la vida les negó, el niño es el más digno de recibirlo. Porque es el más sensible y el menos responsable de su situación<sup>11</sup>.

Y es también la propia Eva Perón quien acerca su pensamiento sobre la infancia a la materialidad del Hogar Escuela:

Yo no podré quizás describir cómo son las obras de la Fundación en sus formas exteriores, en la arquitectura, en la disposición interna de sus secciones, ni siquiera en el orden de su funcionamiento. Pero quiero referirme a los detalles que pueden hacer conocer el “espíritu” que he querido darle. Son detalles tal vez sin importancia aparente. Se necesita haber sufrido el problema de los pobres para darles importancia. En mis hogares ningún descamisado debe sentirse pobre. Por eso no hay uniformes denigrantes. Todo debe ser familiar, hogareño, amable: los patios, los comedores, los dormitorios... He suprimido las mesas corridas y largas, las paredes frías y desnudas, la vajilla de mendigos... todas estas cosas tienen el mismo color y la misma forma que en una casa de familia que vive cómodamente. Las mesas del comedor tienen manteles alegres y cordiales, y no pueden faltar las flores; que nunca faltan en cualquier hogar donde hay una madre, o una esposa más o menos cariñosa con los suyos. [...] Así mis descamisados pueden decirme cuando los visito en mis hogares, lo que tantas veces yo les he oído: – Evita: me siento mejor que en mi casa. [...] En fin, todo es más hogar que escuela<sup>12</sup>.

Como plantea Carli (2002),

para Eva Perón, la ayuda social al niño tuvo, además de su carácter reparatorio y de redención social, un sentido político, instituyente de un nuevo orden cultural y político. Ese niño, pequeño descamisado, cabecita negra, del interior del país, huérfano o paria, iba a ser vanguardia, ciudadano, peronista leal, artífice del futuro (p. 246).

Había mucha mezcla ahí, y la mezcla hace que muchas veces uno tenga cierto pudor interno por lo cual no sabe cómo discernir todo, porque yo me he planteado muchas veces, y lo he confesado muchas

---

<sup>11</sup> Discurso de Eva Perón. *Diario Democracia* (1951: 13).

<sup>12</sup> Eva Perón, *La razón de mi vida* (1952: 170).

veces, de sentir una especie de angustia metafísica porque no pude ser peronista. Cuando yo tenía a las espaldas del dormitorio por un lado y el otro, la imagen de Eva y Perón, puestos en la punta de los dormitorios que fueron lo primero que arrancaron el 16 de septiembre de 1955. Y por más que vos no te identifiques con una imagen, porque yo nunca adoré la imagen de nadie, pero sí he querido personas, y las he querido por su calidad de personas, como los grandes líderes que han peleado por causas nobles y he tenido mucha afinidad, pero yo creo que, en alguna medida, cuando uno habla del peronismo tiene que saber separar, porque hay peronismo de Eva Perón, y hay peronismo de Juan Perón. Acá hemos visto dirigentes del peronismo que han tenido enorme altura y dignidad, y hemos visto dirigentes venales (Juan, entrevista, enero 2020).

Cuando finalizaba la entrevista que le hice a Carlos, me habló de la familia, de lo que entendía por familia. Su madre murió cuando él tenía no más de dos años, su padre trabajaba en otra provincia y jamás lo volvió a ver<sup>13</sup>. Fue un hermano de la madre quien logró inscribirlo en el Hogar Escuela, a él y a su hermana, tres años mayor. “Cuando el más chico aprenda a lavarse la cara, nosotros se los vamos a recibir”, supo que le dijeron a su tío. En los hogares escuelas se ingresaba a partir de los cinco años, pero Carlos lo hizo con apenas tres. No fue el único; en estas instituciones de menores la necesidad antecedía al reglamento. “El concepto de familia”, me dice Carlos antes de despedirme, “eso que cualquiera entiende por una familia, lo aprendí como a los 9 o 10 años. Yo tuve otro concepto... en los años de Perón el Hogar Escuela me dio todo y jamás sentí, durante ese tiempo, la necesidad de tener lo que la vida me había quitado. Eran distintos conceptos, pero mi sentimiento era el mismo”. Como una suerte de advertencia, añade después: “y la paradoja es que no soy peronista para nada, nunca fui”.

Las huellas del Hogar Escuela se resguardan en Carlos, Juan, Braulio y Pebeta, y en ellas, la obra de Evita. El niño de la foto (Figura 17) no es ninguno de ellos, pero su mirada, la mirada del niño que la ve, quizá sinteticé el valor de indagar en aquellas experiencias de infancia, experiencias que multiplican su inmensidad.

Las experiencias de infancias narradas a lo largo de este capítulo dan cuenta de la vida cotidiana de esta institución durante los años peronis-

---

<sup>13</sup> Si bien esto está escrito en el Capítulo 1 en el apartado “Carlos”, es importante traerlo aquí de nuevo para recuperar aquella idea.

tas, en donde se montó un dispositivo para atender a las infancias desprotegidas. Es el desarrollo de toda una obra pensada y planificada para tal fin, con espacios, prácticas y dinámicas que buscaban garantizar una nueva forma de pensar y construir la infancia con un fuerte acento en el cuidado, la atención y el cariño. En ese sentido la FEP marcó en estos sujetos una forma de identificarse como niños, produciendo una subjetividad particular con una fuerte impronta paternalista, concibiendo al niño de manera integral y como sujeto político, buscando identificar aquel bienestar con las figuras de Eva y Perón.



Figura 17. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV: 244703.



#### **Capítulo 4. Vienen con el resentimiento en contra de los cabecitas negras. Experiencias de infancias en el Hogar Escuela tras el golpe de Estado de 1955**

*En todas partes del mundo los niños son un banquete.*

Camila Sosa Villada, *Las malas* (2019)

Tras el golpe de Estado de 1955 y la proscripción del peronismo, la autoproclamada “Revolución Libertadora” dispuso la intervención de todos los hogares escuelas del territorio argentino. Como plantea Golbert (2008), “la irrupción en la arena política de las Fuerzas Armadas constituyó un obstáculo para la continuidad de las políticas. [...] Diferenciarse de los símbolos peronistas –y sobre todo de la FEP– formó parte de este proceso fundacional” (p. 43).

Los internos devenidos en “cabecitas negras”, fueron víctimas de diversas violencias ejercidas por parte del nuevo régimen de gobierno y por las personas adultas que quedaron a su cargo, cuya consecuencia fue un fuerte cambio en la cotidianeidad educativo de niños y niñas. De acuerdo a las entrevistas realizadas, la dinámica de esta institución se transformó radicalmente.

Este capítulo, que indaga sobre las violencias ejercidas sobre niños y niñas posteriores al golpe de 1955 y sus formas de resistencia, se estructura en cuatro apartados: el primer bloque narra, a partir de los relatos de los entrevistados, el día del golpe de Estado dentro del Hogar Escuela. Luego, me detengo en la nueva cotidianeidad escolar, en los cambios más significativos para los niños y las niñas al interior de la institución. El tercer apartado también se focaliza en una parte muy significativa de la experiencia de los entrevistados, la que tiene que ver con las violencias hacia (y entre) los niños. Finalmente, reflexiono sobre el estigma que cae sobre “los niños peronistas” y la sangre como fluido portador de ideología. La violencia, una vez más, como medio para “desperonizar” la sociedad.

Las preguntas que aquí me guían en torno a las experiencias educativas de las y los infantes, no tienen tanto que ver sobre las continuidades y discontinuidades de dichas experiencias –aunque también estén presentes–, sino que giran en torno a la violencia estatal: ¿qué implicancias tiene depositar la violencia en estas infancias? ¿Qué experiencia educativa se produce en un contexto marcado por la violencia?

### ***El primer Holocausto infantil de nuestra patria.***

#### **El día del golpe dentro del Hogar Escuela**

“Vení que te muestro”, me dice Juan mientras comenzamos nuestro recorrido. “Mirá: acá estaba la arcada que decía Hogar Escuela Fundación Eva Perón con letras de bronce; desde ahí –me dice señalando un espacio verde con grandes eucaliptus del otro lado de la avenida Vélez Sarsfield–, el día 16 de septiembre de 1955 los militares que se oponían a Perón armaron una barricada con bolsas de arena y nos tirotearon a los 500 niños y niñas que vivíamos internos en este edificio”. En ese entonces Juan tenía ocho años y comenzaba a vivir aquello que, como él lo define: *se tornó un infierno*.

El día tenía el perfil de un sábado pues no asistimos a clase, desconocíamos la razón del “feriado”. En un momento vimos en el cielo el vuelo de los aviones Gloster que hacían picadas..., creíamos era una fiesta. ¿Lo era? Instantes más tarde comenzamos a escuchar el ruido atronador de los cañones que ensordecían la ciudad de Córdoba (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

El 15 de septiembre, un día antes de lo que Juan relata, distintos núcleos conspirativos comandados por Lonardi y Videla Balaguer, tras la toma de la Escuela de Artillería y la Aeronáutica, coordinaron las acciones para el día siguiente.

