

Las representaciones sociales sobre la infancia en el Instituto de Menores Lasala y Riglos de Moreno: períodos institucionales desde su inauguración hasta su cierre - prácticas y discursos

Social representations of childhood in the Lasala y Riglos Children's Institute: Routines, rituals and party times

Andrea Mabel Fernández¹
Universidad de Buenos Aires - Ecuador
andreafernandezliz@gmail.com

Débora Spinosa²
Universidad Nacional de Moreno | Universidad de Buenos Aires
- Ecuador
<https://orcid.org/0009-6806-4652>

Rosana Ponce³
Universidad de Buenos Aires - Ecuador
roeliponce@gmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2430

V9-N3 (may-jun) 2024, pp 590-604 | Recibido: 10 de marzo del 2024 - Aceptado: 11 de abril del 2024 (2 ronda rev.)

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9504-545X>

2 ORCID: <https://orcid.org/0009-6806-4652>

3 Magister en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas

Cómo citar este artículo en norma APA:

Fernández, A., Spinosa, D., Ponce, R., (2024). Las representaciones sociales sobre la infancia en el Instituto de Menores Lasala y Riglos de Moreno: períodos institucionales desde su inauguración hasta su cierre - prácticas y discursos. 593 Digital Publisher CEIT, 9(3), 590-604, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2430>

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

Este artículo describe avances de un proceso de investigación que se focaliza en conocer el proceso de configuración de las representaciones sobre las infancias en el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos y las instituciones educativas creadas en su entorno, en el período que abarca desde 1944 al año 2000. Se desarrolla a través de un diseño cualitativo, de generación conceptual (Strauss y Corbin, 2001; Rigal Sirvent, 2010). Tiene como objetivos iniciar la reconstrucción, a partir de documentos y testimonios, el proceso de inauguración, desarrollo y cierre del Instituto de Menores Lasala y Riglos y del Instituto de Formación docente que funciona en él; identificar períodos en la historia institucional en función de las diferentes gestiones y establecer vinculaciones entre la historia institucional y las políticas públicas destinadas a la infancia, incorporando voces de actores que fueron parte activa en distintas etapas de su desarrollo. Dada su envergadura, este proyecto se desarrolla en tramos. Específicamente en este artículo nos centraremos en establecer “períodos” o “momentos en el recorrido de las instituciones” y vínculos iniciales respecto a prácticas y discursos que abonen al proceso de configuración de la representación social de las infancias.

Palabras claves: representaciones sociales- infancias- períodos históricos- instituto de menores lasala y riglos.

ABSTRACT

This article describes progress of a research process that focuses on understanding the process of configuration of representations about childhood in the Mercedes Lasala y Riglos Children's Institute and the educational institutions created in its surroundings, in the period that spans from 1944 to year 2000. It is developed through a qualitative design, conceptual generation (Strauss and Corbin, 2001; Rigal Sirvent, 2010). Its objectives are to begin the reconstruction, based on documents and testimonies, the process of inauguration, development and closure of the Lasala y Riglos Children's Institute and the Teacher Training Institute that operates there; identify periods in institutional history based on different administrations and establish links between institutional history and public policies aimed at children, incorporating voices of actors who were an active part in different stages of its development. Given its size, this project is being developed in sections. Specifically, in this article we will focus on establishing “periods” or “moments in the journey of institutions” and initial links regarding practices and discourses that contribute to the process of configuring the social representation of childhood.

Keywords: social representations - childhoods - historical periods - lasala y riglos children's institute.

Introducción

Los avances que se comparten en este artículo son producto de la investigación “El proceso de configuración de las representaciones sobre las infancias en el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos, de la localidad de Moreno y las instituciones educativas creadas en su entorno, en el período que abarca desde 1944 al año 2000 (PICyT 2018-2020)

Su objeto es el proceso de configuración de las representaciones sociales (RS) sobre las infancias en el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos y las instituciones educativas creadas en su entorno, en el período que abarca desde 1944 al año 2000 y se responden las siguientes preguntas: ¿Cómo es el proceso de configuración de las representaciones sobre las infancias a través de discursos y prácticas en el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos y las instituciones educativas creadas en su entorno en el período 1944-2000?, específicamente ¿Qué aspectos componen el proceso de configuración de dicha representación social durante el período señalado? ¿Cuáles y cómo se modifican? ¿Cuáles se mantienen constantes?; ¿Cuáles son las representaciones sobre las infancias que circulan en las distintas instituciones destinadas al cuidado y educación de la infancia que funcionan en dicho instituto (Instituto de Menores, Instituto de Formación)? ¿Cómo juegan en el proceso de configuración de la representación social, las políticas estatales dirigidas a la infancia, en el período que abarca desde los años 1944 hasta el año 2000? El diseño responde a una estrategia general con énfasis hacia una lógica de generación conceptual (Sirvent, 2007), desde un comienzo se lleva a cabo un abordaje cualitativo combinado con instancias participativas de investigación social. (Sirvent, Rigal, 2023). Se utilizaron como técnicas de obtención de la información empírica la observación (del lugar y registro de espacios conservados y remodelados del Instituto Riglos y de las instituciones contenidas en él. Otra de las técnicas es la entrevista a trabajadores (principalmente celadoras) y rastreo de documentos históricos y actuales, vinculados al Instituto de Menores. Asimismo, se obtuvieron 252 fotografías correspondientes al período

1950- 2000 donadas por la celadora Florencia Trapani. La información obtenida, es objeto de un análisis interpretativo, espiralado e iterativo que sigue las pautas del Método Comparativo Constante. (Glaser y Strauss, 1967) para la generación de teoría de base (Strauss y Corbin, 1991). Dentro de este método, el proceso de raciocinio combina análisis inductivo para la identificación de categorías emergentes y análisis deductivo para considerar la fertilidad teórica de dichas categorías y proceder a su saturación (Huberman y Miles, 1994). Respecto a la validación de los datos se realiza a través de la triangulación de datos (Gallart, 1993), vertidos por los diferentes registros y por los distintos documentos históricos y de una sesión de retroalimentación realizarla con el grupo “Ex internos del Instituto Riglos de Moreno”.

