



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO**

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Código: PICYDT-HyCS-03-2022

**“EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS
INFANCIAS A TRAVÉS DE DISCURSOS Y
PRÁCTICAS: EL CASO DE MENORES LASALA Y
RIGLOS EN EL PERÍODO 1945-1975”**

Directora: FERNÁNDEZ, Andrea

Integrantes: SPINOSA, Debora; BITZER, Belen

Año: 2024



Informe Final de Proyectos de Investigación

Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Nota: En caso de publicarse este informe es necesario realizar un tratamiento a las fotografías para que niños/ adultos no sean posibles de ser identificados.

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	Convocatoria 2021, presentación de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico (PICYTDT): Desarrollo integral con equidad del área metropolitana Buenos Aires (AMBA)
Nombre completo del proyecto:	El proceso de configuración de las representaciones sociales sobre las infancias a través de discursos y prácticas: El caso de Menores Lasala y Riglos en el período 1945-1975
Director/a:	Dra. Andrea Mabel Fernández
Lineamiento prioritario	Este proyecto se ubica en la línea educación, políticas, gestión y evaluación de la educación.
Fecha de inicio:	Agosto 2022
Fecha de finalización:	Agosto 2024
Unidad de localización: Departamento/centro/ Programa	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Área: Educación
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	<p>La investigación El proceso de configuración de las representaciones sociales (RS) sobre las infancias a través de discursos y prácticas: El caso de Menores Lasala y Riglos en el período 1945-1975 permite identificar aspectos vinculados a las acciones sentires y decires que permiten identificar aspectos que configuran la RS sobre las infancias. Las categorías identificadas a través del análisis de documentos y de registros de entrevistas realizadas a trabajadoras y ex internos del Instituto de Menores Lasala y Riglos que estuvieron en el período consignado; permiten conocer aspectos claves que componen la RS. Se desarrollan las categorías más significativas: el recuerdo de lo cotidiano atravesado por las políticas públicas; el lugar de las figuras claves para las infancias; aspectos presentes y ausentes en la trayectoria vital de las infancias; las visitas (un momento esperado en el cotidiano); el valor del cuidado en momentos de enfermedad, infancias narradas por el Estado (los legajos). A través de ellas es posible arribar al núcleo figurativo de la RS ("ideas" que de algún modo poseen un status de axiomas, o principios organizativos, en determinado momento histórico para cierto tipo de objeto o situación; Moscovici, 2003b: 217). En este caso el núcleo figurativo hallado es "Ser hijo de la Fundación Eva Perón" en la población estudiada.</p> <p>Asimismo, se han encontrado hallazgos metodológicos vinculados a las sesiones de retroalimentación. Se observa que, a los procesos de objetivación, que caracterizan a estos espacios, se suman los procesos de subjetivación e identidad. La sesión de retroalimentación habilitó otros procesos vinculados a la subjetividad, a la afectividad, a la memoria y a la identidad, individual y colectiva.</p>
Palabras claves:	Representaciones sociales- infancias- Instituto de Menores Lasala y Riglos- Período peronista

Parte I

Informe de resultados para el repositorio

1. Introducción y objetivos

Objeto de investigación: El proceso de configuración de las representaciones sociales sobre las infancias a través de discursos y prácticas: El caso de Menores Lasala y Riglos en el período 1945-1975

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 en el Instituto de formación docente creado en su entorno, durante el período 1945-1975?

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?;

c) ¿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 1945 hasta el año 1975?

Objetivo general:

Identificar 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 entre (1945-1975).

Objetivos específicos:

-Conocer los aspectos que componen el proceso de configuración de la representación social en estudio durante el período señalado, aquellos que se mantienen constantes y aquellos que se modifican en el período estudiado.

-Conocer las representaciones sobre las infancias que circulan en el Instituto Riglos en el período seleccionado.

-Conocer de qué modo intervienen, las políticas estatales dirigidas a la infancia, durante el período seleccionado, en el proceso de configuración de la representación social en estudio.

-Identificar entre 1945-1975 momentos e hitos en la historia institucional del Instituto de Menores en función de las diferentes gestiones.

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 específicamente durante el período peronista.

Respecto a la teoría de las representaciones sociales, se las considera "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). Ellas sirven como orientadoras tanto para la acción como para realizar una lectura de la realidad, permitiendo interpretar tanto los acontecimientos como las relaciones sociales. Son interesantes para este estudio las dimensiones propuestas por Jovchelovitch y Guareschi (1994) "las dimensiones cognitiva, afectiva y social están presentes en la propia noción de las representaciones sociales". 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 un 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). 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 son estos elementos, los que se indagan en este estudio. Especialmente son 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; Kaës, 1968; Jodelet 1984, 1989a, 2005; Marcova, Moscovici, 2003; Pereyra de Sa 1996; Jovchelovitch y Guareschi, 1994; Castorina y otros 2010).

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". Moscovici (2003b) y Jodelet (2005) hacen referencia al núcleo figurativo de las representaciones sociales del siguiente modo: Moscovici identifica determinados indicios para reconocer el núcleo figurativo de una representación social. El autor explica que toman la forma de trazos lingüísticos, archivos y sobretodo de "paquetes" de discurso, examinarlos atentamente permitirá que alguna luz sea lanzada sobre lo que repiten permanentemente — el problema de la reducción semántica — y, por otro lado, sobre lo que los motiva y fundamenta — el problema de aquellas "ideas" que de algún modo poseen un status de axiomas, o principios organizativos, en determinado momento histórico para cierto tipo de objeto o situación. (Moscovici, 2003b: 217). Asimismo, considera que no todas las palabras, pueden ser ligadas a imágenes suficientes y fácilmente accesibles. Las imágenes son seleccionadas, debido a su capacidad de ser representadas, "se mezclan" o son integradas en lo que Moscovici llama "un patrón" de núcleo figurativo, "un complejo de imágenes que reproducen visiblemente un complejo de ideas" (Óp. Cit. 217).

Las representaciones sociales están formadas por un núcleo figurativo, en torno de él convergen distintos significados que no tienen una estricta consistencia entre sí. "En este sentido, Duveen (1998) evoca los mecanismos de condensación y desplazamiento postulados por Freud, por los que los símbolos representan un entramado de significaciones que pueden ser contradictorios, lo cual indica otra lógica respecto a la que rige el pensamiento consciente" (Castorina y otros, 2010: 133).

Pereyra de Sa (1996) explica que el núcleo figurativo es una estructura de imágenes en la que se articulan, de una forma más concreta o visible los elementos del objeto de representación que son seleccionados por los individuos o grupos en función de criterios culturales y normativos. Así descontextualizados, reorganizados en una nueva estructura de conjunto y de ella retenidas ciertas cualidades icónicas, tales elementos pasan a tener una considerable autonomía en relación al objeto original. Tal recreación nuclear del objeto puede ser entonces ampliamente utilizada, como forma básica de conocimiento en una variedad de situaciones y circunstancias, en asociación con otros saberes e informaciones e intermediando o acogiendo nuevas informaciones. Describe como características atribuidas al núcleo figurativo la pregnancia, la autonomía y la estabilidad.

