

## *El día común en la época de Eva Perón.* **Experiencias de infancia en el hogar-escuela durante el gobierno peronista**

*Mariano Pussetto*<sup>1</sup>

### **Resumen**

A principios de la década de 1950 comenzó a funcionar en la ciudad de Córdoba el hogar-escuela «General Juan Perón», construido por la Fundación Eva Perón. En estos institutos de menores se configuró una particular forma de pensar la infancia que duró hasta el golpe de Estado de 1955.

En este artículo me propongo trazar diálogos entre imágenes a partir de una colección fotográfica realizada en el año 1953 en el hogar-escuela «General Juan Perón» y diversas entrevistas realizadas a dos personas que formaron parte de la institución en ese mismo año. Abordar la colección fotográfica implica preguntarme por su contenido, su contexto de

---

<sup>1</sup> Licenciado en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNC. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)» dirigido por la Dr. Silvia Servetto, SECyT, UNC. Contacto: [pussettomariano@gmail.com].

producción, por el mundo social al que refieren las imágenes y su construcción visual, con el fin de indagar sobre aquellas tecnologías visuales utilizadas dentro de esta institución en un proceso de construcción de subjetividades.

En este diálogo entre fotografías y entrevistas, el foco estará puesto en la cotidianidad de niños y niñas dentro del hogar-escuela, así como en las pequeñas marcas que puedan visibilizarse en el cruce propuesto.

### **Palabras clave**

Espacio educativo, fotografías históricas, relatos de vida.

### **Abstract**

*At the beginning of the 1950s, the «General Juan Perón» school home, built by the Eva Perón Foundation, began to function in the city of Córdoba. In this, educational institution was configured a particular way of thinking childhood until the military coup of 1955.*

*In this article I propose, based on a photographic collection made in 1953 at the «General Juan Perón» school home, to draw dialogues between these images and various interviews with two people who were part of the institution that same year. Tackle the photographic collection implies asking myself about its content and its production context and about the social world to which the*

*images and their visual construction, in order to inquire about those visual technologies used inside this institution in a process of construction of subjectivities.*

*In this dialogue between photographs and interviews, the focus will be placed on the daily life of boys and girls within the home school, as well as on the small marks that can be made visible at the proposed crossing.*

### **Keywords**

*Educational space, historical photographs, life stories.*

167

### **Introducción**

Mi acercamiento a trabajar sobre las experiencias educativas de infancias en el hogar-escuela «General Juan Perón» de la ciudad de Córdoba, construido por la Fundación Eva Perón<sup>2</sup> (a partir de ahora FEP), surgió a partir de la lectura de un texto elaborado por Juan, un hombre de 73 años que vivió en esta institución durante su infancia, desde 1952 hasta 1957. Después de leerlo, tuve una primera entrevista para profundizar sobre lo

---

<sup>2</sup> «Los hogares-escuela albergaban a 1.500 niños, constaban de edificios de dos cuerpos, poseían una pileta de natación y juegos al aire libre, y también gimnasios cerrados. Contaban con quinta, ropería, capilla, cocinas modernas, amplios comedores. Por estar situados en el interior del país, se daba prioridad a la enseñanza de manualidades, de danzas criollas, del cultivo de la tierra» (Carli, 2002: 249).

que había escrito. Uno de los aspectos centrales que me indujo a pensar este proceso es que, para Juan, haber transitado el hogar-escuela durante el periodo peronista fue *parte de los mejores años de [su] mí vida*. ¿Qué sucedió en el hogar-escuela para que esta experiencia sea recordada, luego de 60 años, como algo único en la vida de Juan? ¿Qué hay allí y qué pasó en aquellos *mejores años de la vida*? En este sentido, ¿cómo abordar y cómo referir a esa subjetividad que se produce en un momento histórico y perdura, se renueva y se resignifica en este presente? Frente a estos interrogantes, comencé a pensar un proyecto de investigación capaz de narrar aquellas experiencias educativas que parecen diluirse con el fluir del tiempo.

A partir de una búsqueda documental, localicé archivos fotográficos del hogar-escuela de Córdoba tomadas en el año 1953, documentos que en este artículo busco poner en valor no solo a partir de reflexionar acerca de la forma en la que se construye conocimiento mediante el vínculo entre imagen y relatos de vida, sino también mediante el análisis de aquellas fotografías en tanto que revelan la disposición de tecnologías visuales en el proceso de la construcción de un niño en particular.