A partir de la una de la mañana los comandos civiles son alertados para encaminarse hacia sus objetivos. Sus armas, cedidas en gran parte por la Aeronáutica, se hallaban distribuidas en domicilios particulares de dirigentes políticos, miembros de la Acción Católica, en la Casa Radical e incluso en algunas parroquias de la ciudad (Tcach, 2006: 260).

El relato de Juan, como el de Carlos, coincide en el desconoci-



miento de lo que estaba sucediendo en el Hogar Escuela. Mientras afuera sobrevolaban los aviones de la Fuerza Aérea, los cuales “sembraron la ciudad de Córdoba con estos volantes: «Córdoba ha sido conquistada nuevamente para Dios y para la Patria»; «Cae el tirano y con él su Dictadura. La Revolución triunfa en todos los ámbitos de país»” (Tcach, 2006: 261), en el interior del Hogar Escuela los niños eran agrupados por las preceptoras en diferentes espacios para ponerlos al resguardo de lo que estaba sucediendo.

Mientras, en el interior de aquel Hogar Escuela, el desconcierto comenzó su inexorable recorrido. Nadie de nosotros conocía la realidad exterior. Las preceptoras que estaban a cargo de los niños, los 500 internos que estábamos allí: niños y niñas de 6 a 12 años, gritaban desesperadas pues no sabían dónde ubicarnos. Eligieron finalmente agruparnos, a todos, en el Salón de Actos (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

Carlos recuerda que ese día conoció las calderas que estaban en un sótano debajo de la zona de cocinas, porque fue a donde lo llevaron a él.

Casi nadie lo sabía a eso, había un sótano abajo de la cocina, en una esquina, yo lo conocí por el tema del 55. En el 55 tuvieron el dato de que iban a bombardear al Hogar Escuela, entonces nos agarraron a todos los chicos y nos metieron ahí, al sótano ese. Ahí supe que había un sótano y que estaban las calderas. Tenía seis años. Después no sé, no me acuerdo qué tiempo estuvimos ahí, unas tres o cuatro horas no me acuerdo. Después nos hicieron salir, nos subieron a unos colectivos y nos llevaron a la Escuela Olmos, decían, no me quedó en claro nunca eso. Pero si era la escuela teníamos que estar en las aulas, y estuvimos en unos pasillos, sentados en el piso y ahí nos daban de comer. Fue de noche esto, nos sacaron de noche, no sé bien a dónde fue. Pero ahí estaba la caldera, inmenso el sótano. No sé si alguien te lo nombró. No muchos sabían de ese sótano (Carlos, entrevista, enero 2020).

Estos episodios tuvieron en Córdoba una importancia central en el proceso que finalizó con la caída del gobierno peronista gestada por amplios sectores de la oposición política:

compartieron la defensa de la ciudad y las acciones militares radicales sabattinistas y unionistas, dirigentes de la Acción Católica y del Par-

tido Demócrata Cristiano, demócratas nacionales, socialistas y grupos nacionalistas. Durante una semana, militantes de distintos partidos ocuparon sedes peronistas, requisaron vehículos y contribuyeron a la detención de personas (Tcach, 2012: 19).

Una pequeña minoría se pronunció en contra del golpe de Estado: un exiguo grupo de artistas e intelectuales quienes redactaron una declaración conocida como “Manifiesto de ciudadano de Córdoba” en la que denunciaban que fuerzas oligárquicas y reaccionarias estaban promoviendo un golpe de Estado, el Partido Comunista de Córdoba también sostuvo la necesidad de evitar el golpe y un pequeño núcleo cordobés de Acción Socialista. Más allá de estas escasas excepciones, hubo un amplio entusiasmo por el derrocamiento violento de Perón (Tcach, 2012). A diferencia de lo que ocurrió en el plano nacional en donde “la ciudadanía y las cúpulas partidarias se limitaron a presenciar los conciliábulos entre los jefes militares que decidían la suerte del país” (Tcach, 2006: 266), en esta provincia el protagonismo civil fue central en el levantamiento armado, y Córdoba fue proclamada por Lonardi, quien tomaría la presidencia tras el golpe, “capital provisional de la República”.

Mientras, al frente del edificio se habían levantado barricadas y los M.R. (se llamaban a sí mismos Movimiento Revolucionario), disparaban contra el edificio cuyo interior había visto crecer el magno espanto de lo que puede llamarse el primer Holocausto Infantil de nuestra patria (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

Estábamos en los comedores en el momento que entraron los militares. No sé si todos los chicos o cada uno en su comedor. En mi caso estábamos en ese comedor, y nos llevan al sótano y no sé por qué no nos podían sacar en el acto, porque tenían miedo que lo baleen. Pasaban los aviones me acuerdo, largaban bombas. Fue fuerte la revolución esa, fue muy..., de mucho poder de fuego fue. Había bombarderos, de abajo les largaban a los aviones, vos veías la bomba cuando explotaba, se veía todo eso. Nos meten ahí, nos sacan, nos llevan a un lugar que posiblemente haya sido un hospital, siempre convencido que era el colegio Olmos, pero me parece que no fue tan lejos. Y después al otro día nos regresan al Pizzurno. Y se ve que se armó la bronca de nuevo, fuerte, porque hablaron a todos los padres o parientes que los fueran a buscar urgente, que los sacaran del Hogar Escuela. A mí no me fueron

a sacar y a mi hermana tampoco, a ella la llevó una maestra. La maestra que podía se sacaba un chico y se lo llevaba, y a mí me llevó una maestra y salimos corriendo. Me llevaba de la mano, más que de la mano, me habrá llevado arrastrando, seis años tenía yo. Salimos del Pizzurno y agarramos para el lado de la Plaza de las Américas hacia el centro, agarramos toda la vereda del Pizzurno y apenas termina, donde está ese parque, ahí era un monte de eucaliptos, no lo que es ahora, y había un canal, una cuneta bien honda que a mí me encantaba meterme cuando iba o venía del fin de semana. Era muy travieso. Y por ahí nos metimos con la maestra y corríamos por adentro de la cuneta y llegamos a la Plaza de las Américas y pasaban los aviones, bajito, vos vieras. Ahí debe ser donde le han tirado un par de balazos al Pizzurno, y de ahí arrancó la maestra. Para mí llegamos a Barrio Maipú..., cuestión que, con el tiempo, siendo más grande, me recordaba ese lugar. Se ve que ella vivía en ese barrio porque entramos a una casa, un caserón inmenso de dos plantas. Y ahí me tuvo como una semana y luego volví al Pizzurno (Carlos, entrevista, enero 2020).

Como plantea César Tcach (2006), el enfrentamiento en Córdoba asumió características de guerra civil, y en la mañana del 16 de septiembre los cordobeses fueron invocados a participar activamente del levantamiento en su doble condición de ciudadanos y cristianos. Esa misma noche, un “comando revolucionario” presidido por Lonardi comenzará a ejercer el poder, designando a Videla Balaguer gobernador de Córdoba y al dirigente católico Tristán Castellano intendente de la ciudad.

Pebeta me cuenta que ella, junto a otras maestras y preceptoras, habían viajado a la colonia de Embalse, en Río Tercero, por lo que no estuvo presente cuando todo esto pasaba en el Hogar Escuela, pero al regresar pudo ver los daños causados al edificio.

Quando cayó Perón nos habían llevado a Embalse. Cuando volvimos fue la caída de Perón. Al llegar vimos caído el busto de la Eva por el suelo, se le había roto la cabeza, todo un desastre, habían hecho un desastre todo (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

La disputa dada por las tropas leales a Perón continuó durante los tres días siguientes. El 18 de septiembre, Lonardi decreta el estado de sitio y hace minar, preventivamente, todos los puentes de la ciudad. Al día siguiente, aviones Avro Lincoln enviados desde Buenos Aires intentan ejercer una resistencia al golpe, pero son obligados a retirarse por

los Gloster de los aviadores locales. Horas más tarde, el texto redactado por Perón, que invitaba a los jefes militares a concurrir a la sede del Ministerio de Ejército para iniciar negociaciones, fue interpretado como una renuncia (Tcach, 2006). “Desde la perspectiva de los vencedores, el «desfile de la victoria» celebrado en Córdoba el 21 de septiembre era la culminación de una epopeya” (Tcach, 2006: 265).

Hoy, 62 años más tarde, muchos podemos pensar y sorprendernos, como aquel niño que fui, mirando el piso, en donde estaban destrozadas las letras de bronce que nombraban lo que fue un paraíso y se tornó un infierno. Los sueños de millones pueden destruirse con unas cuantas bombas (Juan, publicación Facebook, septiembre 2017).

