



Código: PICYDT-HyCS-05-2018

**“EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS
INFANCIAS A TRAVÉS DE DISCURSOS Y
PRÁCTICAS: EL CASO DEL INSTITUTO DE
MENORES MERCEDES LASALA Y RIGLOS”**

Directora: FERNANDEZ, Andrea

CoDirectora: PONCE, Rosana; VISINTIN, Maria Ines

Integrantes: CANCIANO, Maria Laura; ALCAIN, Liliana; SPINOSA,
Debora; BARLOCO, Virginia

Año: 2023



Informe Final de Proyectos de Investigación Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	Convocatoria 2016, presentación de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico (PICYTD): Desarrollo integral con equidad del área metropolitana Buenos Aires (AMBA)
Nombre completo del proyecto:	<i>El proceso de configuración de las representaciones sociales sobre las infancias a través de discursos y prácticas: El caso del Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos. ¹</i>
Director/a:	Dra. Andrea Mabel Fernández
Lineamiento prioritario ²	Este proyecto se ubica en la línea 6" educación y trabajo" específicamente el referido a la Identidad de las instituciones educativas de la región.
Fecha de inicio:	Agosto 2017

¹ Este proyecto se encuadra en los lineamientos que establece el Reglamento General de Investigación Científicas y Desarrollo Tecnológico de la UNM que por Resolución UNM-CS N° 45/13 y sus modificatoria, se aprobó en diciembre de 2015, estableciendo las pautas para la planificación, presentación, aprobación, ejecución, y otorgamiento de becas y subsidios de PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y DESARROLLO TECNOLÓGICO (PICYDT) en el ámbito de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO (UNM)

Nuestro proyecto apunta a acciones de investigación científica que responden al artículo 4º de dicho reglamento, las acciones que encararemos resultan pertinentes al inciso c) y se orientaran en efecto a:

"c) Las iniciativas de investigación científica o académica, la realización de estudios y cualquier otra modalidad de producción del conocimiento, por intermedio de los CENTROS DE ESTUDIOS, INSTITUTOS y PROGRAMAS ACADÉMICOS y ESPECIALES de la UNIVERSIDAD y sus DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS, de acuerdo a sus respectivos PLANES ANUALES DE ACTIVIDADES." (Reglamento aprobado por UNM-CS) El proyecto presentado articula con las líneas de investigación enunciadas en los Planes de Trabajo Anual (PTA) en el caso de los cargos docente y en con las líneas de investigación propuestas por el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Y se corresponde con RESOLUCIÓN UNM-CS N° 284/16

² Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ o Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

Fecha de finalización:	Diciembre 2018
Unidad de localización: Departamento/centro/ Programa	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Área: Educación
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	Es un estudio de caso 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 desarrollará a través de un diseño cualitativo, de generación conceptual (Strauss y Corbin, 2001; Rigal Sirvent, 2008). Tiene como objetivos reconstruir 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 el Instituto de Menores Lasala y Riglos; 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 del mismo en distintas etapas de su desarrollo. Dada su envergadura y el período histórico que abarca, este proyecto se desarrollará en tramos. Específicamente en los primeros dos años se realizará un trabajo en terreno intentando abordar a informantes claves y la documentación vinculada a políticas públicas destinadas a la infancia con el fin de poder 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- Instituto de Menores Lasala y Riglos

Parte I

Informe de resultados para el repositorio

1. Introducción y objetivos

Este proyecto se focaliza en la Identidad de las instituciones educativas de la región a través del estudio de caso “El instituto de Menores Lasala y Riglos”

En el año 2005 el Congreso Nacional sanciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061) y derogó la Ley Nº10903, conocida como Ley de Patronato del Estado o ley Agote —sancionada el 21/10/1919— la cual consideraba a las personas menores de edad "objetos de tutela" y no "sujetos de derecho", como prevé la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por la Argentina en 1990. Una niña/o o adolescente que hubiese cometido una contravención o un delito, o que se encontrara desamparado por muerte, abandono o en situación de pobreza de los padres, bajo el argumento de "protegerla/o" la mayoría de las veces terminaba con su derivación a un instituto de menores. Bajo esta normativa es que las niñas/os eran derivados entre otros al Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos.

En el marco de la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061), los Institutos de menores fueron erradicados de nuestro país. Sin embargo, sigue habiendo otras modalidades donde las niñas/os y adolescentes continúan siendo institucionalizados. El censo de 2010 identifica un total de 52.210 niños/as y adolescentes que no viven en casas y que lo hacen en hogares de niños, de ancianos, cárceles, llegan a un total de 22611.

Visitas realizadas a hogares de niñas y niños durante los años 2013-2015, nos vincularon con prácticas que llamaron nuestra atención, separación de los hermanos —aunque estuvieran en el mismo edificio— por edad y por género, imposibilidad que la madre asista a su hija estando enferma para preservar la intimidad de los espacios de las otras niñas entre otras.

Cabe preguntarse sobre las modalidades que asumen actualmente los equipos interdisciplinarios en la educación y acompañamiento del desarrollo de las/os niñas/os y adolescentes en estos contextos institucionales/ de encierro e interrogarse respecto al modo —pese a los cambios en la legislación— que las representaciones sociales acerca de las infancias (que se han gestado y configurado en contextos institucionales como los institutos de menores) atraviesan hoy las prácticas y concepciones acerca de la niña/o, las modalidades asumidas en los procesos de crianza, educativos y de acompañamiento en el desarrollo integral de las/os niñas/os.

La preocupación por las acciones que se desarrollan en la actualidad en contextos de encierro con las/os niñas/os es lo que nos motiva a conocer los orígenes de ciertos haceres, decires y sentires (Fernández, 2014) que atraviesan las modalidades institucionales, bajo el supuesto que ciertas *representaciones sociales* (RS) que fueron construyéndose históricamente atraviesan sus prácticas actuales. Es por ello que decidimos ahondar en “Las representaciones sobre las infancias en contextos de encierro

a través de discursos y prácticas: El caso del Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos”

A partir del trabajo en terreno iniciado asumimos que es necesario identificar períodos que permitirán reconocer continuidades y rupturas en torno a su configuración de la RS en estudio. Asimismo, pudimos hallar que dos instituciones educativas que funcionarán dentro del instituto variarán su modo de articulación con él a lo largo del tiempo. La creación de estas instituciones dentro del instituto y el tipo de vínculo que establecen entre ellos, serán otras dos líneas de indagación en las que se profundizará bajo el supuesto que dicho entramado se sostiene en determinadas RS sobre la infancia.

Objeto de investigación:

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.

Problema de investigación:

¿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?

a) ¿Qué aspectos componen el proceso de configuración de dicha representación social durante el período señalado? ¿Cuáles y cómo se modifican? ¿Cuáles se mantienen constantes?; b) ¿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)?

b) ¿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?

2. Marco de referencia

Este marco de referencia 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. Es decir, desde la mirada de una psicología social que busca indagar la relación dialéctica entre el orden social e histórico y los sujetos (Quiroga, 2004; Sirvent, 2008). Desde esta perspectiva, son los núcleos conceptuales principales del enmarcamiento: la teoría de las representaciones sociales, el concepto de infancia y las acciones en torno a ella en la Argentina.