Lo que se expone a continuación supone un ensayo sobre la posibilidad de *narrar la experiencia* (Rockwell, 2009) a partir de este cruce fértil que emerge en el camino de mi investigación, junto a posibles preguntas que me permitan indagar sobre la construcción de experiencias formativas y la constitución de infancias en un determinado momento histórico.

### La muestra fotográfica y su contexto de producción

En el Archivo General de la Nación (AGN) se encuentran 49 fichas fotográficas que refieren al hogar-escuela «General Juan Perón». Estas fotografías son las únicas imágenes que hoy existen de la institución y reconstruyen dos momentos distintos.

Un primer momento hace referencia a una etapa en la que el hogar-escuela aún no se encontraba habitado. A su vez, a esta etapa se la puede separar en tres grupos de fotografías que muestran distintas instancias cronológicas. El primero está fechado en junio de 1950 y lleva como nombre el del fotógrafo, Vallmitjana. Está compuesto por 17 fotos que muestran detalles de la construcción de la edificación con vista frontal y aérea a través de las cuales se percibe que el hogar-escuela aún está en obra. Un segundo grupo de fichas fotográficas, sin datos, señala la obra finalizada. Las últimas 11 fichas muestran al hogar-escuela en detalle: dos tribunas de canchas distintas, la pileta de natación, el nombre en la arcada de ingreso, habitaciones totalmente equipadas con camas y mesas de luz, comedores completos con mesas, sillas, cortinas, cuadros de Perón y Evita y dos fotografías de distintos ángulos del salón de actos<sup>3</sup>.

El segundo momento, central en el análisis de este escrito, permite ver el hogar-escuela habitado y en pleno funcionamiento.

<sup>3</sup> Para abordar la cuestión de las construcciones edilicias en el período peronista ver: Feierstein, L. (2005). “Construir para los descamisaditos. Las proyecciones arquitectónicas de Evita”. En *Revista Todo es Historia*, volumen 475, pp. 70-77.

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

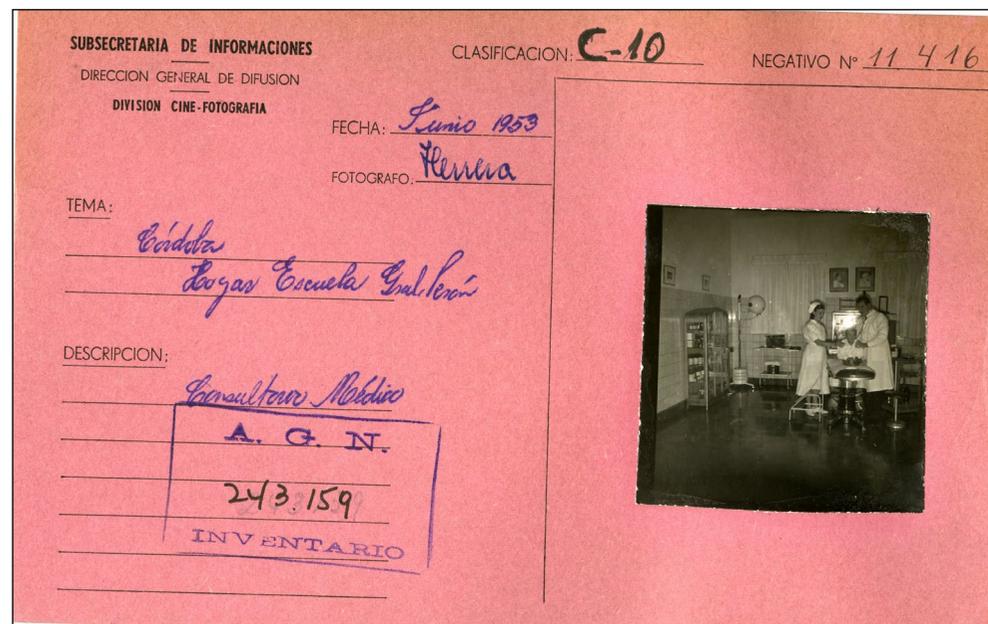


Figura 1. Argentina, Archivo General de la Nación, Departamento Documentos Fotográficos. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243159.

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

Al interior de la Subsecretaría de Informaciones se encontraba la División Fotografía, que estaba dividida en dos secciones:

[...] la más importante se dedicaba a registrar la actividad política del gobierno, y la dirigía Emilio Abras. La otra, se ocupaba de documentar las obras públicas de gobierno, la dirigía el periodista Ángel

Libarona y su producción fue infinitamente menor que la primera (Priamo, 2001: 173).