El trabajo en terreno (realizado a través de búsqueda de documentos y entrevistas a informantes claves) y su primer análisis le permitió al equipo asumir la necesidad de analizar e identificar períodos vinculados con las políticas públicas del Estado que permiten a la vez reconocer continuidades y rupturas en torno a su configuración de la RS en estudio.

A continuación, se desarrollan en primer lugar, algunas líneas teóricas que se adoptan como punto de partida en este estudio y en segundo lugar se caracterizan los períodos institucionales identificados: período inicial, período correspondiente al primer y segundo gobierno de Perón, período correspondiente a la década del 60, período correspondiente a la dictadura cívico militar (1976-1983), período correspondiente al regreso de la democracia.

Algunas líneas teóricas como punto de partida

Representaciones sociales

En este estudio se adopta como perspectiva disciplinaria, la psicología social, buscando identificar procesos que dan cuenta del procesamiento y del impacto de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de las visiones de los sujetos sobre la realidad. Desde esta perspectiva, son los núcleos conceptuales

principales: la teoría de las RS, el concepto de infancia y las acciones en torno a ella. Respecto a la teoría de las RS, resultan fértiles, las siguientes conceptualizaciones: la sociogénesis de la RS (Duveen y Lloyd, 2003), la RS y la conformación del núcleo figurativo (Moscovici 1961/1979; 2003; Jodelet 1984, 1989a, 2005, Moscovici, 2003; Pereyra de Sa 1996; Jovchelovitch y Guareschi, 1994; Castorina y otros 2010).

Se considera a las RS como “teorías” de las ciencias colectivas sui géneris, destinadas a interpretar y a construir lo real” (Moscovici, 1961/1979). Son tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje, y las encontramos en distintos tipos de estructuras de conocimiento. Jodelet (1989a), las define como “una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, que tiene como objetivo práctico y concurre para la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Óp. Cit.:36). Son interesantes para este estudio las dimensiones que proponen Jovchelovitch y Guareschi (1994): “cognitiva, afectiva y social”.

Concepciones y acciones para las infancias

La infancia tal y como la concebimos es una construcción social e histórica propia de la modernidad. “Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un status propio como edad diferenciada de la adultez (...) el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir.” (Carli,1999; 1). El concepto de infancia va configurándose y transformándose a lo largo del tiempo, sobre distintos discursos. Según Carli, el discurso fundante se nutre del pensamiento sarmientino que delimita un dispositivo que contiene los siguientes elementos: Estado; Escuela; Familia; e Instrucción Pública. Tal dispositivo otorga un determinado lugar a las niñas y los niños.

A finales del siglo XIX con la consolidación de los Estados Nacionales y la conformación de los sistemas educativos surgen otros espacios destinados al público infantil. En este sentido el origen de las instituciones

para la primera infancia “revela una operación de escisión de las infancias, no solo en torno a identidades asignadas, tales como: huérfano o hijo; niño alumno o menor, sino también en la condición de acceso territorial y sociocultural de la niñez” (Ponce,2017: 3). Algunos rasgos propios de la nueva concepción moderna de la infancia ligados a la dependencia personal de las niñas y los niños al adulto y su necesidad de protección, determinan circuitos diferenciados. Por un lado, ciertas infancias transitan la institución escolar. (Carli, 1999: 4). Por otro, se encuentran otras infancias que representarán “lo peligroso” para el orden social establecido para ellas se diseña el encierro y un control específico, y son consideradas “menores”. La concepción de infancia que prima estaría girando en torno a la identidad hijo-alumno (alianza familia y escuela). El rol de Estado aparece de modo subsidiario, cuando dicha alianza no llega a consolidarse o no funciona de manera adecuada, había muchas/os niñas/os, por fuera del sistema educativo. Los sectores de la oligarquía, el Estado y la Iglesia Católica crean instituciones específicas para la niñez pobre, huérfana y abandonada. El ingreso a estas instituciones implica estas niñeces quedar al margen del sistema educativo. Para las niñas y niños pobres las primeras instituciones destinadas a ellas/os surgen ancladas desde el paradigma de la caridad, la iglesia tiene un rol central y más tarde es reemplazada por las damas de beneficencia.

A partir de 1916, con la llegada de los gobiernos radicales (elegidos por la Ley Sáenz Peña) el Estado asume el rol de tutor legal de las niñas y los niños pobres, huérfanos y abandonados, en alianza con los sectores católicos y conservadores. En 1919, “*el Estado nacional sanciona una ley que convalida la escisión entre minoridad e infancia. La sanción de la ley 10.903 de Patronato de Menores, de algún modo, acentúa la conformación de dos circuitos diferenciados de atención(...): por un lado, se afianza la alianza Estado-Familia-Escuela, a partir de ella los niños ocupan el doble rol de hijo-alumno y, por el otro, se consolida el circuito de encierro-tutelaje, dirigido a la niñez*

excluida de dicha alianza". (Ponce, 2017; 18). Los institutos de menores pueblan el territorio.