Las representaciones sociales

El estudio realizado por Fernández, A (2014) refiere a la temática de la representación de la propiedad de la tierra y la vivienda. Concretamente se focaliza en el proceso de configuración de la representación social de la propiedad de la tierra y la vivienda en jóvenes y adultos integrantes de la organización barrial Asociación Vecinal Barrio General Belgrano (Villa 15) durante el período que abarca desde los años 60 hasta la actualidad. Si bien sustantivamente, la representación social estudiada refiere a la propiedad de tierra en su argumento central pueden encontrarse al menos dos cuestiones sustantivas de importancia para esta investigación. En principio, que fue posible identificar las notas distintivas de dicha representación social al conocer el proceso de su configuración en un determinado período histórico (1960-2015) “Conocer el proceso de configuración de la representación social en estudio, permite identificar que la representación social

compartida por los líderes barriales integrantes de la Asociación Vecinal Barrio General Belgrano (Villa 15), va orientándose hacia la aspiración de una propiedad de la tierra y la vivienda que presenta algunas características semejantes a las ideas que conforman la concepción de propiedad moderna, es decir a la concepción de propiedad privada del sistema económico actual—capitalista— centrada exclusivamente en el individuo. En tal sentido, puede identificarse la “selección” y “descontextualización” de algunos aspectos de dicha concepción que cobran relevancia: la importancia de la compra de la tierra, el lograr su parcelación y el conseguir el título de propiedad privada. Pero al mismo tiempo presenta ciertos componentes que la diferencian de la concepción de propiedad privada conforme al sistema económico actual y la hacen distintiva. Esto puede advertirse cuando se observa en su configuración, la relevancia de lo comunitario, de lo colectivo. El título de propiedad de la tierra y la vivienda es pensado en el marco de un proyecto de barrio, buscando conquistar la legalidad y la legitimidad del villero y de la villa en la ciudad. En este sentido, propiedad, legalidad y legitimidad, se tornan una tríada conceptual clave en la configuración de la representación social en estudio” (Op.cit:8)

A su vez, la investigación permite develar que “el proceso de configuración de la representación en estudio se manifiesta a través de cinco momentos históricos y se organiza en torno a un núcleo figurativo: la ilusión de la propiedad de la tierra y la vivienda. Con respecto a los momentos históricos identificados cabe destacar que emergen del modo en que se ponen de manifiesto a lo largo del período estudiado dos aspectos claves. Por un lado, las acciones, decires y sentires de los integrantes de la asociación vecinal y las relaciones de fuerza entre el Estado, la organización barrial, el movimiento villero y los partidos políticos y por el otro las relaciones de fuerza que se producen en el interior de la organización barrial y el movimiento villero. La interacción entre estos aspectos (las acciones, decires y sentires y las relaciones de fuerza) permite identificar a lo largo de estos momentos una representación que transita de manera no lineal entre la ilusión y la desilusión por la propiedad de la tierra y la vivienda” (óp. Cit.8).

La identificación de estos momentos y a través de qué aspectos puede ser de utilidad sustantiva y metodológica para nuestro foco en estudio.

Respecto a la teoría de las representaciones sociales, especialmente pueden llegar a ser fértiles, las siguientes conceptualizaciones: la sociogénesis de la representación social (Duveen y Lloyd, 2003) —a través de ella se considera la construcción y transformación de las representaciones sociales de los grupos respecto a objetos específicos—, la representación social y la conformación del núcleo figurativo (Moscovici 1961/1979; 2003b; Jodelet 1984, 1989a, 2005; Marcova, Moscovici, 2003; Pereyra de Sa 1996; Jovchelovitch y Guareschi, 1994; Castorina y otros 2010)

Se considera a las representaciones sociales como “teorías” de las ciencias colectivas sui géneris, destinadas a interpretar y a construir lo real” (Moscovici, 1961/1979: 33) “Las representaciones sociales son tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje, y las encontramos en distintos tipos de estructuras de conocimiento. Las podemos encontrar en un nivel más intelectual o más sencillamente racional. También podemos hallarlas en un tipo de creencia que proviene de la pasión” (Marcová, Moscovici, 2003:140). 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). Sirven como orientadoras tanto para la acción como para realizar una lectura de la realidad, permitiendo interpretar tanto los acontecimientos como las relaciones sociales.

Es interesante para este estudio las dimensiones que proponen Jovchelovitch y Guareschi (1994) "las dimensiones cognitiva, afectiva y social están presentes en la propia noción de las representaciones sociales. Y lo explican del siguiente modo: tanto el fenómeno de las representaciones sociales como la teoría construida para explicarlo, refieren a la construcción de los saberes sociales, por ello podemos hablar de la dimensión cognitiva. A su vez está presente la dimensión de los afectos "porque cuando los sujetos sociales se empeñan en entender y dar sentido al mundo, ellos también lo hacen con emoción, con sentimiento y con pasión". La construcción de significados es simbólica y simultáneamente es acto de conocimiento y un acto afectivo. "Tanto la cognición como los afectos que están presentes en las representaciones sociales, encuentran su base en la realidad social. El modo mismo de su producción se encuentra en las instituciones, en las calles, en los medios de comunicación de masas, en los canales informales de comunicación social, en los movimientos sociales, en los actos de resistencia y en una infinidad de lugares sociales" (Jovchelovitch; Guareschi, 1994: 20). Es desde esta perspectiva que en uno de los antecedentes mencionado (Fernández, 2014) se considera necesario indagar en las acciones, los decires y los sentires de los entrevistados como los elementos a analizar para comprender los aspectos psicosociales que hacen al proceso de configuración de la representación en estudio. Y serán estos elementos los que probablemente indagaremos en este estudio.

Una representación social se elabora a través de dos procesos, a los que denomina "objetivación" y "anclaje". (Moscovici, 1961/1979:37). Se configura por esas dos funciones complementarias "el anclaje (mediante el cual lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana) y la objetivación (que hace que las representaciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierte en concreto)" (Duveen; Lloyd, 2003:30). A través del proceso de la objetivación (Kaës, 1968) se logra construir una representación a partir de las informaciones que son seleccionadas entre aquellas que circulan dentro de una sociedad. La selección se realiza "según los cedazos de las reglas sociales y de las normas culturales y según las normas perceptivas individuales". Y se ordenan alrededor de un esquema coherente que constituye el "núcleo que genera imágenes" o el "modelo figurativo" de la representación social. Objetivar equivale a ordenar informaciones seleccionadas según un esquema coherente, significativo y autónomo. Es constituir socialmente lo real". Kaës enuncia dos movimientos dentro del proceso de objetivación. Un primer movimiento consiste en una "estilización de imágenes de las informaciones referentes al objeto de representación". Y un segundo movimiento donde "el modelo se convierte en un instrumento propio para categorizar a personas y comportamientos".

Concepciones y acciones para las infancias

La infancia tal y como la concebimos es una construcción social e histórica propia de la modernidad. Como expresa Sandra Carli "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) Esto trajo consigo discusiones sobre la especificidad de la categoría infancia y en relación a ello diferentes regulaciones sobre la educación, el cuidado y la protección, destinando esas tareas a diferentes actores sociales e instituciones. El concepto de infancia va configurándose y transformándose a lo largo del tiempo, sobre distintos discursos que adhieren a diferentes concepciones, y que disputan por la construcción de hegemonía.

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/os niñas/os.

“El niño como alumno, como menor sin derechos propios, que, a través de la mediación educativa, familiar y escolar, en estrecha alianza y fiscalizada por el Estado, ha de construir la sociedad futura: el niño es importante en tanto futuro adulto, base de una generación educada (racional y civilizada) que podrá hacer, por tal motivo, un buen ejercicio de sus derechos políticos.” (Carli, 1994: 140-141).

La concepción moderna de infancia, se modela dentro de un sistema educativo que se expande en las bases (el ingreso a la escuela primaria) sin poder garantizar el cumplimiento de los 7 años de obligatoriedad y sin articulación con los niveles educativos: precedente (jardín de infantes) y siguiente (escuela media).

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/os niñas/os al adulto y su necesidad de protección, determinan circuitos diferenciados. Por un lado, ciertas infancias transitan la institución escolar, en este sentido la construcción social de la infancia moderna se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia sino con la emergencia de la escolaridad. La escuela obligatoria funciona en la Argentina como un dispositivo disciplinador de los niños y niñas de los sectores populares y al mismo tiempo tiene una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país. (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 presencia de los niños en la calle sin la supervisión del adulto, la ausencia de un control familiar sobre sus actividades, su participación en los lugares de sociabilidad adulta, eran situaciones que los expertos asociaban a un futuro “inexorable” ligado al delito y la prostitución, estigmas que marcarían sus trayectorias de vida. Para ellos, se preveía su internación en institutos tutelares (Stagno, 2009).

Se pone en marcha una operación que construye dos ideas de infancia: el “niño en peligro”, a quien se intenta prevenir de todo aquello que pudiese amenazarlos, y el “niño peligroso”, a quien se sanciona por considerarlo amenazador.” (Stagno: 2011; 14)

La educación infantil es objeto de debates pedagógicos, en menor medida de debates políticos. Advierte Sandra Carli, que esta concepción de infancia moderna y fundante da cuenta de una sensibilidad por la infancia.

“Algunas (...) concepciones resultaron inconciliables entre sí y estuvieron en abierta pugna: el feminismo anarquista denostaba al asilamiento cristiano de los huérfanos y abandonados; mientras el Patronato de la Infancia alertaba, en sus peticiones de un proyecto de ley de protección a la Infancia, contra la anarquización del elemento infantil.”