Es interesante destacar en este punto el distanciamiento conceptual entre núcleo figurativo y núcleo central. El núcleo central¹ no refiere a imágenes como el núcleo figurativo sino que es un organizador "es una estructura que organiza los elementos de la representación y les da sentido" (Flament, 1987 en Pereyra de Sa, 1996:66).

Concepciones y acciones para las infancias

Tal como se desarrolló en el informe del proyecto anterior, 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)

¹ Dicha perspectiva responde a un abordaje estructuralista que estudia las representaciones sociales desde la concepción teórica del núcleo central. Considera para el estudio de una representación social la necesidad de identificar los elementos centrales (núcleo central) que dan a la representación su significación, que determinan los lazos que unen entre sí los elementos de contenido y que rigen su evolución y transformación. Se considera al núcleo central como un conjunto organizado. A su vez es posible identificar un sistema periférico que puede asociarse a algún o algunos elementos del sistema central. Son representantes de esta teoría Abric, Flament, Moliner (Pereyra de Sa, 1996)

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)

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. 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-tutelaje, 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 aggiornados 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 involucran 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 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 hijos/os. En estos casos los jueces están facultados para otorgar 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.

En este sentido a través de decretos y creación de direcciones se ponen en marcha acciones que van a beneficiar a las infancias e incluir a todas/os las niñas y niños. Según Gómez (2004) en marzo de 1945 se dicta el decreto 6186 que establece la creación de la Dirección de Menores, este es un organismo de alcance nacional que se enmarca en la Secretaría de Trabajo y Previsión, absorbiendo las funciones del Patronato Nacional de Menores, e incorporando (luego) los institutos de la disuelta Sociedad de Beneficencia.

"En mayo de 1946 por decreto 15838 ya se había establecido directivas para el cese del funcionamiento de la Sociedad de Beneficencia. En 1948, se creó la „Dirección Nacional de Asistencia Social“ dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión „(...) absorbiendo la antigua Dirección General de Asistencia Social y diferentes sociedades filantrópicas como la Sociedad de Beneficencia de la Capital. Sus funciones se dirigieron a unificar la asistencia social en el país y a descentralizarla, principalmente en la atención de menores, mujeres desamparadas y vejez desvalida (...)“ (en cursiva en el original) (Óp. Cit: 13)

En el marco de estas políticas públicas, 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 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.

La Fundación de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón fue creada el 19 de junio de 1948, por medio del Decreto N° 220.564. Hacia 1950 cambia su nombre y se llamará Fundación Eva Perón. Donna (2019) la define como *una organización de la sociedad civil, paraestatal, destinada a ensanchar las políticas públicas para que lleguen a esos sectores que no eran alcanzados por el Estado y la institucionalidad de la seguridad social*: entre ellos los desempleados del sector informal de la economía, huérfanos, madres solteras, ancianos, personas sin acceso a la vivienda, entre otros. La fundación se sostiene con fondos provenientes de la lotería nacional, también con los aportes de los sindicatos, empresas y particulares.

Según Donna (2019) es importante comprender “la relación de la Fundación y sus tres instituciones de acogimiento de niños con otras instituciones que le sirven de contexto y fundamento: el poder judicial (con su centralidad en la implementación de la Ley de Patronato de Menores), el sistema educativo y la salud pública” (Óp. Cit: 5)

La Fundación programó la instalación de veinte Hogares Escuela en el territorio nacional; sin embargo, no hay acuerdo en cuanto a la cantidad de establecimientos inaugurados: Néstor Ferioli alude a veinte; Pedro Santos Martínez y Marysa Navarro sostienen que fueron dieciocho; Martín Stawsky determina que existieron catorce; en tanto que Norberto Alayón y Libertad Demitrópulos indican la creación de trece (Attara, 2007). A su vez, en el barrio de Belgrano, la Fundación dispuso la construcción de la Ciudad Infantil “Amanda Allen” (inaugurada el 14 de julio de 1949), y de la Ciudad Estudiantil “Presidente Juan D. Perón”, (cuya apertura data del 27 de octubre de 1951). Las ciudades estaban comunicadas a través de un túnel. (Óp. Cit: 5)

En este período se produce un gran cambio, se registra la inclusión de todas/os las/os niñas/os a un proyecto nacional, se trata de una acción consistente y concreta a través de diversas políticas públicas. El peronismo apela a una universalización de la infancia, donde todos las niñas y niños pasan a ser objeto de políticas estatales (Fernández, Spinosa, Ponce, 2024) Como expresa Golbert, el gobierno peronista “introdujo importantes avances en el bienestar de la población argentina, por sus características, sobresale la Fundación Eva Perón, destinada fundamentalmente a la asistencia social. La gestión de su presidenta, Eva Perón, se caracterizó por la atención directa a los destinatarios de la ayuda, como lo indica la asignación de los fondos —provenientes de aportes obreros, subsidios empresarios y el Estado— que en los primeros años de vida fueron utilizados casi en su totalidad en la ayuda directa (Andrenacci et al., 2004). En la Fundación se habla de derechos sociales, y la ayuda no se limita a la satisfacción de una necesidad básica. Ahora “los pobres” podían acceder a bienes que hasta ese momento les eran vedados.” (Golbert, 2009: 159). 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.

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 significativo (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).

Se tomó la decisión metodológica de desarrollar dos líneas de indagación:

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

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 B: 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 realizará a través de un muestreo intencional y teórico (para las dos líneas de indagación)

Muestreo intencional: se realizarán acercamientos a terreno teniendo contacto en primera instancia con personas que hayan tenido alguna relación con la/las instituciones en el período mencionado.

Muestreo teórico: A partir de las categorías emergentes, que puedan surgir en el análisis de registros de entrevistas o documentos se considerará ampliar o reducir la muestra para hacer comparaciones y lograr maximizar las posibilidades de descubrir variaciones y hacer más densas las categorías en términos de propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

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, 2003). Para ello, se utilizan distintas técnicas de obtención de la información empírica.

Una 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

Se llevaron a cabo entrevistas a informantes claves

Se realizaron entrevistas con ex internados del Instituto Riglos

Se obtuvieron por la celadora Florencia Trapani y por otras informantes claves 220 fotografías correspondientes a este período.

Se trabajó con dos legajos de ex internos

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

Las observaciones y las entrevistas, los documentos 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. Se ha realizado una sesión de retroalimentación² (instancias mínimas de participación) con el grupo "Ex internos del

² 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

Instituto Riglos de Moreno". En ella se comparten avances/ categorías del proyecto anterior que se enriquecen a partir de los relatos de los presentes. Asimismo, esta instancia colabora en los procesos biográficos e identitarios de cada uno/a de los asistentes al regresar al predio del instituto (actualmente UNM), compartir las 252 donadas por la celadora Trapani, buscar/se en las fotografías y establecer diálogos en torno a las categorías, habilita a traer al presente vivencias del pasado. Metodológicamente fue una herramienta que enfatiza la decisión de indagar el período en estudio y habilita la posibilidad de establecer lazos para la realización de entrevistas a ex internos. Por los aportes sustantivos y metodológicos es que se considera a esta sesión de retroalimentación, un punto de inflexión en el proceso de investigación.