La Ley de Patronato surge de un proyecto titulado "Tutela del Estado" presentado por Luis Agote (diputado conservador). Establece que el Estado sería el tutor de las/os menores de 17 años que estuviesen en estado de abandono y de aquellas/os que se involucran en delitos (siempre que fuesen declarados irresponsables por su edad o por su falta de discernimiento).

Durante las décadas del 20 y del 30 la segmentación de la población infantil es notoria. La crisis económica y social de los años 30, en algún punto, acerca a ambos circuitos. El problema social ocasionado por la crisis obliga al Estado a desarrollar una intervención estatal "*centralizada, coordinada y efectuada por especialistas (sanitaristas, higienistas, trabajadores sociales, etc.) que supera las viejas formas discontinuas, intuitivas y basadas en la buena voluntad típicas de la acción de la beneficencia pública.*" (Isuani y Tenti Fanfani, 1989:16)

Posteriormente, durante el peronismo se produce un gran cambio, se registra la inclusión de todas las niñas y los niños a un proyecto nacional, que no queda solo en la retórica, se trata de una acción consistente y concreta a través de diversas políticas públicas. A diferencia de los proyectos políticos antecesores, donde la niñez aparece interpelada desde una escisión, el peronismo apela a una universalización de la infancia, donde todos las niñas y niños pasan a ser objeto de políticas estatales.

El peronismo como fuerza política emergente, interpela a un sujeto infantil complejo e inédito. La población infantil de la década del 40', está atravesada por profundas desigualdades sociales. Las identidades infantiles de "alumno" y "menor" fijadas por la escolaridad pública y el dispositivo de minoridad estatal se trastocan en un contexto en que la pobreza provoca migraciones familiares y deserción escolar (Carli, 2002)

El sentido de universalidad de las políticas dirigidas a la infancia fue indicador

tanto del alcance nacional de la problemática infantil como de la necesidad de legitimar la autoridad del poder político sobre ella. La política integral del peronismo no se reduce a una estrategia de dignificación social de la situación del niño, sino que, en tanto política generacional, incluye un conjunto de contenidos culturales y pedagógicos para formar nuevos argentinos. La moral (religiosa) y el ferviente amor por la patria definirían a este nuevo sujeto. Esto también implica defender las banderas del proyecto justicialista: "justicia social", "soberanía e independencia económica." y "conciliación de intereses entre las distintas clases sociales".

La operación homogeneizadora respecto a la población infantil que realiza el peronismo se torna visible tanto en las políticas socioeducativas como en la puesta en escena o disposición de un sistema simbólico, perceptible en términos estéticos, orientado a fortalecer el discurso de la igualdad infantil.

Eva Perón, expresa a través de su ideario que todas las niñas y los niños deben ser educadas/os para llegar a ocupar en el futuro la presidencia de la nación. En esta frase se condensa una supuesta pretensión de formar la vanguardia política infantil, al mismo tiempo que conlleva un planteo de democratización social que solo se puede garantizar desde el rol del Estado organizando y estableciendo un sistema educativo de calidad para todos los niños. Si bien, en el discurso pedagógico del peronismo el concepto de meritocracia continúa vigente, el cambio que se observa es que es promovida desde la democratización e igualdad de oportunidades. Apela a la creación de nuevas instituciones para la niñez, que se diferencian radicalmente de las antecesoras, cuyo modelo paradigmático lo constituye la Sociedad de Beneficencia, fundada en 1823. La política social llevada adelante desde la Fundación de Ayuda Social se distingue de la caridad, está vinculada con un proceso de planificación y es considerada un deber social como "exteriorización del deber colectivo de los que trabajan (...) con respecto a los que no pueden trabajar". Interpelados por Eva Perón como los "pequeños descamisados del interior del país", los niños pobres son destinatarios de

una estrategia que adquiere sentido político: convertirse en las vanguardias políticas del futuro; serían un producto de la intervención política, social y pedagógica sobre la niñez pobre. Desde esta perspectiva, centenares de niños son reclutados en las provincias y ubicados en las nuevas instituciones integrales (Ciudad Infantil, Hogares Escuelas, Ciudad Estudiantil), en las cuales reciben formación y asistencia. Por primera vez, en la historia argentina aparece una concepción de infancia universal, que marca una impronta en términos de derechos sociales.

Otro hecho importante a resaltar es que, a mediados del siglo XX, Naciones Unidas en el año 1959 aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, no es de carácter obligatorio, es el inicio de la Convención sobre los Derechos del Niño que se aprueba años después en noviembre de 1989. Su cumplimiento es obligatorio para los Estados partes que la ratifican, entre ellos la Argentina. A partir de ella se deja sin efecto y se pone fin al antiguo régimen de Patronato de Menores, dando lugar a la concepción de las infancias como sujetos de derecho. Este nuevo paradigma obliga a repensar las prácticas cotidianas, las instituciones y las acciones de cuidado y educación, en pos de las infancias como sujetos de derechos y no objetos de protección.

Caracterización de los períodos identificados en la Vida Institucional del Instituto de Menores Lasala y Riglos de Moreno.

Período inicial

La Sociedad de Beneficencia creada en 1823 por Bernardino Rivadavia, queda encomendada a un grupo de mujeres patricias que tienen la misión inédita por entonces de organizar y administrar instituciones de corte benéfico-asistencial para la niñez heredadas del período hispánico.