### ***Pasamos de blanco a negro. La nueva cotidianeidad en el Hogar Escuela***

Días después del golpe de Estado, se intervino la Fundación Eva Perón y se nombró a la Comisión Nacional de Investigaciones, institución creada en 1955 por la “Revolución Libertadora” con el propósito de investigar las supuestas irregularidades producidas durante la gestión del peronismo. Tras el decreto 556 del día ocho de octubre de 1955 se creó el Instituto Nacional de Acción Social con dependencia directa de la Presidencia de la Nación. La Fundación fue disuelta y todos sus bienes quedaron a cargo de este nuevo Instituto (Golbert, 2008). La asistente social Marta Ezcurra<sup>1</sup> fue nombrada por el gobierno de facto como directora de Asistencia Integral del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública y desde allí ordenó, el día 23 de septiembre, la ocupación militar de cada uno de los hogares escuelas del territorio nacional. De los distintos destinos que recibieron los bienes de la FEP, el Hogar Escuela General Juan Perón pasó a depender de la provincia de Córdoba, cambió su nombre a Instituto Pablo Pizzurno y continuó albergando a niños y niñas. Más allá de mantener una función de guarda para menores, los

---

<sup>1</sup> Los inicios de Marta Ezcurra en la acción social comenzaron en 1915 siempre ligados a grupos religiosos. En la década de 1930 mantuvo una audiencia privada con el Papa Pío XI y en su viaje por Europa tomó contacto con representantes de la Cruz Roja Internacional. Durante los años del gobierno peronista trabajaba para Naciones Unidas y residía en los Estados Unidos. Mantuvo siempre una activa participación en el movimiento de Acción Católica Argentina.

relatos de los entrevistados nos narran las transformaciones que se dieron en la vida cotidiana de la institución.

Después del golpe nos quitaron la educación que fue lo primero. Nos sacaron del colegio Olmos y nos empezaron a educar ahí, en el Hogar Escuela. Nos quitaron la ropa, la dieta que teníamos también fue quitada. Hasta parte de la comida. Nosotros teníamos que llevar de nuestra casa azúcar, sacaron el café con leche y pusieron mate cocido, ese tipo de cosas. A ese nivel llegaba la crueldad de la Libertadora. Entonces sacaron toda la partida que tenía el Hogar Escuela para funcionar, sacaron todo, entonces empezó la enseñanza religiosa y el castigo corporal, adentro del Hogar Escuela. Se produce la barbarie porque desaparece la persona que protege y aparece el que agrede. A nosotros nos amenazaba el hermano de un sacerdote de apellido Andreata, se paseaba con una pistola 45 en la mano atemorizando niños dentro de los dormitorios de noche. Bueno, eso es parte del terror al que han sometido a los niños en esa época. Y uno dice, “y claro, pero no se conoce eso, no se sabe”, se sabe que ahí adentro habían quedado cautivos los niños y desprotegidos. El Estado no protegía a ninguna de las almas que estaban ahí. Y los padres seguían mandándolos porque en sus casas no los podían tener, porque casi todos los que estábamos ahí éramos hijos de padres carenciados, entonces la mayoría éramos de familias numerosas. Te digo más, casi todos eran aun más humildes que yo, gente que si la sacaban de ahí no tenían qué comer (Juan, entrevista, abril 2018).

En noviembre de 1955, y tras la renuncia de Lonardi, asume la presidencia el general Pedro Eugenio Aramburu, quien fue aprobado por todo el arco político: radicales, conservadores, socialistas y demócratas cristianos. La transición política que buscaban requería la disolución de la identidad política peronista y su reabsorción gradual por las sedicentes fuerzas democráticas (Tcach, 2007). Lograr esta tarea “suponía el despliegue de un conjunto de medidas que combinaban la persuasión con la represión” (Tcach, 2007: 24).

Desde la didáctica ilustración de hechos de corrupción y “traición a la patria” adjudicados al “tirano prófugo” por la Comisión Nacional de Investigaciones, hasta la imposición y el ejercicio de normas de exclusión. El presidente Aramburu intervino por decreto la CGT, disolvió el partido peronista, inhabilitó a sus integrantes para obtener empleos en la administración pública y proscribió de la representación

gremial a quienes habían ocupado cargos sindicales a partir de 1952 (Tcach, 2007: 24).

El intento de eliminar todo rasgo ligado al peronismo llegó de manera directa a la vida cotidiana de los niños y las niñas que vivían en el ahora Instituto Pablo Pizzurno.

[...] pero después de la etapa de la Libertadora cambia todo. Cambia inclusive el trato de persona a persona, de niño a adulto cambia. Porque el otro, los que han sido puestos, vienen con el resentimiento en contra de los niños, ¿por qué? Porque ellos son parte de la Libertadora, y están tratando con los cabecitas negras que son los tipos defendidos por Eva Perón, entonces hay que hacerlos bosta, hay que reventarlos. Y aunque uno no se diera cuenta, porque no entendía un pedo en aquel momento y era muy niño, lo sentías igual (Juan, entrevista, abril 2018).

De la misma manera Carlos me cuenta de cambios en la vida cotidiana que se plasman incluso en la comida, o en la falta de ella:

Carlos: Sí, estuve durante el cambio de gobierno. No me acuerdo bien cuánto tiempo estuve, porque después del 55 prácticamente no lo tengo en cuenta al Pizzurno.

M: ¿Por qué?

Carlos: El cambio que hubo, de un día para el otro, pasamos de blanco a negro. Fue terrible.

M: ¿Qué te acordás de esos cambios?

Carlos: En principio, la comida. No es que cambió la calidad de la comida, o sea: como número uno no fue eso; como uno fue la falta de comida; como número dos, la calidad de la comida. Pero cuando tenías hambre no importa la calidad mientras haya. El problema es que no había. Me acuerdo perfectamente, empezamos a pasar hambre. Leche, nunca más. Manteca, dulce, hacé de cuenta que no sé, que no existió más, nunca más. Pan quizás era de ayer, o anteayer, lo tenías que mojar en el mate cocido. El tema de la comida fue fundamental en el cambio. El cuidado no era tan mayor ya, ya no teníamos pileta de natación, las recreaciones que teníamos con juegos no las teníamos, las hamacas se rompían y quedaban rotas, no se podían hamacar más. Se vino todo abajo (Carlos, entrevista, enero 2020).

Pensar en estas transformaciones me lleva a Thompson (1989) otra vez, de la misma forma que hacía referencia en el Capítulo 1, ya que

para este autor cuando las relaciones sociales de producción cambian no cambia la clase, sino que lo que cambia es la experiencia concreta de los sujetos, “y esta experiencia se plasma en términos de clase, en la vida social y en la conciencia, en el asentimiento, la resistencia y las elecciones de hombres y mujeres” (p. 100). Sin la intención de extrapolar contextos, este diálogo con la teoría me permite atender que en las transformaciones socioeconómicas y políticas que aquí narro, son las experiencias concretas de los niños y niñas las que cambian, así como también cambian las maneras de sentir, de vincularse con otros y hasta la forma de vivenciar esa etapa de la vida que llamamos infancia.

Aquel vínculo construido durante los años del Hogar Escuela entre las preceptoras y los niños y las niñas que trabajé en el capítulo anterior, se ve interrumpido, principalmente, por las cesantías al personal que allí trabajaba.

Hubo un cambio de preceptoras. O sea, cambió todo. Restringieron muchísimas cosas a las cuales nosotros no es que estábamos acostumbrados, para nosotros era normal, las tuvimos siempre, de golpe nos empezaron a faltar. Vos te enfermabas y no ibas al hospital adentro del Pizzurno, te tenían que llevar a otro lado. No había remedios, no había nada. La ropa, hasta quizás rota ya tenías.

[...] Por eso te digo, el día y la noche fue..., totalmente, blanco y negro. Fue muy notable el cambio, muy, muy notable, muy notable. Ya no fue más el Hogar Escuela, no sé si a la semana ya le sacaron el cartel a la mierda, de Juan Domingo Perón y pusieron Pablo Pizzurno. Nosotros nos mirábamos y no sabíamos (Carlos, entrevista, enero 2020).

Pebeta me cuenta sobre estos cambios en el personal lo que me permite vincular aquel *resentimiento* que narra Juan y las disputas históricas entre la Fundación Eva Perón y la Sociedad de Beneficencia trabajadas en el Capítulo 2.

M: ¿Y luego del golpe seguiste trabajando ahí?

Pebeta: Sí, continué por un tiempo. Me salvó que sabían que yo no era peronista. Y claro, entró la señora Posse de Paz, que era el gobierno nuevo. La señora de Paz venía de la escuela Alberdi y por mi apellido me preguntó que qué era de mi cuñada, que era del colegio de ella, de ahí. Una señora muy rígida, pero me trataba bien. Después del golpe pasé a los escritorios, a hacer trabajo administrativo, ya no estuve más con las niñas.