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 la Historia Natural de la investigación (Sirvent, 1999).

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).

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, a ex internos; de legajos personales de niñas/os que estuvieron en el instituto en el período en estudio y de otros documentos hallados vinculados a las políticas públicas (específicamente las correspondientes al primer y segundo gobierno peronista en particular).

A través del análisis de la empiria construida, se intenta acceder y hacer visible el proceso de configuración de la representación social en torno a las infancias en el Instituto de Menores. Esta representación social, al igual que cualquier otra, está atravesada por las condiciones históricas, políticas y materiales en que se conforma. En ella se condensan las ideas y los comportamientos a las que un colectivo adhiere de manera pública en un momento histórico determinado. Su visibilidad la torna inteligible como forma de práctica social (Moscovici, 2003). El estudio de la representación social permite acceder a una forma de conocimiento práctico producido en cada período, a las experiencias que han permitido su elaboración y a las condiciones en que se produjo, entendiendo que la representación social es empleada para actuar en el mundo y con los otros" (Jodelet, 1989: 43- 44, en Moscovici, 2003).

El análisis de los relatos y registros obtenidos a través de las entrevistas, de lo recordado en espacios colectivos (sesiones de retroalimentación) permiten identificar aspectos relevantes en torno a ella: el recuerdo de lo cotidiano atravesado por las políticas públicas; el lugar de las figuras claves para las infancias; aspectos presentes y ausentes en la trayectoria vital de las infancias; las visitas, un momento esperado en el cotidiano; el valor del cuidado en momentos de enfermedad; infancias narradas por el Estado (los legajos).

Asimismo, estos aspectos que van tomándose claves y profundos, que conforman la representación en estudio y sus notas distintivas comienzan a perfilarse como aspectos que se condensan en el núcleo figurativo de esta RS que hemos identificado como "ser hijo de la fundación Eva Perón"

A continuación, desarrollaremos cada uno de los aspectos relevantes de la representación en estudio para finalizar con su núcleo figurativo que condensa y abroquela sus aspectos centrales.

a. el recuerdo de lo cotidiano atravesado por las políticas públicas

Entendemos lo cotidiano, como aquello que acontece a diario, que forma parte de los haceres semanales, compartidos por las niñas/os que habitan el Instituto de menores y por todo el personal que trabaja allí. Los entrevistados describen cambios significativos en el período peronista, en relación a los destinatarios de las políticas públicas. En varias entrevistas distintos actores sociales, ex internos, celadoras, uno de los aspectos que destacan es la mejora en la alimentación

"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 regío churrasco y los chicos comían muy bien". (Entrevista a una celadora)



Cocineros y cocineras del Instituto preparando la comida

"Sí, 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 de la remodelación del ex Instituto Mercedes Lasala 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 (...) Esto era sociedad de beneficencia y Evita la sacó, le sacó todas las cosas a la Sociedad de Beneficencia". (Entrevista al arquitecto de la UNM)

Con respecto a lo educativo, hacen referencia al ofrecimiento de una propuesta que incluye todos los ciclos educativos, formación en oficios y deporte (en caso de continuar en otros institutos).

"Fui a la Escuela N°16. Queda en Paso del Rey, hice segundo y tercer grado, me acuerdo que la maestra me tenía un cariño muy especial y venía al Instituto y me llevaba a pasear, me llevó a ver títeres" (Entrevista a un ex interno)

"No solamente de la custodia de su niñez, sino ir elevando la vara y que llegaran a una determinada edad con estudios ... con prácticas con conocimientos de oficios, para que puedan salir y tener con qué defenderse en la vida... con qué poder salir a la vida" (Entrevista a un ex interno)



Fotografía: Camioneta que los llevaba a la escuela. Instituto Mercedes Lasala y Riglos. Moreno.

Desde las políticas del Estado efectivamente hay una intención de universalizar la educación cuando se propone asegurar a los menores abandonados, huérfanos, pobres niñas y niños una educación e instrucción completa (Golbert, Roca; 2010), en palabras de Eva Perón, esa educación se cumplimenta dentro y fuera de los hogares de niñas/os: "No he querido que los pibes de los hogares se aislen dentro del mundo. Por eso los chicos van a las escuelas oficiales, como todos los demás y mezclados con los niños que tienen padres y hogar, nadie podrá ya distinguirlos. A no ser que los distinga por estar mejor vestidos y alimentados que los otros. Dentro del hogar escuela los chicos viven con la mayor libertad posible (...). Cultivamos más las inclinaciones naturales de cada uno sobre todo en lo que se refiere al arte y al trabajo." (Eva Perón, *La Razón de Mi Vida*:127)

Vinculado al juego, lo recreativo y deportivo se desarrollan acciones que hacen a propuestas diarias, cotidianas, como la presencia del juego, práctica de un deporte y también se incluyen otras acciones y propuestas que van a impactar en la vida de las infancias: conocer el mar y las montañas, salir de vacaciones, realizar paseos a espacios cercanos...

"Se hablaba de derechos sociales y la ayuda no se limitaba a la satisfacción de una necesidad básica. Una de las frases que mejor simboliza el sentido que Eva Perón le imprimió a su obra fue: "Donde haya una necesidad, hay un derecho." Ahora los pobres podían acceder a bienes como el turismo que hasta ese momento les eran vedados. Esta orientación de las políticas sociales se hizo evidente en la concepción de los hogares escuelas (Golbert y Roca, 2010), la inclusión de propuestas deportivas y recreativas es señalada por todas/os las/os entrevistadas/s que hacen referencia a paseos (el jardín botánico, el jardín zoológico, el Luna Park, el Itaipark) y a viajes que realizan en vacaciones por ejemplo a Chapadmalal y Córdoba.

"A todo esto siempre teníamos deporte, siempre" (entrevista a un ex interno)

"Nos llevaron de vacaciones a Córdoba, al Embalse Río Tercero, quince días, el Estado te llevaba con trenes, vehículos, todo completo. (entrevista a un ex interno)

"(...) A la rural, al jardín botánico, al zoológico, pero en 3ro, 4to y 5to año, tuvieron un poco más de condescendencia y nos llevaron a Chapadmalal, a los hoteles sociales,

ahí estuve de vacaciones, tengo algunos recuerdos, algunas fotos también. Fue muy lindo haber conocido el mar" (entrevista a un ex interno)

"Y allá en Chapadmalal todos tenían sus juguetes, hasta nosotros a nosotras nos regalaban delantales. Todos los años nos daban guardapolvos celestes a nosotros y a los chicos también" (Entrevista a una celadora).