En esta época se concibe a la niña/o en tanto “hija/o” de una familia nuclear y “alumna/o” de una escuela pública, como agencias propias de una sociedad industrializada. En términos argentinos, estas condiciones sólo pueden ser cumplidas por cierta parte de la población infantil. (Carli, 1991)

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. Era claro que había muchas/os niñas/os, por fuera del sistema educativo, a veces también esto se combina con familias, que difícilmente pueden hacerse cargo de ellos. 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 para las/os niñas/os quedar al margen del sistema educativo. Mientras que, para las/os niñas/os pequeños de clase social alta y media se ofrece una institución pedagógica novedosa y prestigiosa como el Jardín de Infantes (pensada para la infancia moderna) para las/os niñas/os pobres no existe la posibilidad de ingresar a ellos. Los primeros jardines de infantes en la Argentina, son urbanos y la matrícula está conformada por niñas/os de familias de clase alta y media. Lamentablemente la mayoría de las/os niñas/os de sectores populares, quedaron al margen de esta institución hasta la década del 40 (cabe rescatar unas pocas experiencias en algunos municipios o ligados a organizaciones feministas y socialistas³). Para las/os niñas/os 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, de voto universal, secreto y obligatorio) el Estado asume el rol de tutor legal de las/os niñas/os 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 a los niños: 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-tutela, dirigido a la niñez excluida de dicha alianza”*. (Ponce, 2017; 18) En este contexto los institutos de menores pueblan el territorio.

“Estos dos segmentos institucionales se diseñan a partir de estos discursos que procesan la desigualdad social en lo específicamente relativo a la niñez: la escuela como instancia socializadora y civilizadora de los hijos de los sectores medios y de los inmigrantes aggrornados al país, el asilo o colonia-hogar como instancia de disciplinamiento de los hijos de nativos o inmigrantes que fracasan en la adaptación a las condiciones del modelo de crecimiento económico vigente.” (Carli, 1992, p.15)

La Ley de Patronato surge de un proyecto titulado “Tutela del Estado” presentado por Luis Agote (diputado conservador). Tal como indica el nombre del proyecto, este 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 involucrasen en delitos (siempre que fuesen declarados irresponsables por su edad o por su falta de discernimiento). Agote presenta su proyecto varias veces, hasta que en 1918 es aprobado con algunas modificaciones. La más notoria, es que se le otorga al Estado una facultad más amplia para ejercer la

³ Nos referimos a: Jardín de Infantes Municipal “Andrés Ferreira”, Jardín de Infantes Municipal de Trenque Lauquen “Domingo F. Sarmiento” y los jardines o recreos infantiles en barrios obreros.

tutela de los menores privando de la patria potestad a los padres de menores de 18 años que hubiesen cometido delito y/o maltrataran a sus hijas/os. En estos casos los jueces están facultados para otorgarle la patria potestad a la madre, nombrar tutor o ejercer la tutela estatal a través de los defensores. Esta ley también dispone que cuando los padres o tutores incorporan a las/os niñas/os a una institución cerrada (con régimen de internado) deben entregar a esta última la tutela.

Durante las décadas del 20 y del 30 la segmentación de la población infantil es notoria. De acuerdo con Carli, se delimitan dos circuitos: el sistema educativo para las/os niñas/os y el sistema de atención- internación para los menores. En esta época los discursos sobre la niñez contienen elementos “médico-higienista” En el caso de los discursos referidos a las/os menores hay una idea de la atención preventiva para evitar que caigan en el delito. El trabajo con la minoridad se basaba en prácticas represivas con pretensiones moralizantes.

La crisis económica y social de los años 30, en algún punto acerca a ambos circuitos, muchísimas/os niñas/os sufren las consecuencias de la desocupación y la pobreza creciente, más allá de contar o no con una familia. A medida que estos efectos se multiplican se hace visible la intervención estatal.

“La interpelación al Estado para la atención de la problemática de la niñez comienza a hacerse presente en discursos de dirigentes e intelectuales del período, en el marco de un importante replanteamiento sobre el futuro del país y la formación de las nuevas generaciones.” (Carli, 1992, 145)

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/os las/os niñas/os 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, por notorias diferencias culturales que dan cuenta tanto de situaciones de exclusión como de privilegio. 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)

En el imaginario peronista la niñez ocupa un lugar de especial significación política. Por un lado, se favorece la distinción del tiempo de infancia, pero a su vez dicho tiempo es sujetado a una cadena de significación política.

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 la misma. Desde los discursos de la época se establecía una profunda relación entre la infancia y el futuro de la nación. La niñez se concibe como

depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política. La política integral de 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. Se pretende suscitar una “re-socialización moral” al decir de Somoza Rodríguez; formando mujeres y hombres que no estuvieran divididos por diferencias sociales o ideológicas, sino moldeados por la nación. 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”.

El peronismo parte del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para constituir un nuevo sujeto político cuya identidad, en este caso generacional, se define por su pertenencia al territorio de la nación.

La operación homogeneizadora respecto a la población infantil que realiza el peronismo se torna visible, palpable, 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/os las/os niñas/os 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, tal aspiración 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 la misma es promovida desde la democratización e igualación de oportunidades.

Para inscribir a la infancia en un nuevo orden, Eva Perón 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”, “hijos de los descamisados”, 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. El peronismo rechaza toda austeridad y no escatima presupuesto para sus realizaciones destinadas a la infancia.

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 incluyendo diez principios, que si bien son insuficientes para el cuidado y la protección infantil y legalmente esta declaración 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 1989 con la Declaración de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 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. Como plantea Unicef en sus publicaciones “Las/os niñas/os y adolescentes ya no pueden ser objeto de control, tutela o disposición por parte de las autoridades administrativas, judiciales u otras instituciones sociales” entendiendo que cada sujeto no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

3. Métodos y técnicas

Tipo de diseño: El diseño de investigación responde a una estrategia general con énfasis hacia una lógica de generación conceptual (Sirvent, 2007a), prevé desde un comienzo un abordaje cualitativo combinado con instancias participativas de investigación social.

El abordaje cualitativo adoptado, está sustentado en la tradición hermenéutica, sus principios básicos refieren a intentar capturar los significados y comprenderlos construyendo conceptos de segundo orden, asumiendo que el investigador también es un sujeto signifiante (doble hermenéutica). Se aspira a construir tramas de sentido compartidos por un grupo social. En esta construcción el investigador se implica, se introduce en la vida cotidiana y establece una relación de internalidad con el objeto, pero a su vez contemplativa del mismo (Sirvent, Rigal, 2010).

La inclusión de instancias participativas mínimas a través de sesiones de retroalimentación, responde al modo de investigación participativa, sustentado epistemológicamente en la tradición de la teoría social crítica. Esta tradición postula la posibilidad de una ciencia social emancipadora, en búsqueda de una transformación social. Comparte los postulados con la tradición hermenéutica, en relación a concebir el hecho social como una estructura de significados, pero considera que estos significados no son ingenuos en la medida en que responden a una sociedad injusta y tienden a la naturalización de la realidad y a la desmovilización. Desde estos fundamentos epistemológicos es pensable el conocimiento como emancipatorio y el objeto de investigación como sujeto participante en la construcción colectiva del conocimiento. (Sirvent, Rigal, 2010).

Originalmente se tomó la decisión metodológica de desarrollar tres líneas de indagación:

- a) El instituto de menores
- b) El Jardín de Infantes que funciona en el Instituto de menores
- c) El Instituto de Formación docente que se crea y funciona en el Instituto Lasala y Riglos

Sin embargo, dada la envergadura del período histórico que se decidió abarcar y en número de los integrantes del equipo decidimos tomar las líneas a y c con la intención de avanzar en la línea b en futuras investigaciones.

Unidad de análisis y Universo

Línea de indagación A: El universo de análisis está compuesto por personas que formaron parte del Instituto del Menor Lasala y Riglos (tanto internados como trabajadores)

La Unidad de análisis: es cada persona que como internado/a o trabajador/a formó parte del Instituto del Menor Lasala y Riglos.

Línea de indagación C: El universo de análisis está compuesto por personas que formaron parte del Instituto de Formación Docente (docentes, directivos y estudiantes).

La Unidad de análisis: es cada persona que como estudiante o docente formó parte del Instituto de Formación

Muestra: Se realizó a través de un muestreo intencional y teórico (para las dos líneas de indagación)

Muestreo intencional: se realizaron acercamientos a terreno teniendo contacto con personas que tuvieron alguna relación con la/las instituciones en el período mencionado.