[...] Pero yo no sé por qué salí de ahí..., ya no me gustó más. Es que las cosas cambiaron, antes había abundancia, y ya después no. Y debí ser el sueldo, por eso me ofrecieron trabajo en el Consejo de Ingenieros y dije: me voy ahí.

M: A lo mejor el clima laboral, o el vínculo con compañeros...

Pebeta: Sí, sí, sí, es que volaron muchas que habían sido peronistas, de la Unidad Básica, esas volaron. Y entró la señora Posse de Paz, que era tan nariz parada, y se nombró a casi toda la Sociedad de Córdoba. Echaron a muchísima gente, yo me salvé, porque ella la conocía a mi cuñada (Pebeta, entrevista, mayo 2018).

Además de las carencias que comenzaban a vivir, el quiebre en este vínculo es central para comprender la nueva cotidianeidad. Las disputas en torno a las maneras de concebir las infancias desprotegidas se vuelven a poner en tensión. Aquel arrebato por parte de la FEP a la hegemonía que tenía la Sociedad de Beneficencia sobre las cuestiones ligadas a la acción social, se tuerce una vez más hacia los sectores que representaban a esta última organización<sup>2</sup>. Como nos cuenta Pebeta, el nuevo personal está ligado a la Sociedad de Beneficencia de Córdoba, y con él, una histórica concepción de la caridad. Esta manera de comprender la caridad puede verse retratada en el dictamen de la Comisión Nacional de Investigaciones<sup>3</sup> sobre la manera en la que se vivía en los hogares escuelas:

Desde el punto de vista material la atención de los menores era múlt-

---

<sup>2</sup> Es importante aclarar que recién en septiembre de 1959 se devuelve la personería jurídica a la Sociedad de Beneficencia de la Capital Federal. Esto no quiere decir que, tras el golpe de Estado, los sectores representados por ella, no hayan vuelto a ejercer poder sobre las instituciones de menores. Néstor Ferioli (1990) recupera un editorial del diario *La Nación* del 6 de octubre de 1959: en él se expresa que “esta entidad meritísima vejada por la práctica y la prédica por el Gobierno ensañado en desmedrar la expresión más auténtica de la tradición argentina”; afirma que esta Sociedad estaba “compuesta por señoras morales, inteligentes y caritativas (...) que, si eran patricias por educación o por prosapia, también lo fueron por gracia y eficacia de su activa virtud”. Más adelante saluda la rehabilitación de la sociedad porque supuestamente, había sufrido “un agravio obstinadamente injusto, casi cruel cometido contra lo más delicado que existe en el mundo: el alma femenina cuando está iluminada por la fe y nutrida por la caridad” (Ferioli, 1990: 167).

Este fragmento se torna interesante para pensar el vínculo entre los medios de comunicación, las élites y las experiencias concretas de niños y niñas en el ex Hogar Escuela.

<sup>3</sup> Para un análisis profundo sobre la Comisión ver: Ferreyra, S. (2016). “Las comisiones investigadoras durante la “revolución libertadora”. Usos de su archivo en la historiografía sobre peronismo y antiperonismo”. *Quinto Sol, Revista de Historia*, Vol. 20, Nº 3.



tiple y casi suntuosa. Puede decirse, incluso, que era excesiva, y nada ajustada a las normas de la sobriedad republicana que convenía, precisamente, para la formación austera de los niños. Aves y pescado se incluían en los variados menús diarios. Y en cuanto al vestuario, los equipos mudables, renovados cada seis meses, se destruían.

En este marco, la impronta de las viejas sociedades de beneficencia recupera un lugar central y el Estado vuelve a tomar un estilo de gestión subsidiario en el que se entiende la asistencia como la atención a las necesidades básicas de las personas (Golbert, 2008). De esta forma, comenzará un derrotero institucional marcado por la desidia estatal y la desprotección hacia las infancias, emergiendo en la vida cotidiana de los niños y las niñas nuevas prácticas y vínculos atravesados por diversas violencias.

### ***Nos sacaron a caminar en calzoncillo por la calle.*** **Violencias hacia (y entre) los cabecitas negras**

Así como la niñez fue construida por el peronismo como un *sujeto nacional-popular* (Carli, 2012), sobre él cayó la violencia de la “Libertadora”. En este trabajo comprendo que la violencia “no es ni una propiedad dada ni una forma de relacionarse intrínseca de determinados individuos o grupos, sino que es una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales” (Kaplan, 2009: 13). Ese es el marco que narra Carlos en el siguiente fragmento:

En el 55 fue un bajón económico terrible que tuvo el Hogar Escuela. Te dije recién cómo comíamos y cómo estábamos; del 55 en adelante nos levantábamos a la noche con unos compañeros, íbamos a la cocina a robar pan. Teníamos hambre.

[...] En distintos niveles, se pudrió todo. Porque ya las maestras de las aulas, si era como que te revelabas un poco, o no entendías, o no querías prestar atención, capaz que te pegaban, ¿entendés? Las serenas, si hacías quilombo, capaz que agarraban un palo, un cinto y te daban con eso. Así fue después. Chicos que hicieron algo, alguna picardía, castigaban a todo el dormitorio. Flexiones para todo el dormitorio, te ponían en la punta de la cama, en el pasillo, y a hacer flexiones. Hasta en una oportunidad nos sacaron a caminar en calzoncillo por la calle ¿viste que son todas calles pavimentadas?, y ahí había de esos pinos que tienen espinitas, con una ramita de esas, que cortaba la celadora

en el momento, y con eso te daba por las piernas. Y caminar, marcar el paso. De esa manera fue después (Carlos, entrevista, enero 2020).

En ese contexto, los cambios que se dan en la vida cotidiana operan de manera concreta en los nuevos vínculos entre las personas adultas y las infancias, así como también en las relaciones entre niños, tal como lo describen Juan y Carlos a continuación:

Quedás desprotegido, entonces los niños toman el poder en sus propias manos. Que eso es lo que pasa en cualquier sociedad, o sea, vos desarticulás un grupo donde hay 30 personas, y después los niños compiten entre sí y hay uno que, digamos, se convierte en el caudillo, y el caudillo empieza a hacer su voluntad, y su voluntad no tiene absolutamente nada que ver con lo estatuido, y la ley, es la ley de la selva. Supongamos, había uno que te quitaba tu postre, te castigaba de noche, de noche se armaban mach de boxeo, vos te tenés que levantar de noche y pelear con él porque lo decidía yo, entonces si vos no peleabas con él te reventaban, tenías que salir y levantarte y pelear, no importa, te reventaba el otro, ¿viste? Y bueno, eso es la ley de la selva, y eso es lo que pasa cuando no hay un ordenamiento. En cambio, en la época anterior había serenas y ningún chico, como a nadie lo golpeaban, nadie se levantaba ni nadie se tomaba la atribución de dirigirse al líder para pegarle a otro. Y todo eso tiene que verse en un determinado marco (Juan, entrevista, abril 2018).

Éramos 40 en el dormitorio, 42, de los 42 había 5 insoportables. ¡Pero insoportable mal!, te cagaban a pedradas a la noche, el que estaba enfrente a tu cama, durante el día juntaban piedras estos desgraciados y a la noche te cagaban a almohadazos y empezaban la guerra, hasta que entrara la serena. Cuando se sentía el quilombo ya entraba la serena... la serena era sargenta. A poner orden. Pero sí, ha habido momentos así, digamos, un poco de..., no alta, pero de violencia. Mi hermana me sabía decir..., como la sacaron antes que yo, estuve prácticamente más de 10 años sin verla, no sabía dónde estaba; después cuando nos reencontramos me dice: “yo siempre me acuerdo de vos, del Hogar Escuela cada vez que te veía a vos tenías la cabeza parchada”. Nos cagábamos a pedradas. O sea, como los otros juntaban piedras, ya nosotros también empezamos a juntar piedras, así que a la noche era..., una revolución adentro del dormitorio, de piedras.

Yo ya era grandecito: ocho o nueve años. Ya me acuerdo bien de todas esas cosas. Y bueno siempre había uno que te quería condicionar a vos: “Escuchame si no me das ese pedazo de pan te agarro y te pe-

lizo”, y te agarra y te torcía la piel, hasta que el chico lloraba y te entregaba el pedazo de pan. Esas cosas existieron, eso ocurrió después (Carlos, entrevista, enero 2020).