"Los nenes estaban bien cuidados. Después, todas las fiestas, eran aniversarios del día de las celadoras íbamos al ITALPARK con los chicos." (Entrevista a una celadora)



Paseo al Luna Park. Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos. Moreno.

Los festejos. Celadoras y ex internos recuerdan festejos de cumpleaños, fiestas religiosas y del día de la primavera y el carnaval. Las fiestas como quiebre del día a día, como un momento especial.



Fiesta de Carnaval. 1959

Según Siede (2010) las fiestas siempre fueron un encuentro de socialización, de relación entre las generaciones, de transmisión cultural. 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. (Siede, 2007) “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 (...) (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. 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)



En ellas se participa de rituales vinculados a valores, costumbres, creencias, entre otras manifestaciones culturales. Torta y gorros, soplar las velitas y cantar el feliz cumpleaños, una vestimenta especial, como se observa en la fotografía, hacen de ese día único donde esa niña o niño celebra su nacimiento, el cumplir un año más y hacen ese día sentirse especial, protagonista. Las niñas y los niños del instituto de menores tuvieron su festejo. Todas esas acciones están vinculadas al ritual del festejo de cumpleaños, “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)

También hacen hincapié al **lugar del juego** y de la presencia de juguetes que se ofrecían para días festivos como el día del niño, Navidad, entre otros...

“era todo un entusiasmo con Papa Noel o Reyes...esperábamos el juguete”
(entrevista a un ex interno)

Aunque también señalan que luego de unos días algunos de esos juguetes “desaparecían” quedaban solo los triciclos y las pelotas para jugar. Estas acciones de la Fundación Eva Perón, se condicen con lineamientos políticos y organizaciones gremiales. En 1954 se conforma la Confederación Argentina de la Industria del Juguete en 1954 (que se disuelve a su vez en 1957 quedando incluida en la CAIJ). “Los juguetes comenzaron entonces a tener mayor presencia en el mercado, y esto contribuyó a cambiar el imaginario con relación a su posesión” Se van a implementar políticas públicas que se van a ver favorecidas por el hecho de que en el momento en el que el peronismo asume el poder la industria juguetera había alcanzado un pico de expansión que iba a mantenerse (...) pero que sobre todo iba a ser fortalecida merced a las compras masivas por parte del mismo Estado. La coincidencia entre necesidad infantil reconocida socialmente y presencia paulatina de juguetes acompañados de publicidad que los hace cada vez más deseables es, según nuestro análisis, lo que torna tan reparador y simbólicamente efectivo el reparto realizado durante el peronismo (Pelegrinelli, 2000:3)

El reparto de juguetes por parte del gobierno peronista fue patrocinado fundamentalmente por Eva Perón (...) La figura de Eva Perón, y luego de su muerte, la de su Fundación siempre presidió los repartos. Estos consistieron en la distribución de millones de juguetes en distintas y numerosas ocasiones, pero sobre todo para Navidad y Reyes (...) En todos los hogares-escuela, hospitales y guarderías se repartían juguetes y cada año Eva Perón u otras autoridades realizaban un acto multitudinario. (Pelegrinelli, 2000:5)



Se comenzó con el reparto de juguetes el mismo mes en que el gobierno peronista asumió sus funciones. Según Néstor Ferioli, el 22 de junio de 1946 Eva Perón los reparte en el Hotel de Inmigrantes. A partir de ese momento esta actividad formó parte de las que ella desarrolló habitualmente, y a medida que éstas se iban intensificando es de suponer que ocurría lo mismo, en forma paulatina, con el reparto de juguetes. (Pelegrinelli, 2000:5). La fuerte presencia del Estado, señala la autora, es la que garantiza la concreción de un derecho.

Los relatos de los entrevistados y el aporte de los autores ponen de relieve que el juego vinculado al reparto de juguetes, el tiempo de recreación y con él políticas vinculadas al deporte, a paseos y vacaciones, apunta a identificar a estos aspectos como necesidades y su satisfacción en tanto tales derechos de las niñas y de los niños, tornándose *políticas de protección y cuidado de la infancia*. *El niño del peronismo es un niño que tiene derecho a jugar, a poseer juguetes, y el ejercicio de ese derecho no es un asunto sólo privado sino también público. Que los niños jueguen se convierte en asunto de Estado, (Pelegrinelli, 2000:7)*

b. el lugar de las figuras claves para las infancias

En torno a la constitución de la subjetividad de las infancias, se halla en los relatos la importancia en estos niños de ciertas "figuras claves", que detienen la mirada y son parte de la constitución subjetiva de cada uno de ellos: trabajadores del instituto que, a través de alguna acción, acompañamiento, hacen a esa niña/o sentirse especial, particular, en el marco del grupo de niñas/os que compone cada pabellón.



"Había una que era bastante grande, corpulenta, no recuerdo el nombre, que siempre se ocupaba de mí, no sé por qué motivo, pero siempre me tenía en cuenta (...) sentía su mirada y su palabra hacia mí, como más cercano, yo sentía eso.

Las otras, de algunas recuerdo más el nombre o la fisonomía de ellas, la cara, pero de otra sí recuerdo su cara y su nombre, una que se llamaba Leticia. Nos revisaba el pelo, nos ponía su cabeza en las faldas y nos miraba, era como un mimo, pasaba uno, pasaba otro, eso nos gustaba...a mí me gustaba". (Entrevistado, 2023)

Estas figuras claves son recordadas por los ex internos como aquellos adultos que dejaron una huella, que fueron centrales en esos tiempos de constitución psíquica, en que indudablemente estos adultos tuvieron a cargo la función de humanización, respondieron a las necesidades del niño, pudieron leer y comprender lo que ese niño estaba necesitando. El vínculo que se establece con ese adulto va más allá del plano de lo autoconservativo. "La manipulación del niño "como cosa biológica" impide la metamorfización y conduce al abandono de todo intento de búsqueda de las huellas (...) para que haya trabajo psíquico, es necesario que el "prójimo" sea realmente un "prójimo", vale decir, otro ser humano provisto de deseos para el niño" (Bleichmar 1993:104)

c. aspectos presentes y ausentes en la trayectoria vital de las infancias

Otras de las categorías que abona a las RS en estudio se vincula a "lo presente y lo ausente", en término de presente los entrevistados hacen referencia a los momentos cotidianos, los sabores, la limpieza, el juego, las visitas, el cuidado de la salud, algunos castigos, el afecto entre compañeras/os, muchos aspectos desarrollados en los puntos anteriores. Pero a la vez marcan ausencias: la separación y/o el contacto con hermanas/os que están en el mismo instituto, las pocas visitas por parte de familiares, el afecto, el mimo, dando cuenta que esas infancias reciben cuidados (educación, buena alimentación) y, excepto aquellos que establecen lazos con alguna figura clave, parecería que no se llegan a consolidar lazos de afecto profundos entre niñas/os y adultos.