Técnicas de obtención y análisis de la información empírica (para las tres líneas de indagación):

Técnicas de obtención de la información empírica

Dada la naturaleza del objeto, de las preguntas que se le realizan y de los objetivos expuestos, las técnicas de obtención de la información empírica seleccionadas, son conducentes con el siguiente interés metodológico: descubrir las reglas del juego cotidianas y las intenciones significativas de las conductas bajo estudio. Se aspira a realizar una descripción densa del objeto (Geertz, 1973). Para ello, se utilizan distintas técnicas de obtención de la información empírica.

Una de las técnicas es la observación, del lugar y registro de espacios conservados y remodelados del Instituto Riglos y de las instituciones contenidas en él. Estas observaciones permiten tener un mayor conocimiento de los espacios del Instituto, familiaridad con él lo cual en principio será de utilidad a la hora de escuchar y analizar los relatos de los entrevistados.

Otra de las técnicas es la entrevista. En todas las entrevistas se apunta a lograr un clima de conversación, de confianza, intentando con el entrevistado recuperar aquello que está en su memoria y forma parte de su historia personal, grupal e institucional.

Rastreo de documentos históricos y actuales, vinculados al Instituto Riglos, al jardín de infantes y al Instituto de formación docente a las infancias (normativas leyes y decretos del poder ejecutivo nacional y municipal, materiales vinculados a las infancias)

Se llevaron a cabo 5 entrevistas a informantes claves

Se realizaron entrevistas informales con ex internados del Instituto Riglos

Se obtuvieron 252 fotografías correspondientes al período 1950- 2000 donadas por la celadora Florencia Trapani.

Se tomaron 244 fotografías en el año 2016 (acompañadas por uno de los arquitectos que estaba a cargo de la restauración del edificio del Instituto Riglos - UNM)

Búsqueda y selección de bibliografía no técnica relacionada con la temática en estudio.

Las observaciones y las entrevistas, los documentos y la bibliografía no técnica se convierten en un registro escrito, constituido por tres columnas (observables, impresiones y análisis) (Sirvent, 2007b). Este es realizado en su totalidad posteriormente a cada incursión en el campo. Las entrevistas que se permiten grabar, son desgrabadas en su

totalidad. En la columna de observables se incluye todo lo escuchado y observado. Para conservar el anonimato de los sujetos, se colocan sólo las iniciales de su nombre o de su sobrenombre.

La columna de impresiones contiene las notas de comentarios, notas, señalamientos personales e impactos emocionales del investigador, realizadas inmediatamente después de los acontecimientos observados o de las conversaciones mantenidas.

En la columna de análisis se trabaja posteriormente, codificando los incidentes (Strauss y Corbin, 2002; Sirvent, 2007b).

Técnicas de análisis de la información empírica

La información obtenida a través de las técnicas mencionadas, 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).

Se persigue con este método de análisis acceder a la construcción de categorías de un mayor nivel de abstracción, intentando establecer una red de relaciones entre ellas con la posibilidad de caracterizar el proceso de configuración de la representación social en estudio.

En este proceso el investigador tiene un rol de productor de teoría y la teoría un doble papel: es orientadora en la construcción del objeto de estudio y emergente de la confrontación con la realidad.

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.

Hasta la actualidad no se han realizado las sesiones de retroalimentación⁴ (instancias mínimas de participación). Se prevé realizar una sesión de retroalimentación con el grupo “Ex internos del Instituto Riglos de Moreno”. Estimamos que será fértil compartir estos primeros análisis de la información encontrada y analizada y a su vez habilitará a establecer nuevos lazos con otros internos que pueden ser informantes claves y aportar en el próximo proyecto de investigación.

⁴ Se las considera espacios fértiles para la producción colectiva del conocimiento científico y ámbitos pedagógicos de educación popular dentro del proceso de la investigación participativa. Las mismas permiten la convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación colectiva del conocimiento (compartiendo y discutiendo la información con las personas involucradas); desarrollan la capacidad de la población de objetivar la realidad cotidiana; permiten el descubrimiento de nuevas categorías e hipótesis como también la puesta en marcha de nuevas técnicas de trabajo colectivo. Son instancias que permiten planificar nuevas fases de investigación. (Sirvent, 1999). “Pueden ser consideradas como situaciones de “triangulación metodológica in situ” en la medida en que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación. La posibilidad de construir el objeto de estudio, de lograr una nueva objetivación colectiva de la realidad, está dada en la articulación de dos modos diferentes de conocer —el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico— en ese espacio de “triangulación in situ” que se logra en estas sesiones de retroalimentación” (Sirvent 2004:72).

A fin de ejercer un proceso sistemático de vigilancia epistemológica sobre el proceso de investigación, se realiza un registro reflexivo en el que se explicitan las razones de las decisiones asumidas a lo largo de todo el proceso: decisiones iniciales y procesuales de muestreo, emergencia de categorías y propiedades, construcción de los instrumentos de exposición de datos, redacción de las sucesivas versiones del informe final de la tesis. Todos estos aspectos, irán conformando la Historia Natural de la investigación (Sirvent, 1999).

4. Resultados y discusión (min. 5 páginas- máx. 15 páginas)

Los resultados alcanzados a la fecha son producto del análisis de entrevistas realizadas a personal que trabajó en el Instituto de menores, y de documentos hallados.

La indagación realizada permite 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—) en relación con las políticas asumidas en distintos momentos del país en torno a la infancia.

Hemos podido identificar los siguientes períodos según las modalidades institucionales: Un período inicial; el período correspondiente al primer y segundo gobierno de Perón; el período correspondiente a la presidencia de Onganía; el período correspondiente a la Dictadura cívico militar (1976 - 1983); y período democrático (1983 hasta el 2000).

En primer lugar, se caracterizan cada uno de los períodos mencionados, luego se hace foco en dos de las categorías que se consideran más significativas en torno al objeto de estudio: las rutinas y rituales en el ámbito del Instituto de Menores Lasala y Riglos y la mirada sobre los niños y niñas en el Instituto de Menores y en el Instituto de Formación docente 110 Mercedes de Lasala y Riglos.

1. Caracterización de los períodos identificados

Período inicial

Durante el siglo XIX se dan transformaciones y continuidades de instituciones religiosas o filantrópicas, en algunos casos este tipo de instituciones forman parte de acciones de la sociedad civil escasamente controladas por el Estado.

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 no religiosa era de orden privado y recibe 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 desempeña son: 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 a 35 Km. del centro de la ciudad, en la localidad de Moreno, y se construye con ayuda del Estado un edificio en veintitrés hectáreas, con capacidad para albergar a 650 niños de 2 a 7 años. (Spinosa,2018: 1) Se trata de una institución para la asistencia de niños huérfanos, abandonados o con problemas familiares que requieren de la ayuda o asistencia temporal.

En 1935 comienza a construirse el edificio en Moreno sobre una superficie de 23 hectáreas de campo donde se erigió una amplia construcción edilicia con una fachada de 360 metros de frente y una capacidad prevista para albergar 800 niños de ambos sexos entre 2 y 6 años. (ISDF N°110, PEI S/F).

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).



En su entrada se coloca una piedra fundacional que aún se conserva. Fotografía: Fuente propia

En noviembre de 1944 la Orden de las Hermanas Franciscanas Misioneras de María se hace responsable de la atención de los niños. Esta orden religiosa 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/os pequeñas/os. Una de las figuras destacadas es María Elena Colombo conocida como “sor Clara Benigna”, una 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”.

La organización de los espacios del Instituto de Menores divide con claridad espacios destinados a estar, a descansar, a alimentarse y a jugar. En la actualidad, se conserva la estética y estructura del edificio original. Las siguientes fotografías dan cuenta de organización y dimensiones.

	
Imágenes: Pasillos y escaleras que distribuían a los niños y niñas en pabellones. Fuente propia	

	
Baños adecuados a los tamaños de los niños y niñas	Sectores al aire libre destinados al juego y a la huerta.



Vista de la cocina desde afuera.
Alacena de productos secos.



Vista de frente. Caldera

Sector de cocina separado del edificio central junto a la caldera.



Su construcción, semejante a una embarcación, permite el acceso a la reparación de caños de agua, luz, gas en túneles que comunican las distintas construcciones.
Fotografía: Tramo de un túnel. Fuente propia.