Las escenas que describen los entrevistados son posibles dentro de ese nuevo marco contextual que se les impone a los niños y las niñas que allí vivían. Las entrevistas dan cuenta de un nuevo giro en torno al significativo “cabecitas negras”: si el discurso peronista buscó resignificar aquellas infancias desprotegidas y portadoras de un estigma ligado a lo “ilegítimo” (Cosse, 2006), “la Libertadora” vuelve a poner el estigma en su lugar de origen. Goffman ([1963] 2019) presenta el análisis del *estigma* como una categoría capaz de mostrarnos la o las marcas por las cuales un individuo se vuelve “diferente de los demás y lo convierte en alguien menos apetecible. De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado” (p. 14). Al estigma por “ilegítimos” se le suma el ser “cabecita negra” que estaba asociado a “ser peronistas”, como una nueva manera de marginalidad.

La crueldad con que la iglesia, la justicia y la política se manejó para con los desposeídos de la ciudad está puesto de manifiesto y exagerado en el cuerpo del niño. Porque los niños no están separados del resto de la sociedad, son una parte del momento histórico, del descuido del Estado, del revanchismo (Juan, entrevista, abril 2018).

Las formas que adopta este estigma están ligadas a la misma institución, ya que quienes son portadores de él carecerían de los atributos básicos que la institución presupone que los individuos deben llevar consigo. De esta forma, es la propia institución –y los sujetos concretos que la hacen– la que parte de identificar a un determinado grupo como los “in-educables”, “los difíciles”, ya que llevan una marca que los pre-construye como sujetos. Así se configura una dinámica social de la estigmatización, en donde el diferencial de poder entre grupos construye y profundiza las desigualdades sociales. Como plantean Elias y Scotson ([1965] 2016), “colgar la etiqueta de ‘menor valor humano’ a otro grupo es una de las armas que los grupos «superiores» utilizan en las luchas de poder como un medio para mantener su superioridad” (p. 34). Si bien el estigma es factible de ser disputado y modificado produciendo nuevos signos y nuevas representaciones sociales, la desigualdad en la relación

social entre los adultos garantes del nuevo gobierno y los niños internos devenidos en “niños peronistas”, más el marco de violencia al que son sometidos, imposibilita torcer aquel signo. Aun así, la violencia que reciben los niños por parte del mundo adulto se reconfigura entre las propias infancias, y a pesar de la dominación que ejercen sobre ellos, los niños tienen la capacidad de responder:

Pasó una cosa muy cruel, que se dio de una dimensión extraña. Entró un pibe, después de la Libertadora, al Hogar Escuela en calidad de interno, y venía de barrio Observatorio, o cerca de donde está el Club Universitario. Y el chico entró, se llamaba Albornoz de apellido y dijo que era radical. Para qué habrá dicho eso. De noche lo agarrábamos todos, lo llevábamos al baño y lo boxeábamos todos, lo boxeábamos de a uno. Y a uno le daba una pena..., porque vos tenías que pelear con Albornoz, y Albornoz había visto una película de un tipo que se llamaba Toscanito, que cuando boxeaba se hacía así Toscanito (hace un gesto con la mano) y nosotros lo cagábamos a trompadas, y el pobre Albornoz venía todas las noches disfrazado de chichón porque lo cagábamos a trompadas, porque era radical nada más, y vos decís “pobre Albornoz”. No se amedrentaba, no lloraba, nada, venía todo golpeado y se acostaba a dormir hecho bosta y así seguía. Fijate la crueldad de la vida, pasaron muchos años, yo tenía más de 40 y me iba caminando por el frente, en la avenida Colón, acá al frente, pasó un tipo, un ciruja, y me dice “chau Maldonado”..., era Albornoz. Y vos decís, cómo hizo el tipo para reconocermé (Juan, entrevista, abril 2018).

El relato de Juan nos muestra una de las formas que puede tomar la respuesta a la estigmatización. El siguiente fragmento de Elias y Scotson ([1965] 2016) parece dialogar directamente con la escena que narra Juan:

Inseguros de sí mismos y acostumbrados a que los representantes de las autoridades y del mundo ordenado del que estaban excluidos los tratara con bastante desprecio y sospecha, intentaban encontrar ayuda y apoyo en las alianzas amistosas temporales que formaban entre ellos; les resultaba más sencillo enfrentarse en grupos conformados por personas de su tipo a una agrupación de personas hostil y sospechosa hacia la que también ellos sentían bastante hostilidad y sospecha. [...] las pandillas que formaban entre sí, no eran particularmente estables; pero mientras duraban, les hacía más sencillo enfrentarse al mundo que los excluía; funcionaban como antídotos para la vulnerabilidad extrema de su autoestima (p. 200).

En esta nueva configuración del Hogar Escuela, la acción violenta hacia el niño “radical” nos muestra una de las escenas más crueles de la desigualdad, la crudeza con la que los marginados se enfrentan entre sí, para tal vez así soportar la hostilidad del mundo social que verdaderamente los oprime. Pero también podría pensarse que el discurso político durante el peronismo caló en aquellas infancias produciendo algún tipo de marca identitaria y, en ese sentido, la disputa entre los niños replica el modelo violento social y político de la época.

Como plantea Maldonado (2002),

en diferentes momentos históricos se observa que la fuerza del *límite social* es más significativa y persistente que los contenidos culturales. Límites lábiles, generados en la interacción social, donde la característica de la misma es la asimetría en la relación. Unos tienen derechos de atribuir identidades (generalmente descalificadoras) y otros luchan por mantener su autoidentificación o tratar de esconder y negar su origen para no ser objeto de estigma y discriminación. La educación es uno de los espacios privilegiados de disputa de estos límites, tanto desde las políticas como desde la interacción entre los diferentes actores que conforman las instituciones (p. 58).

En ese sentido, nos encontramos ante una decisión política que corre los límites hacia un extremo de opresión que imposibilita a estos niños torcer las violencias a las cuales son sometidos. Sumado a la disposición de sacarlos de las escuelas públicas a las que asistían y llevar su escolarización al interior del Hogar Escuela, acotando aún más su universo social y sus posibilidades de disputar los límites, no es extraño, entonces, que los años siguientes al golpe de Estado de 1955 sean asociados a la idea de un *infierno*.

## **Infancias peronistas, la sangre “contaminada”**

El intento de “desperonizar”<sup>4</sup> la sociedad tuvo su punto más alto en el Decreto Ley 4161 del año 1956 sancionado por el entonces presidente Pedro Eugenio Aramburu. La letra del decreto en su artículo 1 prohibía la utilización de imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas, que fueran representativas del pe-

---

<sup>4</sup> Para profundizar sobre este tema ver: Gavaldá (2017).

ronismo, así como también proscribía palabras como “peronista”, “justicialista”, discursos de Juan Domingo Perón y de Eva Perón, entre otras cosas.

La intención de destruir todo aquello que estuviera vinculado al peronismo tuvo su capítulo al interior de los hogares escuelas: el cambio de nombre, la quema de frazadas, sábanas, colchones y juguetes por contener el logo de la FEP (Álvarez Rodríguez, 2010), así como también el derribo de los bustos de Eva Perón y el destrozo de los cuadros y fotografías con su figura y la del ex presidente. Dentro de estas destrucciones, una de las más significativas fue la de los frascos de los Bancos de Sangre de los hospitales de la FEP por contener sangre “peronista” (Gavaldá, 2017).

La cuestión de la sangre, como plantean Gatti y Anstett (2018), ha vuelto a ser cosa social y materia política y en ese sentido la “sangre peronista” opera como estigma que refuerza la marcación de aquellos niños. En término de Goffman ([1963] 2019) puede ser pensado como un estigma tribal, “susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (p. 16). La sangre, entonces, se vuelve una amenaza, y su destrucción está ligada al “miedo a la contaminación”. El contacto con los “cabecitas negras”, percibidos como anómicos (Elias y Scotson, [1965] 2016), pone en riesgo el estatus social de aquellos que representan los intereses del nuevo gobierno. Así, el reciente personal nombrado dentro del Hogar Escuela debía mantener, no solo la distancia, sino también rechazar todo aquello que pueda ser “contaminante”.

Como plantea Mery Douglas ([1966] 2007), “las ideas de contaminación se relacionan con la vida social” (p. 21) y en ese sentido, la destrucción de los frascos con “sangre peronista” da testimonio del peligro que implicaba todo resabio peronista que pudiera disputar el poder que el gobierno militar buscaba ejercer. De esta forma, la contaminación tiene una doble dimensión de peligro: por un lado, se corre el riesgo de contaminar “lo puro”, todo aquello que no es peronismo, y por otro lado se teme a que la sangre sea portadora de una ideología<sup>5</sup> factible de ser transmitida.