La separación y/o el contacto con los hermanos

"Llegué porque murió mi madre, vivíamos en una casilla de madera en la Villa 31 (...) tuvo un derrame cerebral en la calle, la internaron en el Hospital Fernández y a los días falleció. Nosotros quedamos solos, durmiendo en un patio, en la casilla y al día siguiente nos vino a buscar mi tío (...) Intervino el juzgado de menores y fuimos a parar ahí. Llegamos ahí los dos, mi tía nos acompañó, quedó ahí en la entrada del Instituto, nos hablaron y nos llevaron a los dos, a mí de la mano y a mi hermano en brazos. Mi hermano lloraba, lloraba, era un momento... recuerdo el llanto de mi hermano, pasaron 50 años casi y me acuerdo. Aparte lo escuché muchas veces a mi hermano llorar, porque nos separaron ahí, estaban los pabellones para nenes muy chiquitos bebés, y otros más... no estábamos juntos... lo vi muy pocas veces" (Entrevistado. 2023)

Las pocas visitas

"Mi madre no fue por mucho tiempo a verme, años cuando me di cuenta que la lista y la fila detrás del banco de iglesia era por la visita de los padres en vano esperaba quedándome última y sola esperando escuchar mi nombre. Cada vez que alguien me decepciona es inevitable sentirme así y más cuando de la familia se trata" (Testimonio. Grupo Ex internos Riglos)

"Yo no recibía visitas, yo no recibía a nadie y por ahí en una pelea de chicos por ahí te decían vos sos un abandonado, no te quiere nadie..."

Entrevistadora- ¿Perdiste el rastro con tu hermano?

No, no, porque él seguía estando en el Pellegrini.

Nos visitábamos, y nos encontrábamos en competencias intercolegiales" (Entrevistado. 2023)

Ausencia del cariño familiar

"Estuve en el Riglos desde el 1966 /67 al 1976/77 (...) Recuerdo que cuando ingresé de la mano de una señora, no sé porque creo que era una asistente, incluso antes de entrar al instituto me llevó a comer a un lugar frente al mismo. Cuando cruzamos la calle para ingresar sentí mucho miedo, solo quería a mi madre y desde ese momento todo fue empeorando, me aferré tanto a las faldas de esa señora que me mostró amabilidad que dos personas me arrancaron de su lado y me llevaron a la enfermería que estaba a la derecha fondo del pasillo me dejaron llorar hasta el cansancio" (Testimonios grupo Ex internos Riglos)

Las voces de los entrevistados dan cuenta que, si bien había una mirada puesta en las/os niñas/os en las que muchos derechos se garantizaban, ciertas prácticas en las que la organización por pabellones, por género y por edades hacía que hermanas/os que por algún motivo dejan de convivir con sus lazos familiares, además se veían separados de sus hermanos a pesar de estar en el mismo edificio. El recuerdo de ese llanto de un hermano menor, pone de relevancia el costo emocional de estas decisiones posicionadas en el armado de grupos lo más homogéneos posibles y de prácticas institucionales que solo apuntaban a la organización del establecimiento. Asimismo, otros aspectos vinculados con el cariño familiar, el vivir en familia, la cotidianeidad y los vínculos que en ellas se establecen dan cuenta de ese ámbito como añorado, como ausencia, como marca vital en la trayectoria biográfica de las niñas/os.

d. las visitas, un momento esperado en el cotidiano

Muchos y muchas de las/os entrevistados hacen referencia a las visitas. Se propiciaba en el espacio de visitas los fines de semana, este al igual que las vacaciones o los festejos lo identifican como un momento especial, pero tanto celadoras como ex internos hacen referencia a las visitas y a la diferenciación entre los visitados y no visitados.

Los fines de semana... porque no íbamos a la escuela, jugar a la mañana y jugar a la tarde... dividido por los momentos que desayunábamos...cenábamos... jugábamos más tiempo, venían al patio y decían ... fulano... tiene visita. Las visitas se juntaban en la plaza, había juegos. Era lindo ir ahí.... Había varios juegos. Venían

a visitarnos unos tíos, ahí veía a mi hermano. Venían con mis primos, nos traían comida, golosinas. Pasábamos un lindo día" (Entrevistado. 2023)

"Mi madre no fue por mucho tiempo a verme (...) cuando me di cuenta que la lista y la fila detrás del banco de iglesia era por la visita de los padres en vano esperaba quedándome última y sola esperando escuchar mi nombre. Cada vez que alguien me decepciona es inevitable sentirme así y más cuando de la familia se trata" (Testimonio. Grupo Ex internos Riglos)

"Yo no recibía visitas, yo no recibía a nadie y por ahí en una pelea de chicos por ahí te decían vos sos un abandonado, no te quiere nadie..."

Entrevistadora- ¿Perdiste el rastro con tu hermano?

No, no, porque él seguía estando en el Pellegrini. Nos visitábamos, y nos encontrábamos en competencias intercolegiales" (Entrevistado. 2023)

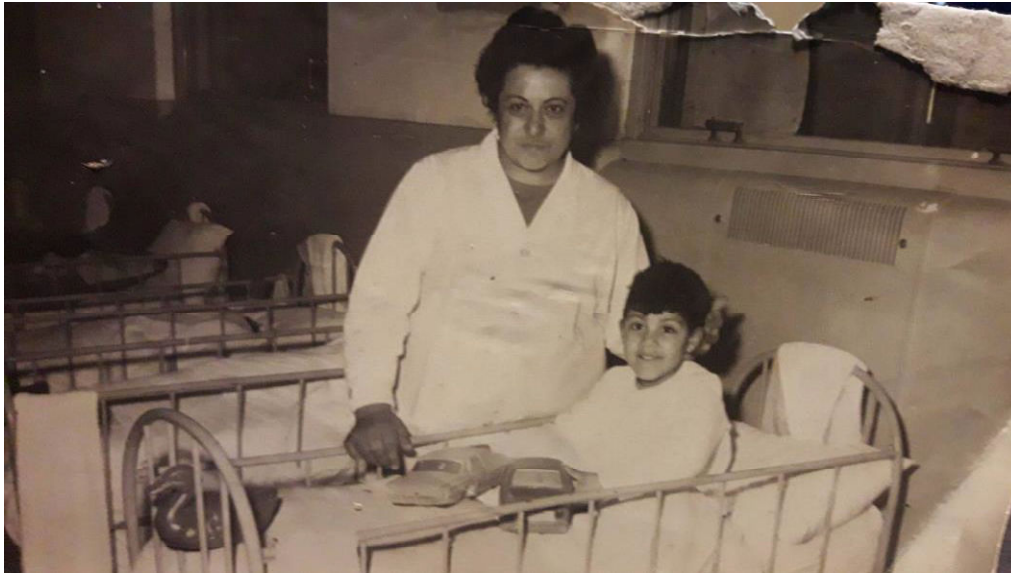


Las visitas, al igual que los momentos de fiesta marcan un quiebre con lo cotidiano, hacen de ese día un momento especial, por la presencia de diversos familiares que acuden al instituto, comparten momentos de juego, llevan regalos, comida para compartir y facilitan la continuidad de los vínculos.

e- el valor del cuidado en momentos de enfermedad

Asimismo, se menciona el cuidado vinculado a la enfermedad y a la salud como deseado/placentero por toda la atención y cuidados especiales que la situación amerita.