Período correspondiente al primer y segundo gobierno de Perón

Dada la existencia de abundante bibliografía, sobre este periodo político de la historia argentina, cabe señalar que apuntaremos algunas cuestiones, que permitan delinear el escenario de la época, pero sin pretender ser exhaustivas, intentamos esbozar algunas líneas o perspectivas de análisis político-sociológico y cultural que intentan explicar esta etapa.

A partir del 17 de octubre de 1945 se hizo visible un nuevo sujeto político (las clases populares) que salió al encuentro de un líder. Desde ese cruce, excepcional e inesperado para los principales actores políticos de la época, comenzará a tejerse una trama de acuerdos y contradicciones, que ha sido permeable, pero a la vez bastante fuerte. 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.

“El Estado intervencionista cuyas actividades se desenvolvían con gran autonomía respecto a los intereses de los actores socioeconómicos predominantes fue el *locus* institucional que facilitó la creación del peronismo. Esos aparatos estatales, con su capacidad de acción sobre la sociedad, y más específicamente sobre la economía, considerablemente ampliada en los últimos años del régimen conservador se convirtieron en una condición estructural y objetiva que facilitó la creación de la nueva fuerza política” (Sidicaro, R, 2005: 55)

Durante los dos primeros gobiernos de Perón, las políticas sociales tuvieron un lugar central y fueron extensivas, no solo fueron 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. A pesar de los cruces de estas acciones sociales, hubo acuerdos y entrecruzamiento entre las tres líneas.

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 a toda la población, haciendo foco en los sectores más vulnerados. Es un período donde se produce un gran cambio, se registra la inclusión de todas/os las/os niñas/os 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 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. Como menciona “distintos autores consideran que este es el momento en que se conforma en Argentina un verdadero Estado de Bienestar en el que, 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 –una persona de las entrañas del poder– les otorgaba a los beneficiarios de estas políticas un reconocimiento social y político, saltando cualquier valla burocrática. Las diferencias con las viejas organizaciones de caridad se observan también en el discurso y en el tipo de beneficios otorgados. En la Fundación no se distingue entre merecedores y no merecedores de ayuda. 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)

“La estatización y centralización del conjunto de organizaciones que, hasta ese momento, eran las responsables de la atención de estos grupos vulnerables –eventuales competidores de estos “clientes”– eran también parte de ese proyecto. Una Dirección Nacional que teóricamente iba a complementar la acción de la Fundación permitiría, más que un seguro social entregado de manera anónima a la ciudadanía, destacar la acción de la señora Eva Perón. Si bien esta Dirección debía asistir a la misma población que hasta ese momento atendían los organismos de caridad –los menores abandonados, huérfanos o delincuentes, las madres desamparadas, la vejez desvalida y toda persona caída en el infortunio–, el enfoque propuesto no era el mismo. Al menor abandonado se le debía proveer educación, instrucción y formación completa, así como atender la situación de aquellos padres que se encontraran física, económica o legalmente imposibilitados de hacerlo para evitar la disolución del vínculo entre madre e hijo. En consonancia con lo establecido por la Constitución de 1949, se proponían acciones orientadas a “la integración y consolidación del núcleo familiar” así como a procurar soluciones a los problemas de la vivienda para las familias de escasos medios económicos.”

(Golbert, 2009: 162)

Respecto a los cambios significativos en relación a los destinatarios 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 (...) durante la época de Perón”. (Entrevista a una celadora)

“Si, yo me fijo en los chicos que comían otra cosa (...) los chicos comían otra cosa, tenían más salidas en la época de Perón.” (Entrevista a una celadora)

También podemos dar cuenta de algunas mejoras edilicias propias de ese período. El arquitecto a cargo del ex Instituto Mercedes Lassala y Riglos 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, todos los hospitales que se hicieron en esa época tenían azulejos. Esto era sociedad de beneficencia y Evita la sacó, le sacó todas las cosas a la Sociedad de Beneficencia. Quedó la Fundación y quedó todo ahí, entonces ahí puede ser que hayan empezado a hacer, por ejemplo, la cocina de atrás”.

(Entrevista al arquitecto)

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.

La experiencia del peronismo queda cancelada tras el golpe de estado del 55, de la autodenominada “revolución libertadora”. 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.” (1995: 41)

En el 58 se convoca a elecciones con la proscripción del peronismo. Gana las elecciones Arturo Frondizi, quien gobierna hasta el 62 llevando adelante una política desarrollista. “El desarrollismo pretendía una integración política sustentada en una reconciliación suprapartidaria y un desarrollo sin conflictos, en el entendimiento de participar como argentinos de un nacionalismo de los fines. Abonado por una interpretación científica de la realidad, que el propio presidente había desarrollado en sus épocas de intelectual radical.” (Cao y Gagliano: 1995 :43)

En junio del 66 Illia es derrocado por un golpe de Estado dado a conocer con el nombre de “Revolución Argentina”. Este gobierno de facto es presidido por Onganía hasta 1970. Luego por un breve lapso, ocupa la presidencia Levingston del 70 al 71, y por último Lanusse del 71 al 73. El tipo de gobierno que se instaura es, de acuerdo con los autores Cao y Gagliano, un Estado Militar Dependiente.

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.



Fotografía: Mobiliario ajustado al tamaño de niñas y niños. Algunas de las sillas son aptas para el control de esfínteres. Fuente propia.)

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 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 cubría las demandas, 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 la creación del profesorado están a cargo de la entonces directora del Instituto de Menores acompañada por un grupo de profesionales especializados, quienes brindaron apoyo y marco adecuado para la organización del proyecto. Con un panorama definido, Sor Clara Benigna inicia las gestiones ante el Ministerio de Educación de la Nación a los efectos de oficializar el curso en el ámbito correspondiente. Presentados los fundamentos, el Ministerio de Educación procede a evaluar y analizar los antecedentes del personal propuesto y realiza un estudio de factibilidad, relevamiento de datos de la zona y sus necesidades, y el control de sus instalaciones, se envía un equipo especializado de docentes a los efectos de evaluar el proyecto. En definitiva, se consideran las condiciones de factibilidad para su efectivización. 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 funcionaría en un sector del Instituto de Menores “Mercedes de Lasala y Riglos” habilitado para ello desde 1967.

A partir del año 1970 las Hermanas Misioneras dejan la Institución de Menores y asume la dirección del Profesorado la Hilda Candiani profesora de Lengua y Literatura.

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

Los golpes militares al Estado que comienzan a registrarse desde 1964, en Brasil, extendiéndose por la década hasta mediados de 1970, marcan un periodo de grandes transformaciones en la estructura política y económica de la región, teniendo como característica central tanto la puesta en marcha de severas reformas al Estado, como también el despliegue de una política represiva sobre amplios sectores de la sociedad civil. Desde el golpe de Castelo Branco, 1964, o el golpe del general Onganía en Argentina, 1966, comienza a gestarse un nuevo tipo de violencia político-militar que tiene como objeto intervenir el Estado y reorientar la sociedad civil en torno a un paradigma de dominación hasta entonces inédito. Se inaugura un proyecto de dominación continental, de naturaleza hegemónica que reescribe la relación histórica entre inestabilidad política e intervención militar, a partir de la cual, el fenómeno dictatorial encontraba su explicación más requerida. Este proceso de militarización que viven el Estado y la sociedad civil tuvo la particularidad de ser epocal, describiendo con ello no sólo un fenómeno de coincidencias geográficas, sino, sobre todo, un estado de época que encontró su originalidad en los golpes de estado cívico militares; que irrumpieron cronológica y sintomáticamente en la primera mitad de la década de 1970 -Bolivia, en 1971; Chile y Uruguay, en 1973; Argentina, en 1976.

Desde la década de 1960 comienza a desplegarse un tipo nuevo de violencia en el continente, una violencia que escapó de las múltiples representaciones que, por entonces, la lucha política poseía. La radicalización de las vanguardias revolucionarias de izquierda, como la creciente movilización de amplios sectores sociales, contrastó con el final abrupto que estos proyectos sufrieron una vez que los golpes desdibujaron el imaginario sobre el cual se proyectaba la idea misma de revolución. Por primera vez en la historia política de América Latina, se pone en funcionamiento una máquina global de exterminio, cuya característica más significativa fue la coordinación supranacional, el esfuerzo de integración político-policial para destruir, torturar y hacer desaparecer.