Esta nueva sociedad era de orden privado y recibía fondos públicos a través de los vínculos e influencias entre las familias de élite y los gobernantes (Aguglino, 2014; Golbert, 2009; Villalta, 2000,2003,2005). Las funciones que desempeñaban eran: controlar y administrar las

siguientes instituciones: Casa de Expósitos, la Escuela de Niños, el Colegio de Niñas Huérfanas y el Hospital de Mujeres.

En este contexto, en 1868 se crea el Instituto “Mercedes de Lasala y Riglos”, dependiente de la Sociedad de Beneficencia de la Capital Federal (Archivo General de la Nación. Documentos escritos, 1999). Es una de las más importantes entidades de asistencia infantil de Buenos Aires. En función de la necesidad de remediar el hacinamiento, se adquieren terrenos, en la localidad de Moreno, y se construye en 1935, con ayuda del Estado, un edificio en veintitrés hectáreas, con capacidad para albergar a 650 niños y niñas de 2 a 7 años. (Spinosa,2018: 1) Se trata de una institución para la asistencia de niños y niñas huérfanas, abandonadas o con problemas familiares que requieren de la ayuda o asistencia temporal. El año 1944 marca una bisagra no sólo por el traslado de la institución, sino por la administración del instituto. A partir de esa fecha el Instituto trabaja en la asistencia médica y educativa de toda la población infantil que atiende. (ISDF N°110, PEI S/F).



La Orden de las Hermanas Franciscanas Misioneras de María se hace responsable de la atención de las niñas y niños, asume el compromiso de ocuparse de la institución ampliando la tarea médico-asistencial bajo el concepto de “educación integral” difundido en la época por la doctrina social de la iglesia y en términos conceptuales en las políticas educativas que promulgaría luego el primer peronismo. En los documentos oficiales de la OHFMM se expresa que los objetivos de la atención a la infancia comprenden metodologías apropiadas

para educar a niñas y niños pequeños. Una de las figuras destacadas es María Elena Colombo conocida como “Sor Clara Benigna”, religiosa, maestra jardinera egresada del Instituto Sara. C. de Eccleston que será una figura clave en los períodos posteriores a través de dos proyectos que ella gestiona: La creación del jardín de infantes y del Instituto de Formación Docente “Mercedes Lasala y Riglos”.

Desde sus comienzos, el instituto de menores fue organizado a través de ciertas rutinas que se conservaron a lo largo del tiempo. Una de ellas, el agrupamiento de los niños y niñas por pabellones y separados por edad y por género. La distinción de género, tuvo mayor envergadura que los lazos filiales.

“Eran 600, eran muchos chicos (...) y en cada piso había 30, eran 2 pisos por pabellón, de un lado estaban los varones, después estaba la portería (...) y después del otro lado estaban las niñas, estaban divididos (...) Las monjas se cuidaban (...) no querían que los varones estuvieran con las nenas, no sé por qué” (Celadora, entrevista)

Aun siendo hermanos también debían separarse, pudiéndose reencontrar los días domingos bajo la supervisión de celadoras y familiares visitantes. Así lo relata una de las celadoras que se encuentra desde los comienzos del Instituto de menores habiendo sido interna en el mismo Instituto (cuando funcionaba en la Capital Federal):

“Se veían los domingos y las celadoras que teníamos hijos (...) nos permitían llevar a los hijos pero el varón tenía que estar con el varón y la nena con la nena. Yo me acuerdo que Marcelo, que era el más chiquito, mi hijo, quería siempre estar conmigo y yo estaba con las nenas”

(Celadora, entrevista)

Otra de las rutinas eran las intervenciones constantes que realizan las celadoras en torno al orden y el cuidado de la pertenencia, el espacio y los objetos. Las monjas pertenecientes a la orden también insistían en estos hábitos que tornan

rutinas diarias para los niños y niñas del instituto. Una de las celadoras relata la importancia que se le daba a ordenar de modo prolijo la ropa en una silla al acostarse y al levantarse:

“(...) Lo que me gustaba de los chicos, era cuando yo entré que tenían su ropita en una sillita (...) una sillita chiquitita y ahí ponían su ropita doblada, el que entraba recién, tenía que aprender (...) Cada camita, cada cuna tenía la sillita al pie de la cama y cuando a la noche se sacaban la ropa del día y se ponían la ropa para dormir (no tenían pijama) con la bombachita las nenas por ejemplo y el camisón y los varones con el calzoncillo y como una camisa que les daban para dormir y toda la ropa del día la tenían que doblar bien prolijita, ponerla una arriba de la otra”

(Celadora, entrevista)

La prolijidad se destaca como una cualidad valorada y a ser enseñada. Aquellas y aquellos que no eran prolijos debían aprender a serlo.

“(...) Los chicos tenían que hacer su camita, los que sabían los grandes, los chiquitos no, se las hacían las celadoras (...)”

(Celadora, entrevista)

Todo este primer período, fundacional de esta institución para niños y niñas menores de 7 años, instala ciertas formas de pensar, de educar, de actuar con la minoridad que van instalarse y perpetuarse en los períodos siguientes. Ciertos haceres como el orden, las rutinas, la división por género, nos comienzan a dar “pistas” de las representaciones sociales que circulaban en el instituto de menores, representaciones sustentadas y atravesadas por un clima de época y por ciertas políticas públicas e intervenciones de la sociedad civil.

Período correspondiente al primer y segundo gobierno de Perón

A partir del 17 de octubre de 1945 se hizo visible un nuevo sujeto político (las clases populares). El primer peronismo se convirtió

así en un Estado Benefactor, que tuvo sus características similares con el modelo de Welfare State, pero también matizó esta propuesta con rasgos singulares, coyunturales y contextuales.