---

<sup>5</sup> Hacia mitad del siglo XX la idea de que la sangre era portadora de una ideología tiene una fuerte presencia en la ciencia a partir de la eugenesia. En España, durante los años del franquismo, el doctor Vallejo Nágera jefe de psiquiatría en el gobierno de Franco, afirmaba que los “izquierdosos” portaban un “gen rojo” y se propuso purgar ese gen separando de sus familias a los hijos de los vencidos en la guerra civil española. Estas ideas estaban presentes en Argentina durante este período, para profundizar esta relación ver:

Si ese peligro podía verse representado en el fluido sanguíneo, cómo no iban a ser peligrosos aquellos niños protegido por Eva Perón, que vivieron una vida “no correspondida” debido a su condición de “hijos ilegítimos”. Para el nuevo gobierno estas infancias representaban esa doble dimensión de peligro, por “contaminantes” y como herederos del peronismo. Así, la violencia hacia “los cabecitas” es constatada en el propio cuerpo del niño, como me dice Juan:

Es otra historia, ya no te levantás como te levantaban antes. Son historias complejas, porque tienen un hilo, que inclusive las personas que están ahí muchas veces no lo terminan de entender. ¿Por qué? Porque nadie entiende la morbosidad de un sistema si no lo constata en su propio cuerpo y en toda la dimensión. Y además la formación que tienen los niños para ese momento es escasa, no entienden bien por qué la agresión de afuera, por qué te rompieron, por qué te despojaron (Juan, entrevista, abril 2018).

La eficacia de esta violencia radica en la desintegración de un “nosotros”. En esa imposibilidad de entender, como me dice Juan, se construyen los años “de paraíso y de infierno, de blanco a negro”, como parte de una continuidad en el universo de estos niños. Si como plantean Gatti y Mahlke (2018) “la vida colectiva se sostiene en evidencias; la sangre es la evidencia que más vida colectiva sostiene” (p. 18), la destrucción de los frascos de sangre “peronista” es una acción concreta y simbólica de eliminar aquella vida colectiva, es borrar ese “nosotros peronistas” en el cual se buscaba incluir a los niños del Hogar Escuela.

En una de los encuentros que tuvimos con Juan, antes de que recorriéramos las edificaciones de lo que supo ser el Hogar Escuela, me menciona que una vez volvió a entrar cuando ya era sede del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Córdoba, me dice:

El niño y el anciano son los más desprotegidos, y fijate vos que ahora, en este momento, justamente en este momento, los niños y los ancianos vuelven a ser los más desprotegidos. Una vez yo pasé por el frente de lo que había sido el Hogar Escuela, entré y en un momento dado no podía caminar de la emoción y la violencia que me producía entrar

---

Robles y Caballero (2017), “La eugenesia de la hispanidad de Vallejo Nágera y su introducción en Latinoamérica”, *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas* 20 (1): 43-64. ISSN: 1576-4184.

a ese lugar, verlo cómo está tomado. Había un cartel que decía “40% de pobreza en los niños”, y estaba puesto justo ahí ¡justo ahí!, 40% de pobreza en los niños (Juan, entrevista, abril 2018).

Juan vuelve a trazar diálogos entre presente y pasado una vez más, un ir y venir en el relato que produce sus múltiples temporalidades, temporalidades que se aúnan en la violencia hacia las infancias. Un relato que parece mitificar aquellos años felices, como una cristalización de lo imposible. “40% de pobreza en los niños” reza el cartel en el Ministerio de Desarrollo Social, y en el “justo ahí” de Juan se solapan las experiencias de infancia narradas: justo ahí donde fuimos felices, justo ahí donde vivimos un infierno. *Justo ahí*: como un espacio condenado a testificar las violencias hacia las infancias; como denuncia al intento de suprimir una parte de la historia; como el recuerdo infinito de aquellos años de *paraíso*.



## Reflexiones finales

Uno de los principales desafíos para este trabajo era cómo comprender, a partir de un conjunto de entrevistas, aquellas experiencias de infancias que tuvieron lugar hace más de 60 años en un hogar escuela. Esta preocupación no solo estaba ligada a la distancia temporal, sino también a los intentos oficiales por borrar esas experiencias (principalmente con la destrucción de todo tipo de documentación de esta institución) y los silencios que acompañaron este proceso. Aun así, las coyunturas también pueden favorecer la emergencia del recuerdo, y ahí resuenan las palabras de Juan, que trabajé en el Capítulo 1, en su intento por evitar el olvido: “Nadie dijo nunca nada [de los niños que allí vivieron], ni el peronismo, ni el radicalismo, ni los demócratas, ni la iglesia, nadie, nunca dijeron nada. Todos se rasgan las vestiduras, pero a los niños los tiraron a la calle”. Aquel reclamo de Juan en los inicios de este camino también me problematizaba sobre esa comprensión, porque no se trataba solo de “tornar inteligible algo”, sino también de acompañar aquellas memorias subterráneas (Pollak, 2006) que emergían en los relatos.

Para poder comprender, fue necesario apelar a una serie de categorías teóricas que fueran una herramienta para rearmar ese entramado complejo que luego me posibilitara construir esta narración. En ese sentido, privilegié determinados aspectos teóricos que me permitieron conciliar intereses y demandas. Los relatos de vida, así como también una forma de pensar la memoria y sus temporalidades, fueron centrales en esta investigación para producir un análisis interpretativo de las experiencias educativas de infancias dentro del Hogar Escuela. Recurrir a la categoría de experiencia (Thompson, [1963] 2012) posibilitó dar cuerpo a esos relatos, y así, memorias y experiencias se articularon al indagar en los sentidos que le otorgaban los sujetos a lo vivido, categorías desde

las cuales me introduje para pensar y comprender un “hacer” de niños y niñas en determinados límites y condiciones de un tiempo histórico.

El amplio campo de los estudios sobre las infancias encuentra consenso en una serie de puntos con los que intenté dialogar a lo largo de este trabajo. Uno de estos puntos hace referencia a que durante la formación del Estado moderno se configuró una definición dicotómica de la infancia que distinguía, como lo vimos en el Capítulo 2, entre niños y menores. Esta distinción se fue gestando a través de diversos discursos y prácticas legales, institucionales y profesiones de parte de las élites y, a pesar de los cambios de paradigma en relación a las infancias, atravesó todo el siglo XX y aún hoy opera en la producción de trayectorias diferenciales de estos sujetos. Asimismo, los estudios sobre infancias también revelan que sus experiencias no pueden pensarse exclusivamente como dependientes de las intervenciones del Estado. En este trabajo, la fuerte presencia de las instituciones privadas en la instrumentalización de acciones para (y sobre) los niños y las niñas dan cuenta de ello.

El paradigma tutelar de la infancia, predominante durante los años en los que se enmarca este trabajo, partía de una concepción de la infancia como dócil y normalizable: el niño como un sujeto incompleto, que debe ser llenado y educado, así como también puede (y debe) ser “corregido” en caso de provenir de un origen familiar “ilegítimo”. Más allá de las marcadas diferencias entre la Fundación Eva Perón y la Sociedad de Beneficencia, la mirada tutelar del niño era un punto de partida común en ambas instituciones para desarrollar sus políticas de asistencia a esta población.

A pesar de ese marco en común, ambas instituciones disputaron los sentidos sobre las infancias produciendo miradas antagónicas sobre ellas. Mientras que la representación de los menores que se va gestando a lo largo de la primera mitad del siglo XX se materializaba en las acciones que la Sociedad de Beneficencia producía sobre las y los infantes, en los hogares escuelas de la Fundación se desplegaron prácticas asociadas a los derechos de los niños y las niñas tales como: el derecho a la salud, a la educación, a jugar, a una vida feliz, los que en años posteriores serán definidos e incorporados en el marco de los derechos del niño.

Los grandes cambios que marcó la Fundación Eva Perón respecto de la mirada que había construido la Sociedad de Beneficencia sobre los menores no lograron materializarse en políticas públicas concretas desde el propio Estado, sino que quedaron circunscritas a la propia Fundación.

Las transformaciones que intentó plasmar mediante los hogares escuelas, de alguna manera, buscaron trastocar aquella determinación de la vida de los menores según su lugar de nacimiento, aunque los pocos años de funcionamiento, la desarticulación con el Estado nacional y provincial, y la confrontación política y social de aquella época, no permitieron afianzar el intento por erradicar esta desigualdad social en las infancias.

Abordar las experiencias educativas de niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela General Juan Perón durante la década de 1950 implicó poner el foco en la relación entre Estado e infancias. Este vínculo estuvo marcado por contextos sociopolíticos que tuvieron la vida cotidiana de los y las infantes. Trabajar estas experiencias desde un enfoque socioantropológico posibilitó advertir apropiaciones y resistencias de los propios sujetos en las que se vislumbraron algunos planos contextuales que expongo a continuación.

A lo largo de este trabajo, el intento por narrar las experiencias educativas –tomando la vida cotidiana como herramienta analítica– me posibilitó mirar más allá de la mera rutina. Estas experiencias me permitieron tensionar aquellas dos miradas sobre las infancias, que no son únicas, pero predominan y se cristalizan en la Fundación Eva Perón y la Sociedad de Beneficencia.