En Argentina el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" que detentó el poder en nuestro país desde 1976 hasta 1983, estaba integrado por una Junta Militar compuesta por los comandantes en jefe de las tres FF.AA.: Gral. Jorge Rafael Videla (Comandante General del Ejército), Alte. Emilio Eduardo Massera (Comandante General de la Armada) y Brig. Orlando Ramón Agosti (Comandante General de la Fuerza Aérea).

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». Los «delincuentes subversivos» no eran para los militares únicamente los integrantes de las organizaciones guerrilleras (E.R.P., Montoneros) sino en realidad todos aquellos ciudadanos que tampoco 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, las cuales en realidad eran llevadas a centros clandestinos de detención (La Perla, El Olimpo, La Cacha) operados por las FF.AA., donde se los sometía a interrogatorios basados en tormentos físicos. Con el argumento de la «seguridad interna» -el enemigo se encontraba en el seno de la sociedad- los militares utilizaron todos los instrumentos del Estado para sembrar el terror en la población y provocar su desmovilización a partir de una verdadera «cultura del miedo».

“Instaurada la última dictadura militar, en el año 1976, y en el contexto de terror impulsado en esos momentos por el estado, cuyos mecanismos represivos se extendieron capilarmente a toda la sociedad, esta lógica –hipostasiada en aquellas particulares condiciones- 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. Estos organismos públicos con cesantías, despidos, desapariciones entre sus empleados, y con intervenciones militares que designaban sus autoridades- continuaron con sus tareas habituales. 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, 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, porque yo iba caminando del Riglos hasta mi casa que tenía 4 cuadras, pero (...) 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 conmovido 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)

Pasados los años, en un viaje a la provincia de Tucumán la entrevistada conversa con un pasajero quien al responder sobre qué hacían sus hijos dice:

“A mis hijos se los llevó la dictadura y yo me pasé la vida buscando a mi nieta” y nos empieza a contar a todos los lugares que fue a buscarla y con quien hablaba para encontrarla y nos dice “¿Saben dónde la encontré?, en Riglos” imagínate yo me puse a llorar que no podía parar. Porque el tipo cuenta la historia y nos dice que sus hijos vivían en Moreno y relata esa masacre del Sindicato de Seguro (...) Y cuando yo lloraba el tipo me miraba como diciendo “Esta está loca” y entonces le conté la historia, nunca se lo había dicho a nadie (...) Ahí me enteré que la chica se pudo reencontrar con su abuelo.

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

Se han encontrado imágenes fotográficas que corresponden a este período, muchas de ellas vinculadas a comuniones, festejos de disfraces y paseos.

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 la cual asume características particulares que la diferencian notablemente de otros períodos históricos. 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. Los procesos de democratización política y social de la Argentina dieron lugar a un discurso de doble impacto. 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. Frente a este escenario, 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). Surgieron nuevos territorios de construcción de saberes y experiencias infantiles caracterizadas por su heterogeneidad y polarización configurando identidades escindidas como resultado de los procesos de mercantilización, globalización e individualización.

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: por un lado, la figura de la niña/o víctima de la calle y por el otro 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/os últimas/os niñas/os del Instituto de Menores.



Fotografía: 88 A. Últimos niños y niñas que egresan del Instituto de Menores. 2003
Fotografía donada por la celadora Florencia Trapani

2. Rutinas y rituales

Para que lo rutinario se haga ritual es necesario darle una categoría que contemple el ordenamiento de procederes gestuales, verbales y atencionales, que no se mecanicen ni se anestesien (Calmels, 2014:32). Entonces, transformar la rutina en ritual tiene que ver con la presencia del lenguaje, la presencia de lo lúdico de una actitud lúdica por parte del adulto. Ambos aspectos permiten al bebé, a la niña y al niño anticipar lo que viene y convierten la rutina en un acto humanizado. Hasta ahora los relatos no nos permiten distinguir si las rutinas se convierten en rituales. Lo que se observa es que el día, los momentos cotidianos se verán atravesados por distinciones que las determinan.

Niñas y niños

Una de ellas es la distinción de género, que tendrá mayor envergadura que los lazos filiales. Todos las/os niñas/os son agrupados físicamente en pabellones diferentes según su sexo.

“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, no estaban juntos los varones con las nenas.

Las monjas se cuidaban (...) no querían que los varones estuvieran con las nenas, no sé por qué” (Celadora, entrevista)

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)

La prolijidad

Otro de los aspectos que caracterizan las rutinas serán 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 insisten en estos hábitos que toman 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. Aquellos/as 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)

Los hábitos diarios: hacer la cama, lavarse los dientes

También en las entrevistas se hace mención a enseñar ciertos hábitos como hacer la cama, lavarse los dientes e ir al baño. La siguiente fotografía da cuenta de cómo se desarrolla esta práctica cotidiana, en pequeños grupos, cada niña/o con una pequeña toalla que protege la ropa y en este caso la hermana que reparte a cada niño su cepillo.

Con respecto a ir al baño para hacer sus necesidades, las celadoras relatan que tenían un modo de organizarlo durante la noche para que las/os niñas/os no tuvieran que atravesar los extensos pasillos hasta el baño.

“Los que se portaban bien ponían los cacharritos y en el medio ponían una alfombra y ahí ponían todos, los 5 - 6



Fotografía N 50. Año 1960. pabellón San Francisco. (Ofrecida por la Celadora Florencia Trapani)

cacharritos y el chico hacia pis ahí o sea que no tenía que ir hasta el baño, para que no tomen frío”

(Entrevista a una celadora)

El trabajo en la huerta

Fröebel uno de los precursores del jardín de infantes propone la existencia de un espacio común utilizado y trabajado por todos los niños, que es la huerta. Aquí en el instituto se dispone de este espacio, lo llamativo es que es una tarea considerada “un premio”.

y bueno la huerta los más grandes, tenían una huerta en el parque había una huertita que yo era la compañera de la monjita que iba a ayudar y había un hombre que ayudaba y después los chicos iban como de premio a la huerta. Si se portaba bien a la tardecita iba a la huerta el que no, se quedaba en el pabellón. Pero yo los veía bien, una forma de enseñarle a los chicos

(Entrevista a una celadora)

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. Pareciera que es la ropa que usan de manera cotidiana.



Fotografía N 10. Año 1950.
(Ofrecida por la Celadora Florencia Trapani)

También hay imágenes donde las niñas y niños se las observa con delantales, que al parecer marcan momentos escolares, momentos de asistir al jardín o a la escuela. Durante muchos años ello ocurre en el espacio del Instituto, la vestimenta, la presencia de una maestra marcaría el momento escolar diferenciado del resto de la jornada.



Fotografía N 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/os vestidas/os con la misma ropa pero que no es de fajina, que al parecer se utiliza en ocasiones especiales.

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



Fotografía 50b.1960.
Niños con celadora Donada por la celadora Florencia Trapani

3. La mirada sobre los niños y niñas

Para dar cuenta de la mirada sobre los niños y las niñas se tienen en cuenta además de las descripciones que hacen de ellas y ellos, la presencia del juego, los tiempos de fiesta. Se tienen en cuenta estas dos subcategorías porque marcan la inclusión de dos aspectos importantes como son el juego y la fiesta para el desarrollo integral de las niñas y niños y el anclaje social e identitario que ofrecen los momentos de festejo, que sin en su mayoría son intramuros reproducen y reflejan festejos y celebraciones propias de la comunidad a la que pertenecen.

La presencia del juego

El juego es una construcción social, no un rasgo natural de la infancia; es una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. las/os niñas/os aprenden a jugar.

Asimismo, se concibe que “jugar es un modo de construir sentidos sobre lo real, el niño se aproxima al mundo y expresa su manera de comprenderlo y apropiarse de él” (Sarlé, P. 2011:85), de esta manera, los juegos y su transmisión cobran su significado.

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo se concibe al juego como un factor básico de desarrollo porque le permite a la niña y al niño: a) estar inmerso dentro de un mundo imaginario donde la acción se subordina al significado, a diferencia del mundo real; b) asumir roles, funciones, actuar situaciones cotidianas propias de su cultura. El atenerse a esas reglas propias de la cultura, ir más allá de la mera imitación, “*el asumir un rol dentro del espacio de juego, implicaría el desarrollo interno de capacidades cada vez más complejas de los propios comportamientos. Tal complejidad implica conciencia, sujeción y/u observancia de legalidades sociales que regulan los escenarios posibles*” (Baquero 1997:147) “*Como señala Vigotsky, el niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio seguramente a la par que elaborativo*” (óp. cit:145).