Durante los dos primeros gobiernos de Perón, las políticas sociales tuvieron un lugar central y fueron extensivas, no solo implementadas por el Estado y sus organismos formales. La política social también fue generada, administrada e implementada por los sindicatos y la Fundación Eva Perón. El Estado en acuerdo con el principio de *justicia social* modificó secretarías, fundó nuevos ministerios y sancionó leyes o dictó decretos para inaugurar nuevos derechos, promoverlos y garantizarlos, haciendo foco en los sectores más vulnerados.

Es un período donde se produce un gran cambio, se registra la inclusión de todas las niñas y todos los niños a un proyecto nacional, se trata de una acción consistente y concreta a través de diversas políticas públicas. A diferencia de los proyectos políticos antecesores, donde la niñez aparece interpelada desde una escisión, el peronismo apela a una universalización de la infancia, donde todos los niños y niñas pasan a ser objeto de políticas estatales.

Como expresa Golbert (2009), el gobierno peronista introdujo importantes avances en el bienestar de la población argentina, por sus características, sobresale la Fundación Eva Perón, destinada fundamentalmente a la asistencia social. La gestión de su presidenta, Eva Perón, se caracterizó por la atención directa a los destinatarios de la ayuda, como lo indica la asignación de los fondos—provenientes de aportes obreros, subsidios empresarios y el Estado— que en los primeros años de vida fueron utilizados casi en su totalidad en la ayuda directa (Andrenacci et al., 2004). Así, mientras las damas de caridad acentuaban las diferencias sociales, la esposa del presidente les otorgaba a los beneficiarios de estas políticas un reconocimiento social y político, saltando cualquier valla burocrática. En la Fundación se habla de derechos sociales, y la ayuda no se limita a la satisfacción de una necesidad básica. Ahora “los pobres” podían acceder a bienes que hasta ese momento les eran

vedados.” (Golbert, 2009: 159). Con respecto al Instituto de Menores, se llevaron a cabo mejoras edilicias. El arquitecto a cargo de la conservación y remodelación del ex Instituto Mercedes Lasala y Riglos actual UNM, los expresa así:

“Me parece que aquello lo han hecho en esa época, en la época de Perón y es muy parecido a como terminaban los edificios en esa época, todo azulejado hasta el techo (...) Esto era sociedad de beneficencia y Evita la sacó, le sacó todas las cosas a la Sociedad de Beneficencia”.

(Entrevista al arquitecto)

Respecto a los cambios significativos en relación a las niñeces destinatarias de las políticas públicas, en varias entrevistas realizadas, los distintos actores sociales nos cuentan:

“Sí, estuve en la época de Perón, era cuando los chicos comían mejor, nos daban mejor comida. Nosotros los empleados teníamos nuestra hora de comida, nos daban un regio churrasco y los chicos comían muy bien”.

(Entrevista a una celadora)

“Si, yo me fijaba en los chicos que comían otra cosa (...) los chicos comían otra cosa y tenían más salidas en la época de Perón.”

(Entrevista a una celadora)

Asimismo, las celadoras entrevistadas marcan como positivo que comienzan a ir de vacaciones a Mar del Plata; conocer la playa, el mar y disfrutar de un momento recreativo, aunque señalan que esta posibilidad no era para todas y todos, sino solo para aquellas o aquellos que se “portaban bien”.

En tiempo muy muy de verano iban a la colonia, la colonia la tenían en Mar del Plata, en el Unzué, que era otro colegio de las mismas hermanas, pero tenían su veraneo. Los chicos iban los premiados a la colonia, no todos.

(Entrevista a Celadora)

También se mencionan los viajes al Complejo Vacacional en la localidad de Chapadmalal, complejo que fue terminado por la fundación Eva Perón en este período. No contamos con los registros fotográficos o testimonios suficientes para saber a partir de qué año los niños y niñas comenzaron a vacacionar en esa localidad pero el poder asistir allí es parte de una política pública que se inicia en este período.



En los relatos de las entrevistadas y entrevistados se menciona “el portarse bien” “el premio” que habilita a participar de algunas propuestas como las vacaciones y el viaje a la costa argentina. Se observa la importancia de educar a los niños y niñas de enseñarles hábitos y costumbres. Hay claras distinciones entre aquellos que se portan bien y los que se portan mal. La enseñanza de los modales, hábitos y ciertas rutinas diarias, identificadas en el período anterior, en este período también parecen ocupar parte de la jornada.

Asimismo, el juego y ciertos momentos de fiesta varían el cotidiano y marcan distintos momentos del día a día en el Instituto y acercan a las niñas y los niños a lo necesario a ser vivido por las infancias.

En los distintos períodos identificados las niñas y los niños reciben formación religiosa y participan de las distintas celebraciones y festejos religiosos: comuniones, bautismo, navidad (armado del pesebre). Se observan 62₁ fotografías tomadas en celebraciones vinculadas a la primera comunión de niñas y niños desde el

¹ Estas fotografías forman parte del cuerpo de 252 fotografías correspondientes al período 1950- 2000 donadas por la celadora Florencia Trapani.

año 50 hasta el año 1993. Niñas y niños todos los años participan de esta celebración y reciben este sacramento en términos de la religión católica. Una de las entrevistadas relata la celebración del Corpus Christi

“Todo adornado con las guirnaldas por todos lados y se iba a la iglesia, los más grandes, era siempre los más grandes los que iban a la iglesia, los más chicos no y se cantaba, se hacía como una procesión por el medio de las galerías (...) después volvían cantaban, rezando, eso el día del Corpus Christi”

(Entrevista a una celadora)

Otras de las fiestas que acontecían en el instituto de menores, eran los cumpleaños. Las fuentes dan cuenta que la celebración era individual, se festeja el cumpleaños de la niña o niño con el resto de las niñas y niños del pabellón. Las fotografías retratan un momento de reunión, de comensalidad y hay una torta con velitas que se comparte. Cada niña o niño tiene su día especial y el resto participa de la celebración.