"Lo que me gustaba era cuando me enfermaba. Me llevaban a la enfermería... estábamos en cama, nos servían una chocolatada, cosas que no sé si recibíamos era como algo especial y teníamos televisión en blanco y negro, solo mirábamos cuando estábamos enfermos...conoci el zorro... (...) Era como una pieza, una salita, con varias camas, había un médico, una enfermera...no sé... había odontología también ahí" (Entrevistado. 2023)



Estas acciones de cuidado, tan valoradas por los niños, por ser momentos especiales, responden a una política pública en que se entrelazan las acciones de la Fundación Eva Perón con la de *otras instituciones que le sirven de contexto y fundamento: el poder judicial, el sistema educativo y la salud pública* (Dona, 2019)

Pero a la vez es posible hacer una lectura de estos hechos, desde una perspectiva que contemple la constitución de un sujeto, desde allí podemos observar lo necesario de la existencia de otro que le atribuya pensamientos, representaciones, deseo... a ese otro sujeto.

el otro resulta fundamental: no porque cuide la vida biológica –que perfectamente podría hacerlo un sistema aséptico (...) - sino porque en ese cuidado transmite modos de subjetivación. (...) El valor del otro no está guiado entonces por razones prácticas sino amorosas (...) No hay en esto utilidad sino identificación trasvasante: lo que le pasa al otro me conmociona y siento su dolor o su alegría; lo cual crea las condiciones de que en ese “ser reconocido”, el otro pueda sentirse un objeto significativo del mundo para mí. (Bleichmar, 2005: 34)

f. infancias narradas por el Estado (los legajos)

El acceso a algunos legajos nos permite describir cómo están compuestos. Están conformados por una narrativa realizada por distintos actores institucionales: la directora del instituto, una psicóloga, asistentes sociales, médico clínico, trabajadora de Sennaf. A través de ellos, indirectamente se conocen también las opiniones de los familiares más cercanos. A continuación, se analizan los aspectos de uno de los legajos a los que se tuvo acceso.

Se observa que diferentes actores institucionales, provistos por el Estado, acuden al pedido de internación para evaluar su pertinencia. Esa evaluación se extiende por tres meses aproximadamente. A modo de ejemplo, se visita a los menores, la vivienda en la que habitan, se cita a familiares directos y también se conversa con la familia extendida al parecer con la intención de dar continuidad a la crianza de los niños en el ámbito familiar. Luego de ello distintos actores institucionales: trabajadora social, jefe de división de servicio social, jefe de departamento de promoción y prevención manifiestan la necesidad de que los niños deben ser internados y elevan distintos informes y notas al director de protección al menor, donde se justifica la necesidad de asistir a un instituto. Al parecer es él el que decide su institucionalización y a través de una nota se notifica y se le da el ingreso. La directora del Instituto Riglos informa la fecha exacta de su ingreso.

Un mes antes de que transcurra un año de estar internados los hermanos, la división jurídica del menor, la familia y la mujer (adopciones) solicita un informe completo y posteriormente documentación de los menores (ej. partida de nacimiento).

El legajo también incluye documentación personal de los niños.

En la narrativa se describe a la infancia desde aspectos físicos como su color de piel, aspectos cognitivos, en términos de nivel intelectual, maduración gráfico-perceptible y también aspectos de su personalidad por ejemplo timidez, relación con sus pares, integración al grupo de niños, vínculo con personas nuevas.

Niño de aspecto boliviano, de piel oscura. En la entrevista, colabora, se dedica a la tarea y trabaja con rapidez. Pero es difícil establecer rapport con él. Se observa en él una tendencia al aislamiento, le es más fácil comunicarse con los objetos, que con las personas. Tímido, busca seguridad a través de la mirada de la entrevistadora. Muy sensible a cualquier elemento que pueda interpretarse como rechazo. Gran necesidad de grangearse el afecto y sentirse querido, aunque no actúa activamente en ese sentido.

Niño de nivel intelectual normal, con una maduración gráfico-perceptible acorde a su edad. Muy tímido. Esta en condiciones de ser dado en adopción, para lograr una adaptación satisfactoria. Es necesario proceder con tacto.

Es un niño tímido, introvertido que le cuesta conectarse adecuadamente. Sufre intensamente la internación, sus vivencias de abandono hace que se retraiga en sí mismo como defensa. Le cuesta relacionarse con sus pares e integrar grupos por su intensa sensibilidad, teme el rechazo y la frustración. Su lenguaje es muy pobre, contesta con monosílabos. Sus hábitos de independencia los está logrando paulatinamente. La imagen de su esquema corporal, y su sentimiento de identidad son muy primitivos. Necesita constante estimulación para poder identificarse y formar su "yo" como corresponde.

Asimismo, en la narrativa se incluyen los "diagnósticos sociales" que describen la familia de origen a través de su composición, su nivel socio-económico, socio-cultural, se incluyen términos como "ambiente inepto para los menores". También se exponen los motivos por los que la familia solicitó que los niños sean internados.

DIAGNOSTICO SOCIAL: Familia desintegrada, padre ausente del país, sin tener ningún interés ni contacto con sus hijos, muy bajo nivel socio-cultural y económico, ambiente inepto para los menores.

Otro de los componentes que forman parte de la narrativa es el "pronóstico social". Distintos actores institucionales dan sugerencias en torno a las posibilidades futuras teniendo en cuenta las necesidades y características del niño. Consignan, por ejemplo, como primera opción la posibilidad de reinsertarse en su familia extendida, en lo inmediato o en una familia sustituta. En caso contrario, proponen la adopción. En torno a ello se observan posiciones encontradas dentro del legajo.

de todas/os las/os niñas/os a un proyecto nacional. Se trata de una acción consistente y concreta a través de diversas políticas públicas que se refleja en el cotidiano de la vida infantil. Se apela a una universalización de la infancia, donde todas las niñas y niños pasan a ser sujetos de políticas estatales. Estas transformaciones que impactan en la vida cotidiana del Instituto Riglos, en las acciones y decires implementadas y en los sentires compartidos nos habilita a encontrar en este análisis el núcleo figurativo de la representación social en estudio que se desarrolla a continuación.

EL NÚCLEO FIGURATIVO: SER HIJO DE LA FUNDACIÓN EVA PERÓN

Aquí pretendemos amarrar lo profundo del proceso de configuración de esta representación social, específicamente aquello que la nuclea y organiza la RS en estudio. Condensar las características principales que asume el núcleo de la representación social sobre la infancia en el Instituto de Menores Lasala y Riglos de Moreno en el período estudiado, específicamente el primero y el segundo gobierno peronista. Dicho núcleo figurativo —en términos metodológicos— es considerado la categoría central (Fernández, 2014) que emerge como producto del proceso de integrar y refinar las categorías (*codificación selectiva*, Strauss y Corbin, 2002:157).