Puede entenderse entonces, el vínculo entre el juego y el desarrollo cuando Vygotski define que el juego crea Zona de desarrollo Próximo⁵ “(...) *El juego crea Zona de desarrollo Próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está encima de la edad promedio,*

⁵ Baquero (1996) realiza una revisión de la construcción del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) y de las interpretaciones y usos que este concepto ha tenido. La acepción más utilizada es aquella que Vygotski construyó en respuesta a los test de C. I. donde se señalaba que la ZDP era resultante de la distancia entre el nivel real de desarrollo del sujeto (aquellos problemas que puede resolver de manera independiente) y el nivel de desarrollo potencial (lo que implica poder resolver un problema con el acompañamiento, colaboración de un adulto o compañero más capaz. Pero en función de la totalidad de la teoría sociohistórica, el autor hace la siguiente salvedad, en función de este concepto... “Lo importante es recordar que la ZDP obliga a pensar que más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido. Aunque no resulte intuible, hay una creciente coincidencia en la interpretación de la ZDP en términos de “sistema social” más que de capacidades subjetivas” (Baquero1996:142)

por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alta de lo que en realidad es" (Vygotski 1988:156)

C) accionar, crear propósitos voluntarios, planes de vida e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego" haciendo del mismo el punto más elevado del niño preescolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en ese sentido puede considerarse el juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño" (Vygotski 1988:156)

En este sentido los niños juegan como forma de aprender el mundo, conocerlo, ejercitar y desarrollar destrezas, estimular su inteligencia y, además, conectarse con los seres que lo rodean afectiva y creativamente y a través de él exploran el entorno, descubren oportunidades, conocen sus limitaciones y potencialidades, crean, inventan y crecen.



En los relatos de las celadoras entrevistadas, 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 cuentan con abundantes juguetes y en la jornada diaria hay un tiempo importante destinado a jugar.

Tiempos de fiesta

La historia social muestra que “la perduración de la sociedad parece requerir que cada miembro incorpore valores como la lealtad al colectivo y el respeto por las normas y la autoridad. (...) las sociedades antiguas (...) instituyeron dos mecanismos de extensa distribución y perdurabilidad: la fiesta y la guerra” (Siede, Isabelino, 2007:49). Más allá de las diferencias que las sociedades pudieran presentar en los diferentes entornos culturales, geográficos e históricos, es posible postular algunos rasgos genéricos como instancias socializadoras, una de ellas. Las fiestas. El autor considera que las fiestas siempre fueron un encuentro de socialización, de relación entre las generaciones, de transmisión cultural.

En todos los pueblos de la antigüedad uno encuentra algunos momentos, hitos a lo largo del año, en los que la comunidad se reunía para celebrar, para festejar y para comunicar una tradición a las generaciones jóvenes. Esto se mantuvo en los pueblos agricultores, en los pueblos cazadores y recolectores, y se recoge, por ejemplo, en toda la tradición litúrgica de la religión judía, de la religión cristiana y del islamismo, en las cuales cada calendario da cuenta de hitos que cíclicamente vuelven a aparecer. (Siede, 2010:4)

Siguiendo a Siede (2007), la fiesta reúne ciertas características que la definen. Implican una “ruptura de la cotidianeidad” en contraste con el tiempo ordinario. La fiesta es más que un día en el que no se trabaja, esa “pausa” le imprime lo festivo a la vida humana, se transforma en una actividad llena de sentido, un sentido que no está legitimado por la utilidad.

Algunos de los rasgos que caracterizan a las fiestas son: la delimitación de un tiempo y espacio; la presencia de un grupo social, la reunión por uno o varios motivos, y una jerarquía especial para el tiempo de fiesta y actividades festivas.

Siede señala que “Cada fiesta tiene su historia y su sentido, expresados bajo la forma de ritos y mitos que perduran con escasas variaciones de una generación a otra. Tales elementos se reúnen con reglas específicas en cada fiesta, que emanan de un motivo fundamente y se diferencian de las reglas sociales ordinarias, pues el tiempo festivo se rige por pautas que pueden ser censuradas fuera de él (...) los miembros del grupo se reconocen en un contexto moral diferente del habitual, exploran otros modos de vincularse y cobran relieve las subjetividades reprimidas” (Óp. Cit.: 51).

Las fiestas han sido y son un componente clave en la identidad comunitaria, encontrarse en un festejo nos hace ser parte de una identidad colectiva. Fiestas perdidas, prohibidas o reguladas como los carnavales en la época de la dictadura y recuperadas a partir de la democracia, muestran cómo permiten tejer vínculos entre generaciones, rituales, danzas y actividades propias de una determinada fiesta.

La fiesta cobra fuerza de sus motivos, de lo que convoca, de lo que moviliza, no tiene expectativas en ningún resultado sino en el despliegue de intenciones que la justifican. La fiesta valora el tiempo del aquí y ahora de las emociones que declinan cuando la fiesta acaba; en ella se comparten rituales, vestimentas diversas, coloridas, y valores como la solidaridad entre los miembros de la comunidad y valores festivos como la alegría, la entrega, la habilidad entre otros.

“Allí donde hay fiesta, hay comunidad viva y actuante, hay sujetos que se reconocen como parte de ella, hay creencias comunes y expectativa de futuro” (Óp. Cit. 52)

Las fiestas comunitarias remiten al “comunitas”, son acontecimientos que se comparten con otros. En ellas se participa de rituales vinculados valores, costumbres, creencias, entre otras manifestaciones culturales.

“Los rituales condensan sentidos simbólicos propios de las diversas culturas, hacer partícipe al niño de estos rituales le permite incluirse, entrar, en el campo simbólico y captar los significados y creencias de la cultura en la que vive, viviendo, emocionándose, haciendo y compartiendo ese hacer y ese sentir con los adultos que los llevan con ellos” (Brandt, Soto, Vasta, Violante, 2011: 116)

Las fotografías y los relatos dan cuenta que se establecen momentos de fiesta para las niñas y los niños, muchos de ellos ocurren en el mismo Instituto, pero a través de la vestimenta, la comida especial y ciertos rituales, se establece el “momento de fiesta” que irrumpe y se distingue de lo cotidiano. Entre los momentos de fiesta se mencionan: el carnaval, los cumpleaños y los festejos, ceremonias y celebraciones vinculadas a lo religioso: comuniones, bautismos, el vía crucis en época pascual y la navidad.

A continuación, desarrollamos algunos de ellos:

El carnaval

Fotografías de distintos años dan cuenta que para estas fechas las niñas y niños se disfrazan para “celebrar el carnaval”

	
Trillizos. Festejo de Carnaval. 1976 Fotografía donada por la celadora Florinda Trapani	Fotografía N 20 donada por la celadora Florinda Trapani

Los cumpleaños

Las fotos seleccionadas y los relatos dan cuenta que la celebración es individual se festeja el cumpleaños de la niña o niño con el resto de las niñas/os del pabellón. Las fotografías dan cuenta de un momento de reunión, de comensalidad y hay una torta con velitas que

se comparte. Cada niña o niño tiene su día especial. El resto de las/os niñas/os participa de la celebración.



Festejo de cumpleaños de uno de los niños. 1969- Fotografía 20b
Donada por la celadora Florencia Trapani

Festejos y celebraciones religiosas

En los distintos períodos identificados las niñas y niños reciben formación religiosa y participan de las distintas celebraciones y festejos religiosos: Comuniones, bautismo, Navidad (armado del pesebre). Se observan 62 fotografías tomadas en celebraciones vinculadas a la primera comunión de niñas y niños desde el año 50 hasta el año 1993.



Pesebre Viviente. Navidad (1989) Fotografía 79 a.
Donada por la Celadora Florencia Trapani

Niñas y niños todos los años participan de esta celebración religiosa y reciben este sacramento en términos de la religión católica.