Este período marca un hito en torno a las infancias más postergadas. Un Estado que mira y atiende a esas niñeces a las que considera sujetos de cuidado y de políticas públicas. Desde esta mirada y a través de las acciones de la Fundación Eva Perón es que comienzan a observarse acciones, transformaciones que se observan en el interior del Instituto de Menores, desde lo edilicio hasta prácticas y espacios que ampliaban las experiencias y el disfrute de las niñas y los niños a través de una mejor alimentación, de juegos, juguetes y paseos. Este hacer, este sentir va pincelando ciertos aspectos que hacen a la configuración de la representación social de la infancia.

Período correspondiente a la década del 60

En Argentina las décadas del 60 y el 70, están signadas por rupturas y continuidades socioculturales, las contradicciones se enmarcan en aspectos políticos y sociales. La inestabilidad y la endeblez de la democracia como forma de organización nacional, se constata en la

interrupción de gobiernos que asumen por elecciones (condicionadas por lo menos hasta la anulación de la proscripción de Perón y su partido político) por el mecanismo de golpes militares, que no representan más que a intereses corporativos. De acuerdo con Cao y Gagliano se instala en el poder un “Estado militar dependiente”, porque “desde el Estado se planificará una deliberada pérdida de soberanía económica y cultural, favorecida por un control social desestructurador de la clase obrera y un disciplinamiento ideológico causante de una polarización política incapaz de construir una democracia social moderna.” (Op Cit: 41)

A principios de la década del 70; la situación de la infancia llega a convertirse en una preocupación para el gobierno porque aumentan los casos de abandono, mendicidad y delincuencia infantil. Desde el Ministerio de Bienestar Social se ponen en práctica políticas públicas tendientes a paliar la situación crítica de los sectores más postergados.

Con respecto al Instituto de Menores, en este período cuenta con salas de Jardín de Infantes y de Jardín Maternal. Además de los internados, asisten niños externos de los barrios periféricos. Las salas están equipadas con el mobiliario adecuado a las *tendencias estéticas y los materiales* didácticos pedagógicos del momento. La provisión de los recursos materiales e instrumentos adecuados para el aprendizaje está garantizada, no obstante, resulta dificultoso conseguir el personal especializado en la educación infantil. Habida cuenta de que no existía en la zona ninguna institución oficial ni privada que se dedicará a la formación de docentes en el nivel inicial y que las egresadas del Instituto Sara. C. de Eccleston no cubrían la demanda, se inician las gestiones para poner en funcionamiento un Curso Experimental que en 1967 se convertiría en el Profesorado Especializado en Educación Preescolar. Las primeras gestiones para su creación están a cargo de la entonces directora del Instituto de Menores, Sor Clara Benigna, acompañada por un grupo de profesionales especializados, quienes brindaron apoyo y marco adecuado para la organización del proyecto. Finalizado el

diagnóstico y la evaluación que arrojan un saldo altamente favorable, el entonces Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, crea el Profesorado Nacional de Jardín de Infantes de Moreno. El decreto n° 661/69 lleva las firmas de las siguientes autoridades: Juan Carlos Onganía, Santiago de Estrada, Dardo Pérez Guilhou Francisco Imaz y Carlos Consigli. El nuevo instituto funcionará en un sector del Instituto de Menores “Mercedes de Lasala y Riglos” habilitado para ello desde 1967.

La creación del jardín y del instituto son una muestra más de la intención de que los niños y niñas reciban desde pequeños una educación integral y de calidad. Se acompaña la creación de estos espacios educativos con ciertas rutinas, vinculadas por ejemplo a la vestimenta.

Las fotografías nos permiten distinguir que hasta avanzados los años 70 los niños y niñas disponían de ropa uniforme, todos vestían igual y al parecer la vestimenta marca momentos, da cuenta de días y tareas. Por ejemplo, en la mayoría de las imágenes poseen una ropa de “fajina” con la que juegan, comen, se lavan los dientes.

Fotografía 10.

Año 1950.



(Ofrecida por la Celadora Florencia Trapani)

También hay imágenes donde las niñas y niños tienen delantales, que marcan el tiempo escolar, momentos de asistir al jardín o a la escuela. Durante muchos años ello ocurre en el espacio del Instituto, la vestimenta y la presencia

de una maestra marcaría el momento escolar diferenciado del resto de la jornada.

Fotografía 17.

Año 1963.



(Ofrecida por la Celadora Florencia Trapani)

Fotografía 18a.

Tiempo escolar. delantales y portafolios. 1973.



Donada por la celadora Florencia Trapani

Asimismo, se observa a niñas y niños vestidos con la misma ropa pero que no es de fajina, que al parecer se utiliza en ocasiones especiales, como salidas y festejos.

Fotografía 50b.

1960. Niños con celadora



Donada por la celadora Florencia Trapani

Es decir que la función de la ropa, además de vestir, permite establecer ciertos momentos que ocurren en el mismo espacio físico pero que intentan diferenciarse: la jornada diaria, el momento escolar, las ocasiones especiales, visitas, paseos, asistencia a la capilla o festejos.