La División Fotografía tuvo un papel clave durante estos años y su actividad fue central para la producción de una imagen del peronismo. La parte encargada de registrar la actividad política del gobierno tuvo la intención de producir una fotografía en la cual predominara un contenido simbólico y metafórico, relegando a un segundo plano su valor documental.

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

La gran mayoría de las producciones académicas sobre la fotografía peronista ponen en el foco de atención las imágenes de Eva y Perón, no solo por su relevancia en la historia sociopolítica de Argentina, sino también porque fue en la imagen de ellos que se centró la producción iconográfica de este gobierno. En este artículo, la intención es acercarme al otro lugar de producción de la División Fotografía, la que retrató «[...] todo aquello que fuera de interés de ambos (en el caso de Evita lo dominante era, sin duda, la FEP)» (Priamo, 2001: 174). De acuerdo con esto, las 11 fotografías que aquí tomo para el análisis pertenecen a este segmento de la División.

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

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

A partir de las fichas de la Subsecretaría de Informaciones y del trabajo de Priamo me entero de que esta colección que retrata imágenes de niños y niñas del hogar-escuela fue tomada por el fotógrafo Enrique Herrera<sup>4</sup>. Las imágenes estaban destinadas a retratar la obra de la FEP, pero ¿qué dicen sobre la vida de los internos que allí vivían?, ¿qué cuentan de esas experiencias de infancia? Y, por otro lado, ¿qué intentó narrar Herrera en su trabajo? No es posible dar respuestas cerradas a estas preguntas con solo mirar las fotos, pero sí sus sentidos se tensionan en el cruce con las entrevistas realizadas y permiten imaginar o ensayar respuestas, nuevas preguntas, así como formular nuevas interpretaciones.

<sup>4</sup>Su nombre figura en el trabajo de Priamo (2001) como uno de los 25 fotógrafos de la División Fotografía de la Subsecretaría de Informaciones durante el gobierno peronista.

En una descripción rápida, las once fotografías muestran: un niño siendo atendido por un médico y acompañado por una preceptora en un consultorio médico; dos adultos trabajando en la cocina; dos niños comiendo en las camas de lo que podría ser una sala de internación; otras dos muestran el salón de actos en pleno uso; y seis fotografías del exterior del hogar dejan ver lo que podría ser la salida de las y los infantes hacia la escuela, su regreso, y el retiro a sus respectivos hogares los días sábados. Es interesante notar la ausencia de autoridades en las fotografías para dar centralidad a la figura de las infancias en prácticamente todas las imágenes<sup>5</sup>. En este sentido, y *a priori*, se puede pensar que Herrera imaginó narrar un *día común* para los niños que habitan el hogar-escuela. Mi intención es seguir esa posible línea interpretativa y de esa forma trazar los diálogos entre imágenes<sup>6</sup> y relatos.

La fotografía que se ve a continuación muestra una concentración de niños y niñas que salen del interior del edificio y, de acuerdo al guardapolvo blanco que visten, se interpreta que

<sup>5</sup> El trabajo de Silva (2021) da cuenta de la importancia de las autoridades en las fotografías durante el gobierno peronista y las implicancias que tienen esas presencias. En ese sentido, contrastar esas *ausencias* en el relato fotográfico de Herrera se torna valioso para dar centralidad a las infancias que allí se muestran.

<sup>6</sup> Todas las fotografías se presentan en su original de la misma forma que la figura 1, esto es, una ficha con detalles y la imagen hacia un costado. Como la intención es privilegiar la imagen, se recortará cada una de las fotografías ofrecidas por el AGN para darle centralidad a las tomadas por Herrera.

están yendo hacia las escuelas a las que asistían. Los niños iban a la Escuela Nacional «Emilio Olmos», mientras que las niñas eran educadas en la Escuela «Alberdi». Ambas instituciones gozaban en esos años de gran prestigio por la calidad de su educación. Se ingresaba a las ocho de la mañana, finalizaban el horario escolar al mediodía y las y los infantes eran trasladados en colectivos particulares de la FEP, en ese sentido la escuela fijaba la rutina del hogar-escuela. Es interesante el despliegue que muestra la fotografía: los que van serios y decididos, los que van jugando entre ellos. Apenas una o dos personas adultas acompañan; dos direcciones del movimiento de los estudiantes que no hace falta pautar con la tradicional (y disciplinadora) fila.



Figura 2. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243163.