Una de las entrevistadas relata la celebración del Corpus Christi

“Después para la fiesta de la iglesia también tenían su fiestita. Había una fiesta que la llamábamos Corpus Christi y ellos contentos, se adornaba todo el Riglos que es grande”

“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, que semejantes galerías desde la iglesia, desde la capilla donde estará ahora el profesorado de ahí iban por toda la galería y después para el fondo porque había galería para el fondo también, después volvían cantaban, rezando, eso el día del Corpus Christi”

(Entrevista a una celadora)



1959. Primera comunión. Fotografía 76 a Donada por Florencia Trapani

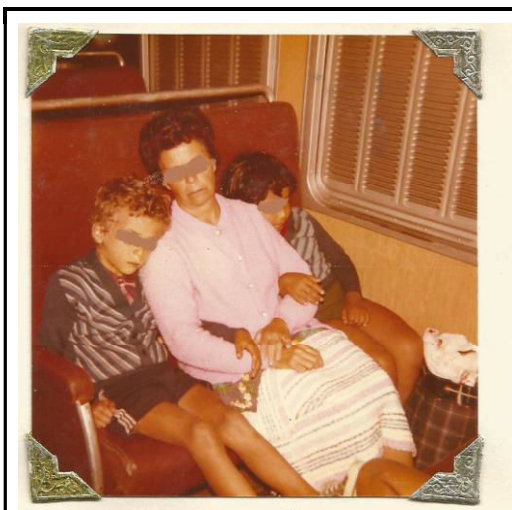


Celebración de la primera comunión. 1993. Foto 60 a. Donada por la Celadora Florencia Trapani

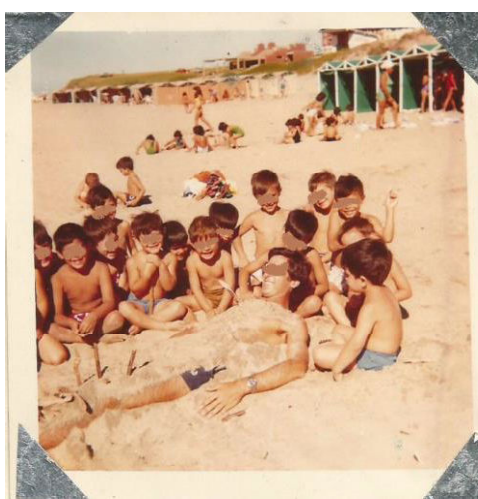
Vacaciones en Chapadmalal

Las celadoras entrevistadas marcan como positivo el 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/os que se “portaban bien”.

En tiempo muy muy de verano iban a la colonia, en 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)



Año 1981. Viaje a Chapadmalal. Mar del Plata



Año 1977. Jugando con profesor en la playa.

En los relatos de las entrevistadas y entrevistados en muchas ocasiones 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 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 niños a lo necesario a ser vivido por las infancias.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Este primer estudio permitió identificar momentos institucionales y ahondar en algunos aspectos que pueden orientarnos hacia las representaciones sociales sobre la infancia. Sin embargo, lo encontrado permite esbozar algunos aspectos de la representación social pero es necesario seguir indagando para dar cuenta de los diversos componentes de las representaciones sociales compartidas y su dimensión histórica. Esta primera indagación al estudio de esta institución y sus representaciones, a partir de los momentos identificados nos aproxima a focalizar y profundizar en uno de ellos, en el período 1945 - 1975. Estas tres décadas nos resultan de interés porque se vinculan con ciertas políticas de Estado que priorizaron a la niñez, traducéndose en prácticas institucionales que se desarrollaron con las niñas y los niños y que conformaron determinadas representaciones sociales de la infancia.

Asimismo, permitirá no sólo ahondar en el instituto de menores sino también en la creación del profesorado de nivel inicial que funcionará dentro del mismo instituto pero que variará su modo de articulación con el instituto de menores a lo largo del tiempo. La creación de esta institución de formación docente y el tipo de vínculo que establecen entre ellas, será una línea de indagación en las que se profundizará bajo el supuesto que dicho entramado se sostiene en determinadas representaciones sociales sobre la infancia.

6. Bibliografía

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

-Archivo General de la Nación. Documentos escritos (1999) *Instituciones de la Sociedad de Beneficencia y asistencia social (1823 - 1952)* Tomo I.

-Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Bs. As, Argentina: Aique.

-Brandt, Soto, Vasta, Violante, (2011) *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

-Calmels, Daniel (2014) *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza.* Buenos Aires: Homo Sapiens.

-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. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

- 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*. Ed. Galerna, Tomo II. Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1992) *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva*, en Puiggrós, A. (Dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1999) *La infancia como construcción social*. En Carli, Sandra *De la familia a la escuela*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Santillana.
- 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*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- 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) Buenos Aires: 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) Barcelona, España: Gedisa
- Fernández Andrea (2019) *La diversidad cultural. Tres propuestas a partir del tiempo* en Sarlé (coord.), Sáenz, Fernández Berdichevsky. Serie de Claves de Nivel Inicial Fortalecerni. Fortalece Entre Ríos el Nivel Inicial. Entre Ríos: Consejo General de Educación, dirección de educación inicial de la Prov. de Entre Ríos (Cap. 3 Pp. 76-112)
- 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.
- Huberman y Miles (1994) Data management and analysis methods. In N.K Denzin; Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage publications
- 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). Introdução. En Jovchelovitch, Sandra; Guareschi, Pedrinho (orgs.) 1994 *Textos em representações sociais* (pp. 17 – 25) Brasil: Vozes
- Instituto Superior de Formación Docente N°110 “Mercedes Lasala y Riglos”. Información pública. Historia. Breve reseña. <https://isfd110-bue.infod.edu.ar/sitio/historia/>
- Isuani; Tenti Fanfani (1989): *Estado democrático y política social*. Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- Jodelet, D (2000) *Representaciones sociales: contribución a un saber sin fronteras*. (s/ref. bibliográficas)
- Jodelet, D (2005) *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis. Vozes

- Jovchelovitch, Sandra (2000) *Representações sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes
- Käes, R (1968) *Imágenes de la cultura chez les ouvriers Français*. Paris. Ediciones Cujas.
- 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
- Ponce, Rosana (2017) *La Educación Inicial Argentina: Desde una mirada sociohistórica*. Voces en el Fénix. Volumen 66, p 14-21.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Bs. As, Argentina: Ed Paidós
- Sarlé, P.(2001). *Juego y Aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Bs. As, Argentina: Novedades Educativas
- Sidicaro, Ricardo (2005) *Los tres peronismos*. Siglo XXI editores, Buenos Aires
- Siede Isabelino (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Siede Isabelino (2010) *Entrevista a Isabelino Siede*. Revista 12 (entes) digital N8. Año 2. ISSN 1852-6497
- Sirvent M.T. (2007a) *El Proceso de Investigación. Buenos Aires: Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl)*.
- Sirvent, M. T. (2007b). *Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 4/03
- Sirvent, M. T, Rigal, L. (2010) *Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. En elaboración.
- Somoza Rodríguez, Miguel (2006): *Educación y Política en Argentina (1946-1952)* Miño y Dávila editores.
- Spinosa, D (2018) *Por qué un profesorado de Educación Inicial en Moreno*. XIII CIELA Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina.
- Stagno, Leandro (2011) "El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa". En Finocchio, Silvia; Romero, Nancy (comp.) "Saberes y prácticas escolares". Rosario. Homo Sapiens Ediciones-Flacso.
- Stagno, Leandro (2008) "La minoridad en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales." (Tesis doctoral) Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

-Strauss A.; Corbin J. (2002) *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus. Universidad de Antioquia.

-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.

-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.

-Vigotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

-Vigotsky L. (1995) *Obras Escogidas Tomo III* Madrid: Visor-MEC.

-Vigotsky L. (1996) *Obras Escogidas Tomo IV* Madrid: Visor-MEC.

Parte II Dimensiones de cumplimiento del Plan de Trabajo

1. Balance de cumplimiento del Plan de Trabajo

Fue posible realizar una primera aproximación al Instituto, identificar períodos y a través de la técnica de la bola de nieve entrevistar a varias celadoras. Asimismo, una de las informantes nos donó fotografías, algunas de ellas aquí se incluyen.

Otro de los logros fue establecer contacto con un grupo de ex internados del Instituto Riglos, con ellos tenemos pendiente reunirnos y avanzar con entrevistas.

Las dificultades con las que nos encontramos es disponer de más tiempo para realizar un trabajo de campo que permita la llegada en profundidad a más informantes a través de la realización de más entrevistas, avanzar con los relatos y la caracterización de las representaciones sociales y todos sus componentes en torno a la infancia a partir de su análisis, con la intención de identificar el núcleo figurativo de la representación social.

Asimismo, dos de las integrantes del equipo no pudieron participar del proyecto.