Las experiencias educativas gestadas en el Hogar Escuela durante el gobierno peronista estuvieron atravesadas por una particular forma de cuidado. El recorrido del Capítulo 3, muestra que la relación entre las preceptoras (así como también enfermeras, directoras, cocineros) y las niñas y los niños se enmarca en vínculos que se asocian a lo familiar, a un *hacer de mamá*, a prácticas opuestas a las que se construían en otras instituciones de menores. Es el contexto de la Fundación lo que emerge en esa vida cotidiana, y también es un bienestar socioeconómico que se plasma en un plato de comida o un sobretodo para vestir. En aquellos años de gobierno peronista en el Hogar Escuela se construyó en los niños un sentido de felicidad, determinada por la protección y el afecto; infancias que se vuelven atendidas, queridas y cuidadas, en ese marco de “únicos privilegiados”.

En esta trama es que emerge como tensión la noción de adoctrinamiento, en el relato de Braulio –como memoria elaborada de sus años en el Hogar Escuela– de sus reclamos a la madre y en su duda sobre el sentido de esas instituciones; recordemos: “Yo pienso que la intención no sé si ha sido esa, la del gobierno peronista..., si que la pasemos bien

o de adoctrinarnos”. Esta tensión también aflora con esa particular manera de interpelar políticamente a las infancias. Los cuadros, la marcha peronista, los rezos, los nombres de los hogares escuelas, entre otras cosas, sintetizan la materialización de un líder individual, un personalismo centrado en las figuras de Perón y Eva Perón, y un modo concreto de construir hegemonía.

Es precisamente ese personalismo lo que se vuelve contra los niños tras el golpe de Estado de 1955. La vida cotidiana para ese entonces nos narra un contexto de desintegración de aquellas experiencias de infancias producidas durante los años peronistas. El hambre como experiencia de lo común. Pero no solo es una desintegración por la falta, sino principalmente, por las violencias. Las disputas políticas marcan la vida de esas infancias y el anti-peronismo deposita en los niños y las niñas el odio a las figuras de Eva y Perón. En ese sentido, se produce un giro en las experiencias educativas de las y los infantes en el Hogar Escuela, experiencias que estarán marcadas por la restricción de aquellos derechos vividos durante los años anteriores.

El estilo de la Sociedad de Beneficencia se impone en los hogares escuelas que no son destruidos, pero durante los primeros años posteriores a 1955, ese estilo lleva la marca del rechazo al peronismo. Se produce aquí también el enfrentamiento con la Fundación: las mujeres “prístinas de virtud” frente a la imagen de “ilegítima” e “impura” de Eva Perón. Disputas simbólicas que, aunque resulten irracionales, tienen efectos reales en las infancias tuteladas por ambas instituciones. Es la representación concreta de la fuerza que tiene el odio político, odio capaz de destruir bancos de sangre por “portar ideología”, quemar ropa y juguetes, o destruir vajilla y ropa blanca por llevar las iniciales de la Fundación.

En los relatos de mis entrevistados se conjugaron temporalidades y narraciones. Tiempos para recordar y tiempos para guardar silencio. Relatos agudos, difusos, singulares y colectivos. Todo este trabajo es la conjunción de una narración, la construcción de una trama que también tuvo su propio contexto de producción y una interpelación en tiempo presente que imprimió una manera de escribir ese pasado. En la construcción de la etnografía estuvo en juego el intento por sostener un modo de narrar, un posicionamiento que buscó hacer de esos hilos un tejido común.

Las experiencias educativas aquí tratadas abren el camino para con-

tinuar explorando aquellas infancias silenciadas, como un primer esfuerzo por recuperar lo que intentó ser borrado de la memoria oficial. Es por ello que no se trata solo de “documentar lo no documentado”, sino también de iluminar un conjunto de prácticas, acciones y sentidos que se quisieron borrar como proyecto y como experiencias educativas concretas. El encuentro con la carta de Juan, arrojada como una botella al mar, fue para mí una invitación a ampliar los conocimientos de una época, a bucear por esas “memorias subterráneas”. A poner en discusión los diversos sectores de la educación y la política. Una invitación a indagar en los silencios, en las destrucciones y en lo local.

*¿Qué le vas a decir a la historia?* seguirá resonando en mi cabeza como una pregunta fundante pero siempre inconclusa, una compañía reflexiva que invita, cautelosa, a continuar este tejido de experiencias educativas de infancias. Con todo esto, deseo haber contribuido a la construcción de ese *nosotros* que aflora en cada uno de los relatos de mis entrevistados.



## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Álvarez Rodríguez, C. (2010). *María Eugenia Álvarez, La enfermera de Evita*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón.
- Aversa, M. (2019). “La vida en el Asilo. La tutela de la infancia pobre en la ciudad de Buenos Aires, primeras décadas del siglo XX”. En Paz Trueba (comp.), *Infancia, pobreza y asistencia. Argentina, primera mitad del siglo XX*. Rosario: Ed. Prohistoria.
- Barry, C.; Ramacciotti, K. y Valobra, A. (2008). “Introducción”. En *La Fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la inclusión*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bloch, M. (1957). *Introducción a la historia*. México-Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Ed. Alianza.
- Burke, C. (2013). “The Decorated School: cross-disciplinary research in the history of art as integral to the design of educational environments”. *Paedagogica Historica*, 49: 6, pp. 813-827.
- Carli, S. (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva”. En Puiggrós (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* Tomo 3. Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los dis-*

- cursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2005). “Los únicos privilegiados son los niños”. *Todo es Historia*, Año XXXVIII, N° 457, agosto, pp. 58-65.
- Carli, S. (2006). “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente”. En Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cosse, I. (2005). “La infancia en los años treinta”. *Revista Todo es Historia*, N° 457, agosto, “La infancia. Su utilización política”.
- Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Crehan, K. (2004). *Gramsci, cultura y Antropología*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- De Certeau, M. (1996). “Andares de la ciudad y Relatos de espacio”. En *La invención de lo cotidiano I*. México: Iteso.
- Desmarais, D. (2010). “El enfoque biográfico”. *Cuestiones Pedagógicas*, N° 20, 2009/2010, pp. 27-54. Universidad de Sevilla.
- Douglas, M. ([1966] 2007). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dussel, I. (2019). “Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del Siglo XIX)”. *Historia y Memoria de la Educación*, 10: 51-89.
- Dussel, I. y Pineau, P. (2003). “De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo”. En Puiggrós, *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Elias, N. y Scotson, J. ([1965] 2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). “Escuela y clases subalternas”. *Cuadernos Políticos*, N° 37. México, DF.



- Feierstein, L. (2005). “Construir para los descamisaditos. Las proyecciones arquitectónicas de Evita”. *Todo es Historia*, Año XXXVIII, N° 457, agosto, pp. 70-77.
- Ferioli, N. (1990). *La Fundación Eva Perón 1/1/2*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Flores, M. (2004). “Expósitos y abandonados. La práctica social de colocación de niños. La Casa Cuna de Córdoba: 1884-1950”. Córdoba: Universitas.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2021). *Políticas de la imagen y la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una nueva Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Gamarnik, C. (2010). “La fotografía como instrumento político en Argentina: análisis de tres momentos clave”. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Gatti, G. y Anstett, E. (2018). “Sangres políticas”. *Athenea Digital*, 18 (1): 3-9.
- Gatti, G. y Mahlke, K. (2018). *Sangre y filiación en los relatos del dolor*. Madrid: Iberoamericana.
- Gavaldá, J. M. (2017). “Damnatio memoriae y peronismo. Una perspectiva material y simbólica”. *Cuadernos de Antropología*, N° 17: 65-80, enero-junio. ISSN: 0328-9478 (impreso). ISSN: 2314-2383 (digital).
- Geertz, C. ([1973] 2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Gené, M. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*. Buenos Aires: FCE.
- Gentili, A. (2015). “Un fuero híbrido. Juzgados de menores, precedentes y prácticas en Córdoba, Argentina, primera mitad del siglo XX”. En M. R. Polotto, T. Keiser y T. Duve (eds.), *Derecho privado y modernización. América Latina y Europa en la primera mitad del siglo XX* (pp. 227-241). Frankfurt: Max Planck Institute for European Legal History.