En los relatos de las celadoras entrevistadas se distingue que así como las rutinas y los festejos, el juego tiene un lugar preponderante. El parque, algunos juguetes y juegos exteriores son mencionados en los relatos y se observan en las fotografías. Las entrevistadas relatan que las niñas y los niños contaban con abundantes juegos y juguetes y en la jornada diaria hay un tiempo importante destinado a jugar.



Período correspondiente a la Dictadura cívico militar (1976 - 1983)

En Argentina el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” detentó el poder en nuestro país desde 1976 hasta 1983. En el plano político y social, la «Doctrina de la Seguridad Nacional», con su concepto de guerra interna permanente, fue el soporte ideológico de las FF.AA. argentinas en la tarea de disciplinar a la sociedad extirpando del cuerpo social a los elementos extraños, denominados «subversivos»: todos aquellos ciudadanos que no se ajustaban, según sus códigos, al ideal de hombre «occidental y cristiano». Todos estaban incluidos en la categoría de «enemigos de la nación». La metodología implementada para «extirpar de raíz el mal» consistió en el secuestro, tortura y desaparición de personas.

“Instaurada la última dictadura militar, en el año 1976, y en el contexto de terror impulsado en esos momentos por el estado, parece haber servido de base para desarrollar un plan sistemático de apropiación de niños. A su vez, debemos tener en cuenta que el circuito de la minoridad –ese recorrido institucional compuesto de hospitales, institutos, juzgados- no fue desarticulado (...). Por ellos pasaron algunos de los niños, que luego sus abuelas y familiares buscarán incesantemente. Y como veremos, si algunos de estos niños fueron rápidamente encontrados por sus familiares; otros, por el contrario, se vieron sometidos a transitar el recorrido habitual que estas instituciones

reservan para la “minoridad”. (Villalta, 2003, p. 7)

Respecto a este período los entrevistados poco relatan, manifiestan no recordar, cuando explícitamente se les preguntan algunos mencionan tener miedo.

Entrevistadora- ¿De qué te acordás de esa época?

Entrevistada- Daban vueltas por Riglos también. Daban vueltas por acá, por las calles me acuerdo (...) una camioneta con los soldados al aire libre y daban vuelta por el Riglos. Nosotros teníamos miedo (...). Cuando salíamos a la noche que salíamos a las 10 teníamos un miedo bárbaro (...) Tenía miedo sí, tenía miedo, de uno, no, el miedo que nos hacían dar, sino que el miedo era uno cada uno tenía su forma de ser ¿no?

(Entrevista a una celadora)

Otros cuentan lo que circula por Moreno “la teoría era que los hijos de mujeres detenidas los traían acá como una primera instancia y después los repartían, esa era una de las teorías” También mencionan que “hubo gente detenida de paso ¿no?

(Entrevista a un trabajador actual de la UNM).

Uno de los más conmovedores relatos es el de una profesora que trabajaba desde los inicios en el ISFD, en la entrevista comparte la conversación que tiene con un doctor, que le cuenta que le acababan de traer un bebé que se encontraba en el tiroteo que hubo por el lado del Sindicato de Seguro...

“En ese lugar los milicos hicieron una masacre, entonces una mujer, una mujer le dejó a la bebé a una de las vecinas porque sabía que a lo mejor se salvaba la bebé. Después que pasó todo, la policía que hizo, la llevó a Riglos. El único lugar donde la podían tener y eso fue un acontecimiento en la zona, esa masacre que hubo ahí. El doctor estaba conmocionado porque la

tuvo que revisar pero después le dijeron que se olvide de la bebé. Él no podía hablar”.

(Entrevista a una profesora del período fundante del ISFD N°110)

En este contexto de un Estado terrorista y represor, sólo hubo para la infancia encierro, ocultamiento, desprotección, abandono, violación a sus derechos. A los dichos de R. Ponce: Por primera vez en nuestra historia nos encontramos con la figura del “niño desaparecido”, y tal figura conformó una nueva identidad que debió haber calado muy hondo en el proceso de subjetivación de la niñez de aquella época.

Período correspondiente al regreso de la democracia (1983 hasta el 2003)

La década del 80 inauguró un período en el que la infancia como categoría social no homogénea irrumpió en los discursos político pedagógicos configurando un campo complejo de nuevas articulaciones.

La cuestión de la infancia adquirió notoria visibilidad en función de los cambios materiales y simbólicos de la Argentina pos dictatorial (Carli, 2006). Nuevas configuraciones se construyeron alrededor de la niñez. En primer lugar, el pasaje del modelo de sociedad integrada de principios de los 70 a un modelo social cada vez más polarizado, donde la construcción de nuevos lazos sociales y relaciones intergeneracionales se dieron en el marco de un proceso de globalización, desajuste económico y aumento de la pobreza. La desigualdad social impactó dentro de la misma población infantil y el proceso de empobrecimiento de amplios sectores se incrementó en contraste con los procesos de concentración de la riqueza y consumo. Por un lado, se produjeron avances en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho en sintonía con los cambios que inauguró la Convención de los Derechos del Niño en 1990. Y, por el otro, las condiciones sociales parecían no dar cuenta del ejercicio de estos derechos. La infancia emergió como una categoría social no homogénea que condensó la multiplicidad de cambios sociales y

culturales, políticos y económicos característicos del período (Carli, 2006).

Por otra parte, los medios masivos de comunicación empezaron a tener un rol activo en la conformación de identidad infantiles configurando una nueva cultura infantil ligada a una sociedad de consumo que polarizó la población en dos figuras paradigmáticas: la figura de la niña/o víctima de la calle y la figura de la niña/o consumidora/or.