La evidencia empírica permite afirmar que el núcleo figurativo que compone la representación social en estudio es “ser hijo de la fundación Eva Perón”. Moscovici identifica determinados indicios para reconocer el núcleo figurativo de una representación social, el autor explica que *toman la forma de trazos lingüísticos, archivos y sobretodo de “paquetes” de discurso; examinarlos atentamente permitirá que alguna luz sea lanzada sobre lo que repiten permanentemente — el problema de la reducción semántica — y, por otro lado, sobre lo que los motiva y fundamenta — el problema de aquella “ideas” que de algún modo poseen un status de axiomas, o principios organizativos, en determinado momento histórico para cierto tipo de objeto o situación.* (Moscovici, 2003: 217)

“Soy hijo de la política pública” (entrevista a un ex interno)

“Soy hijo de la fundación Eva Perón” (entrevista a un ex interno)

“Gracias a Dios existía el Estado en ese momento, no solo benefactor sino protector de las infancias” (entrevista a un ex interno)

“Te va a sonar muy raro, pero nosotros éramos privilegiados, porque cuando salimos afuera nos dimos cuenta de las carencias que habían tenido chicos de la edad nuestra, no conocían el mar, no habían tenido la posibilidad de tener una pelota de cuero, no habían podido tener una cancha grande” (entrevista a un ex interno)

Las citas seleccionadas condensan “ideas” que de algún modo poseen un status de axiomas, o principios organizativos, en términos de Moscovici (2003), que componen y dan forma al núcleo figurativo de la representación social en estudio. En esta cita subyacen aspectos del sentir “Soy hijo de la política pública” y del hacer “no habían tenido la posibilidad de tener una pelota de cuero, no habían podido tener una cancha grande” y aspectos socio- históricos en términos de políticas Estatales que condicionan y sostienen este sentir y hacer “*existía el Estado en ese momento, no solo benefactor sino protector de las infancias*”

Es importante amarrar este apartado señalando en primer lugar que las representaciones sociales son siempre la representación de un objeto, o sea ellas ocupan el lugar de alguna cosa, re - presentan alguna cosa (Jodelet, 1984b). A través del análisis realizado de núcleo figurativo de la representación social en estudio, cuyo objeto es la infancia en el Instituto de Menores, se intentó indagar cómo se *re-presenta* dicho objeto, teniendo en cuenta que la historia vivida o conocida y transformada en experiencia formativa *configura las representaciones sociales de los grupos* (Bourdieu, 2001).

En segundo lugar es significativo resaltar que el análisis del núcleo figurativo, permitió dar cuenta que en la configuración de la representación social en estudio puede identificarse la “selección” y “descontextualización”³(Jodelet 1994) de algunos aspectos de esta concepción que cobran relevancia: En esta selección se condensa en ser hijo de la Fundación, aspectos que dieron relevancia a esas infancias, a esas trabajadoras. Esos trazos lingüísticos concentran el sentido y el significado de lo vivido en el instituto Riglos, por trabajadoras e internos que vivencian las acciones de la política pública como aquella que cobija, que alimenta, que contiene, que educa, que ofrece aquello que las infancias necesitan y merecen. “Esta selección de ideas que van articulando lo privado con lo colectivo dando forma al núcleo figurativo, hacen a esta representación social propia del grupo estudiado” (Fernández, 2014). Ser hijo de la fundación Eva Perón” da cuenta del entramado que hace a una representación social de la infancia que pone de relieve la constitución de una identidad infantil que se configura en torno al merecimiento del regalo por el solo hecho de ser niño y vivir en un país que establece políticas orientadas a mejorar la situación infantil (Pelegriñelli, 2000 y el mismo sentido a tener derecho al juego, a vacacionar, a recibir cuidados de la salud, y una educación integral y de calidad. Eva Perón a través de su Fundación, *funcionó como un apoyo fundamental, estableciendo un lazo afectivo que remitía a la figura materna, constituyéndose en el orden de las representaciones como un cuerpo defensor de los desprotegidos. Bajo la emblemática frase “los únicos privilegiados son los niños” -reiterada frecuentemente tanto por Perón como por Eva-, que reforzaba “la noción de una sociedad igualitaria”, al mismo tiempo que colocaba “a la infancia en un espacio superior, donde la segmentación generacional y etaria quedaba por encima de las diferencias de clase”* (Cosse, 2006: 112 en Leonardi, 2010: 2)

Esta representación social, atravesada por un contexto y una determinada política pública da cuenta de que “con los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) se produjo un giro con respecto al pasado, otorgándosele centralidad a la infancia desde los intereses del Estado donde se la consideraba como “cuerpo político”. Es decir, se hizo hincapié en la formación política de la misma, incluyendo su interpelación directa desde el Estado, con el objeto de garantizar a futuro la consolidación y continuidad de una nueva cultura política”. (Leonardi, 2010, 1).

Por último y en concordancia con el párrafo anterior es necesario destacar que también quedó plasmado que la representación social configurada es propia de un grupo particular, en este caso de ex internos y trabajadores de este Instituto de Menores y el período estudiado.



³ De este modo, Jodelet refiere a una de las fases del proceso de objetivación en el cual se conforma también el núcleo figurativo

A modo de cierre

En relación a los aspectos metodológicos:

Consideramos que es un hallazgo metodológico lo analizado a partir de lo ocurrido en la sesión de retroalimentación. Se observa que, a los procesos de objetivación, que caracterizan a estos espacios, se suman los procesos de subjetivación e identidad (dada la naturaleza de lo sustantivo que se comparte). La sesión de retroalimentación habilitó otros procesos vinculados a la subjetividad, a la afectividad, a la memoria y a la identidad, individual y colectiva. Ella se torna un diálogo vivo de ese pasado traído al presente, a partir de relatos, historias, narrativas de las imágenes la memoria, individual o colectiva, es una visión del pasado siempre mediado por el presente" (Traverso, 2007: 64). El activar grupalmente los recuerdos en esta sesión abona a la identidad colectiva e individual dado que, permite darle sentido a una vida compartida en el marco de una comunidad de pertenencia. (Taylor, 1994)

En relación a los aspectos sustantivos de este estudio:

La política social llevada adelante desde la Fundación Eva Perón, 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. 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" (Fernández, Ponce, Spinosa. 2023). Estas acciones por parte del Estado son recordadas y valoradas por los entrevistados, tanto que son parte de su identidad. Los destinatarios de las acciones del Estado, se consideran niños privilegiados por las políticas implementadas por el gobierno peronista y la fundación Eva Perón. Dichas políticas dejan marcas identitarias que nos brindan aspectos vinculados a acciones, decires y sentires que hacen a una representación social compartida. Entendemos que este es un período donde se produce un gran cambio, se registra la inclusión de todas/os las/os niñas/os a un proyecto nacional, se trata de una acción consistente y concreta a través de diversas políticas públicas que se refleja en el cotidiano de la vida infantil y de los y las trabajadores que hacen su tarea con las infancias. El estudio realizado da cuenta que los aspectos que componen la RS sobre las infancias en el grupo estudiado, se amalgaman en un núcleo figurativo "ser hijo de la Fundación Eva Perón"

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Este estudio permitió identificar, aspectos significativos, vinculados a las políticas públicas, impulsados por el gobierno peronista y otras acciones, decires y sentires que comienzan a robustecer una representación social de la infancia alojada en el instituto de menores cuyo núcleo figurativo es “ser hijo de la Fundación Eva Perón”. La ley Agote que regía en este tiempo fue derogada, desde el año 2005. La ley 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes apuesta a garantizar los derechos de todas las niñas y niños, entre ellas/os aquellas/os sin cuidados parentales. A casi dos décadas de su promulgación y los cambios que con ella se llevan a cabo para estas infancias, nos preguntamos ¿cuáles son las RS que se comparten en la actualidad en torno a las infancias alojadas en los hogares convivenciales?, ¿qué aspectos pudieron modificarse?, ¿cuáles siguen estando presentes más allá de una normativa que ofrece principios que propiciarían otros discursos y otras prácticas?

Consideramos que esta investigación que concluye es clave para establecer continuidades y rupturas con las representaciones actuales en torno a las infancias en hogares convivenciales destinados a niños/as sin cuidados parentales. Partimos del supuesto que existen continuidades y también rupturas en torno a la representación de las infancias que se alojan en hogares convivenciales. Asimismo, consideramos que sería relevante su estudio dado que en la actualidad son muchos las/os niñas/os que se encuentran en hogares convivenciales. En la ciudad de Buenos Aires hay aproximadamente 31 hogares y 17 en la provincia de Buenos Aires, que alojan en total a alrededor de 760 NNyA derivados por la Dirección General de Niñez y Adolescencia del GCBA. Asimismo, del total de niñas, niños y adolescentes con medidas excepcionales, el 58,5% se encuentra en dispositivos institucionales con modalidad residencial o familiar, el 41% convive con familia ampliada o referente comunitario. La mayoría se concentra en Buenos Aires CABA y en la región Centro (www.argentina.gob.ar).

Nos preguntamos: ¿Cómo a través de discursos y prácticas en hogares convivenciales destinados a niñas/os sin cuidados parentales se configuran las representaciones sobre las infancias en la actualidad (2010-2025)? ¿Qué aspectos componen el proceso de configuración de dicha representación social en la actualidad? ¿Cuáles y cómo se modifican teniendo como referencia los aspectos que componen la representación del siglo anterior, específicamente en el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos? ¿Cuáles se mantienen constantes?

¿Cómo juegan en los procesos de configuración de la representación social en estudio, las políticas estatales dirigidas a la infancia en los períodos señalados?

6. Bibliografía (min. 2 página- máx. 4 páginas)

- Andrenacci, Luciano; Falappa, Fernando y Lvovich, Daniel 2004 "Acerca del Estado de Bienestar en el peronismo clásico, 1943-1955" en Bertranou, Julián; Palacio, Juan Manuel y Serrano, Gerardo (comps.) El país del no me acuerdo (Buenos Aires: Prometeo).
- Bleichmar, S (1993) *La fundación de lo inconsciente*. Bs As, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S (2005) Los modos de concebir al otro. En revista El Monitor N° 4, V Época, Bs. As. Septiembre.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf (pp 34-35)
- Brandt, Soto, Vasta, Violante, (2011) *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- 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, S. (2000) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila. Capítulo VII: "Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)".
- 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.
- Cosse, Isabella (2006) *Estigmas de nacimiento: Peronismo y orden familiar: 1946 - 1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Universidad de San Andrés.
- Dona, Pablo (2019). Peronismo e Infancia. Las instituciones de acogimiento de Niñas, Niños y Adolescentes pertenecientes a la Fundación Eva Perón. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/338>
- 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, A (2014) 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). Tesis de doctorado en educación. UBA.
- Fernández, A; Spinosa, D; Ponce, R (2024) Las representaciones sociales sobre la infancia en el Instituto de Menores Mercedes Lasala y Riglos de Moreno: períodos institucionales desde su inauguración hasta su cierre - prácticas y discursos. Revista 593 Digital Publisher CEIT - catálogo Latindex 2.0. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2430 (pp 590 - 604).
- Floreal F.; Gallart M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993) Métodos Cualitativos II. La práctica de la Investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- 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.
- Golbert Laura (2009) *Los olvidados de la política social*, En: Retos para la integración social de los pobres en América Latina.
- Golbert, Laura; Roca, Emilia (2010) De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos Sociales 1a. edición. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social ISBN 978-987-25026-2-1 (print) ISBN 978-987-25026-2-1
- Gómez, Daniel (octubre, 2004). Cambios y continuidades en la llamada protección a la infancia durante el peronismo histórico. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/lic.daniel.gomez/5>
- Guareschi, P.; Jovchelovitch S. (1994). Introdução. En Jovchelovitch, Sandra; Guareschi, Pedrinho (orgs.) 1994 Textos em representações sociais (pp. 17 – 25) Brasil: Vozes
- Huberman y Miles (1994) Data management and analysis methods. In N.K Denzin; Y.S. Lincoln (eds). Handbook of Qualitative Research. California: Sage publications
- 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
- Käs, R (1968) *Imágenes de la cultura chez les ouvriers Français*. Paris. Ediciones Cujas.

- Leonardi, Y. A. (2010). Educación y entretenimiento para los niños peronistas: La infancia como cuerpo político (1946-1955). VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5115/ev.5115.pdf
- Moscovici, S (1961/1979). *A Representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro. Zahar
- Moscovici (2003) *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Pelegrinelli, D "La república de los niños. Estado, infancia e industria de juguetes durante el peronismo (1946-1955)". Versión corregida del artículo publicado en la Revista del I.I.C.E., Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila, Año IX, N° 17, diciembre de 2000.
- 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, pp. 14-21.
- Siede Isabelino (2007) *La educación política. Ensayos la ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Siede Isabelino (2010) *Entrevista a Isabelino Siede*. Revista12 (entes) digital N8. Año 2. ISSN 1852-6497
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- 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. (2008) Proyecto UBACYT F006 (2008-2010) *Estructura de poder, participación social, cultura popular y educación permanente: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano* (Ciudad de Buenos Aires). Directora Dra. María Teresa Sirvent. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía. UBA.
- 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.
- Stagno, L. (2009). *Reeducación e ideas punitivas asociadas a la minoridad (1933-1943)*. Propuesta educativa (31), 109-117. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8065/pr.8065.pdf

- 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.

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