- Ginzburg, C. ([2006] 2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. ([1961] 2012). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires - Madrid: Amorrurtu Editores.
- Goffman, E. ([1963] 2019). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires - Madrid: Amorrurtu Editores.
- Golbert, L. (2008). “Las políticas sociales antes y después de la Fundación Eva Perón”. En *La Fundación Eva Perón y las mujeres: entre la provocación y la inclusión*. Buenos Aires: Biblos.
- Halbwachs, M. ([1950] 2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hartog, F. (2011). *Evidencias de la historia: lo que ven los historiadores*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.
- Hernández, A. y Carballo, C. (2019). “El patio en la ciudad de Buenos Aires como espacio de resistencia: la huelga de inquilinos de principios del siglo XX”. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, julio, Vol. 8, N° 16: 100-116.
- Holland y Levinson (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En Levinson, Foley y Holland, *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.
- Jelin, E. (2014). “Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes”. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, N° 1, marzo, pp. 140-163. ISSN 2362-2075.
- Kaplan, C. (2009). “Las violencias en la escuela desde adentro”. En Kaplan, *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Leonardi, Y. (2010). “Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955)”. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

- Maldonado, M. (2002). “Diversidad y desigualdad: desnaturalización y tensiones en el análisis educativo”. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 2 y 3. Córdoba.
- Moreyra, B. y Moretti, N. (2019). “Asistencialismo y desigualdad social: una relación persistente en la modernidad liberal”. En Paz Trueba (comp.), *Infancia, pobreza y asistencia. Argentina, primera mitad del siglo XX*. Rosario: Ed. Prohistoria.
- Nouzeilles, G. (2010). “El niño proletario: infancia y peronismo”. En C. Soria, P. Cortés Rocca y E. Dieleke (eds.), *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Ortiz Bergia, M. (2012a). *La Construcción del Estado Social en el Interior Argentino. Cambios y Continuidades en las Políticas Sociales en Córdoba, 1930-1955*. Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortiz Bergia, M. (2012b). “Los menores abandonados y la tutela estatal en Córdoba, cambios y continuidades en un período de transición, 1930-1943”. *Síntesis*, N° 3. Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica / Secretaría Académica. FFyH.
- Ortiz Bergia, M. (2018). “El oficio de hacer el Estado. Burocracia y políticas de minoridad, Córdoba 1936-1955”. *Anuario IEHS* 33 (1): 36-60.
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires: Ed. Ariel.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Priamo, L. (2001). “Fotografía y estado en 1951”. *Memoria del 7º Congreso de Historia de la Fotografía en la Argentina* (pp. 173-175).
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Ed Galerna.
- Ricoeur, P. (1984). “La vida: un relato en busca de un narrador”. *Educación y Política*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, Paul (2006). “La vida: un relato en busca de narrador”. Revista *Agora*, Vol. 25, N° 2.
- Rockwell, E. (1987). “Repensando instituciones”. *Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

- Rockwell, E. (1996). “Claves para la apropiación: Escolarización rural en México”. En Levinson, Foley y Holland, *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). “Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En Batallán y Neugeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Rockwell, E. (2018). “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 47.
- Scheinkman, L. (2016). “Pequeños huelguistas: participación de menores en los conflictos de la industria del dulce en Buenos Aires en la primera década del siglo XX”. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 8: 108-130.
- Silva, J. (2021). “Retratar la reforma carcelaria: Estado, política y fotografías durante el peronismo clásico”. *Nuevo Mundo Nuevos Mundos*. Images, mémoires et sons, mis en ligne le 29 mars 2021. [En línea] <http://journals.openedition.org/nuevomundo/83694> [Consulta: 5 de agosto de 2021].
- Soria, C. (2010). “La propaganda peronista: hacia una renovación estética del Estado nacional”. En C. Soria, P. Cortés Rocca y E. Dieleke (eds.), *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Tcach, C. (2006). *Sabatinismo y peronismo. Partidos políticos en Córdoba (1943-1955)*. Buenos Aires: Biblos.
- Tcach, C. (2007). “Golpes, proscripciones y partidos políticos”. En D. James (comp.), *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. La nueva Historia argentina. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tcach, C. (2012). *De la revolución liberadora al Cordobazo. Córdoba, el rostro anticipado del país*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tcach, C. y Philp, M. (2017). “Estado y partido Peronista en Córdoba: una interpretación”. En Tcach (comp.), *Córdoba bicentenario. Claves de su historia contemporánea*. Córdoba: Editorial de la UNC.

- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de San Martín.
- Thompson, E. P. (1989). "Folklore, antropología e historia social". *Historia Social*, N° 3, winter, pp. 81-102. Fundación Instituto de Historia Social.
- Thompson, E. P. ([1963] 2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid, España: Ed. Capitán Swing.
- Triquel, A. (2015). "Hacer(lo) visible la imagen fotográfica en la investigación social". *Revista Reflexiones*, 94, 2: 121-132.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Zapiola, M. (2010). "La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?" En L. Lionetti y D. Miguez, *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria.
- Zapiola, M. (2018). "Estado e infancia en Argentina: Reflexiones sobre un recorrido historiográfico". En Lionetti, Cosse, Zapiola (comps.), *La historia de las infancias en América Latina*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

## Colección Tesis

### Títulos publicados (disponibles en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>)

Biología sintética y producción de biocombustibles. Un análisis en el marco de la teoría crítica de la tecnología de Andrew Feenberg

**Ariel Goldraj**

Participación política femenina: escenarios, prácticas e identidades en el radicalismo y el peronismo (Córdoba, 1945-1955)

**Marina Inés Spinetta**

Con la gente adentro. Apuntes para pensar la inclusión social en la producción del hábitat. La experiencia de Bariloche

**Virginia Martínez Coenda**

¿Qué puede un espacio? Sacrificio ambiental y subjetividades disidentes en Ituzaingó Anexo (Córdoba, Argentina)

**Fernando Vanoli**

Reformas políticas en la Córdoba reciente (2001-2008): sus efectos sobre el sistema político-electoral provincial

**Nadia Kohl**

Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana

**Gustavo Enrique Rinaudo**

Las implicancias de la Unión Europea en la política exterior de España (1996-2004): el tratamiento de las migraciones en las relaciones bilaterales con Ecuador

**Silvana E. Santi Pereyra**

La palabra, la política, la vida. *Estética y política* en las trayectorias y producción intelectual de Eduardo Galeano y Francisco Urondo: 1955-1976

**Gabriel Montali**

*“Me voy para estudiar, estudio para volver”*. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo

**Carla Falavigna**

Editoriales literarias en el cambio de siglo: entre el mercado, la autogestión y el disfrute cultural

**Lucía Coppari**

Territorialidad y resistencias campesinas: el conflicto de Los Leones (Mendoza, Argentina)

**Gabriel Liccaga**

Literatura y narcotráfico en Colombia (1994-2011). La construcción discursiva de la violencia en la novela colombiana

**Vanessa Solano Cohen**

Escuela, Estado y sociedad: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

**Miriam Abate Daga**

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur: los casos de Kirchner-Argentina y Tabaré Vázquez-Uruguay

**Iván Tcach**

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

**Virginia Rossi Rodríguez**

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

**Guillermo Jorge Inchauspe**

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

**Florencia D'Aloisio**

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

**Gabriela Beatriz Rotondi**

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAR en Córdoba

**Mariana A. Tosolini**

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

**Adriana Bosio**

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

**Virginia Tomassini**

La cirugía estética y la normalización de la subjetividad femenina. Un análisis textual

**Marcelo Córdoba**

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

**Francisco Pascual**

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba, 2010- 2013

**Florencia Páez**

Estados locales y alteridades indígenas: sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

**Cecilia Quevedo**

La integración de la Región Norte de San Juan y la IV Región de Chile (La Serena y Coquimbo)

**Laura Agüero Balmaceda**

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

**Edgardo Julio Rivarola**

Análisis de una estrategia didáctica y de los entornos digitales utilizados en la modalidad B-Learning

**Liliana Mirna González**

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

**María Eugenia Danieli**

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo “Pro-Vida” en la Argentina

**José Manuel Morán Faúndes**

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina. Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

**Jorge Gabriel Foa Torres**

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

**Juan Manuel Reynares**

Marxismo y Derechos Humanos: el planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

**Matías Cristobo**

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

**Agustín Zanotti**

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

**Julián González**

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

**Enrique Santiago Martínez Luque**

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

**Santiago José Polop**



Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

**Florencia Molinatti**

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

**Susana M. Morales**

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

**Juliana Huergo**

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novela de Witold Gombrowicz

**Cristian Cardozo**

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

**María Eugenia Gastiazoro**

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

**Lucía Gavernet**

Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC

**Gonzalo Gutiérrez**

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso *Ningún Hogar Pobre en Argentina*

**Mariana Jesús Ortecho**

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

**María Magdalena Uzín**

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

**Alicia Vaggione**

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

**María Mónica Veramendi Pont**

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

**Carmen Cecilia González**

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

**Ana María Ciarallo**

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

**Janneth Karime Clavijo Padilla**

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

**Marcela Rosales**

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

**María Teresa Garibay**

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

**Guadalupe Molina**

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

**Mónica Buraschi**

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

**Georgia E. Blanas**