En este marco, se desarrolla el último período del Instituto Riglos, dejan de ingresar niñas y niños y en el año 2003 egresan las últimas niñas y niños del Instituto de Menores. El clima de ideas en torno a las infancias, sus derechos, necesidades y cuidados se traducen en nuevas políticas públicas no compatibles con las lógicas de los institutos de menores, comienzan a generarse nuevos espacios para contener a niños y niñas no alojados en el ámbito familiar.

Fotografía: 88 A.

Últimos niños y niñas que egresan del Instituto de Menores. 2003



Fotografía donada por la celadora Florencia Trapani

El cierre de las puertas del Instituto habilita muchos años después, la apertura de un proyecto educativo, la Universidad Nacional de Moreno, de la cual somos parte.

A modo de cierre

Los resultados alcanzados y en parte compartidos en este artículo son producto del análisis de entrevistas realizadas a personal que trabajó en el Instituto de menores, y de

documentos hallados. La indagación realizada nos permitió identificar períodos respecto a: las modalidades institucionales asumidas, a los actores sociales a cargo de la institución (sociedad de beneficencia, comunidad religiosa, Estado —con grandes diferencias entre épocas democráticas y dictatoriales—) a las políticas asumidas en distintos momentos del país en torno a la infancia y al esbozo de ciertas rutinas, rituales, momentos de juego, de fiesta que se fueron presentando y desarrollando en diferentes momentos. Pudimos identificar entonces, momentos institucionales y ahondar en algunos aspectos que pueden orientarnos hacia las representaciones sociales sobre la infancia, pero es necesario continuar la investigación, para dar cuenta de los diversos componentes de las representaciones sociales compartidas y su dimensión histórica.

Bibliografía:

Revistas:

- Ponce, Rosana. 2017. *La Educación Inicial Argentina: Desde una mirada sociohistórica*. Voces en el Fénix. Volumen 66, p 14-21.
- Siede Isabelino (2010) Entrevista a Isabelino Siede. Revista 12(entes) digital N8. Año 2.

Libros:

- Archivo General de la Nación. Documentos escritos. 1999. *Instituciones de la Sociedad de Beneficencia y asistencia social (1823 - 1952)* Tomo I.
- Carli, Sandra. 2002. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Bs As.: Miño y Dávila
- Castorina, Barreiro y Carreño. 2010. El concepto de polifasia cognitiva en el estudio de cambio conceptual. En Castorina y Carretero (eds.) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 131- 152) Bs As: Paidós.

- Duveen, G. y Lloyd. 2003. *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*. En J. A. Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 29-39) España: Gedisa
- Geertz, C. 2003. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En *La interpretación de las culturas*. España. Gedisa
- Glaser, B. y Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Chicago: Aldine Publishing Company.
- Isuani; Tenti Fanfani. 1989: *Estado democrático y política social*. Buenos Aires: Eudeba,
- Jodelet, D. 2005. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis. Vozes
- Moscovici, S. 1961/1979. *A Representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Moscovici. 2003. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Pereira de Sa, Celso. 1996. *Núcleo Central das Representações sociais*. Brasil: Vozes
- Sarlé, P. 2001. *Juego y Aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Bs. As: Novedades Educativas
- Siede Isabelino. 2007. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Sirvent M.T. 2007^a. *El Proceso de Investigación. Buenos Aires: Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de FyL (Opfyl)*.
- Sirvent, M. T, Rigal, L. 2010. *Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. En prensa.
- Strauss A, Corbin J. 2001. *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus. Universidad de Antioquia.
- Villalta, Carla. 2005. ¿De quién son los niños pobres? Debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en

Buenos Aires de fin de siglo pasado. En *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.

Capítulo de libro:

- Cao y Gagliano. 1995. *Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990)* En Puiggrós y Lozano (compiladores): *Historia de la Educación Iberoamericana*. Tomo I. Bs. As: Miño y Dávila.
- Carli, Sandra. 1991. *Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación 1880-1930*, en Puiggrós, A. (Dir.), *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna, Tomo II.
- Carli, Sandra. 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)*. Bs As: Galerna
- Carli, Sandra. 1999. *La infancia como construcción social*. En Carli, Sandra *De la familia a la escuela*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Santillana.
- Golbert Laura. 2009. *Los olvidados de la política social*, En: Retos para la integración social de los pobres en América Latina.
- Guareschi, P.; Jovchelovitch S. 1994. Introducción. En Jovchelovitch, Sandra; Guareschi, Pedrinho (orgs.) 1994 *Textos em representações sociais* (pp. 17 – 25) Brasil: Vozes

Congresos:

- Spinosa, Débora. Febrero 2018. *Por qué un profesorado de Educación Inicial en Moreno*. XIII CIHELA Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina.

Villalta, Carla. Diciembre, 2000. *Disciplinando relaciones familiares: la Sociedad de*

Beneficencia y las prácticas de “cesión” de niños. VI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Villalta, Carla. 2003. *La apropiación de “menores”: entre hechos excepcionales y normalidades admitidas*. Quinta reunión de Antropología del Mercosur. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.

Informes:

Instituto Superior de Formación Docente N°110 “Mercedes Lasala y Riglos”. Información pública. Historia. Breve reseña. <https://isfd110-bue.infed.edu.ar/sitio/historia/>

Tesis y Maestrías:

Aguglino Julián. 2014. *La Política Social Argentina: continuidad o ruptura durante los gobiernos de Perón. De la Sociedad de Beneficencia a la Fundación Eva Perón*.