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

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

Siguiendo las miradas de los niños (Figura 2) es posible ver que algunos notan la presencia del fotógrafo y giran sus rostros hacia la cámara, pero es una minoría dentro de la totalidad que la imagen captura. La cámara parece no alterar la rutinaria salida de las y los infantes. Así, como si se pretendiera transmitir cierta cotidianidad, Herrera le da paso a la memoria de Juan:

*[...] y los ómnibus que tenía el hogar-escuela, nosotros teníamos cada uno su historia, porque querías subir con el tipo que manejaba más rápido, carrera de colectivos, y bueno, esa es la parte de los niños, la parte de la historia de los niños. [...] El ómnibus nos retiraba a las 12 y volvíamos al hogar-escuela, jugábamos un rato previo al almuerzo, después íbamos a comer. Después del almuerzo íbamos a donde teníamos que hacer las tareas y nos reuníamos en comedores, en*

*mesas nos agrupaban de a seis por mesa y ahí hacíamos la tarea (Juan, 2018).*

En la siguiente fotografía (Figura 3), Herrera retrata el regreso de la escuela y muestra uno de los colectivos de la FEP. Acá también, como en la imagen anterior, da cierta sensación de espontaneidad y protagonismo la expansión de los niños, sin adultos en el plano.



Figura 1. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243168.

*Al colegio Olmos se iba a estudiar, entonces vos entrabas al aula y tenías tu hora de 45 minutos de tal materia, de 45 de tal otra, el espacio del recreo y todo lo demás, eso es el colegio Olmos. Una vez que terminábamos el colegio volvíamos al hogar-escuela con la tarea para el día siguiente, supongamos la redacción, la suma, la resta, lo que fuere y para eso teníamos la preceptora que controlaba la tarea, te revisaba a ver si estaba todo bien y te daba el pase libre para ir a jugar. Después merendábamos. Después seguíamos jugando, íbamos a bañarnos, a cenar y a veces teníamos cine. Ese era el día común en la época de Eva Perón (Juan, 2018).*

Entre los relatos y las imágenes me encuentro con esta excepcionalidad en las instituciones de menores en este período. Se vivía de lunes a sábados en el hogar-escuela y, durante estos años, se escolarizaban en dos de las escuelas más importantes de la provincia. Así, el hogar-escuela no solo garantizaba la alimentación, la salud y la vestimenta, sino también, una educación pública de calidad para la época. El hecho de que los internos hayan sido escolarizados en escuelas públicas junto a otros niños y niñas que allí asistían y que los fines de semana volvían a sus hogares familiares, rompe de manera directa una de las intenciones principales que tenían las instituciones asilares públicas y privadas hasta el momento, aislar a los infantes del mundo exterior. En ese sentido, el hogar-escuela fue una institución que acompañó y apoyó el

proceso de escolarización, abandonando el sentido punitivista y disciplinador que tradicionalmente tuvieron las instituciones asilares y privilegiando el bienestar de los infantes.

La dinámica cotidiana tuvo un fuerte anclaje en la contención de los niños y las niñas. Esta contención posee rasgos disciplinantes, como el orden en la rutina, obligaciones escolares que cumplir, el cuidado personal y aseo corporal, y tiempos específicos para cada una de las actividades a desarrollar. En ese sentido, el orden como factor estructurante de la vida continúa siendo una cuestión de mucha importancia para el hogar-escuela. A pesar de ello, estas responsabilidades parecen estar articuladas con disfrute y lo lúdico: la supervisión de las preceptoras para el cumplimiento de las diversas tareas, escolares o de rutina; el cuidado en la higiene y la vestimenta; el transporte a la escuela, que se mezcla entre el juego y la disciplina horaria.

*Eso funcionaba de una manera absolutamente metódica y amorosa, digamos, porque había un principio que no hay que olvidarlo: «los únicos privilegiados son los niños». En el hogar-escuela, en la época del peronismo, un niño no podía ser castigado bajo ningún punto de vista (Juan, 2018).*

La frase *los únicos privilegiados son los niños* es emblemática en tanto política dirigida a la población infantil (Carli, 2002), en ella se condensa una política de infancia como núcleo central de la política estatal. El cotidiano que se narra del hogar-escuela, en tanto experiencia y práctica, muestra las

condiciones creadas para garantizar lo que hoy llamamos derechos de niños y niñas y que en aquel entonces parecían sintetizarse en *los únicos privilegiados son los niños*.

El modelo de un Estado intervencionista promulgado por Perón debía asistir al niño desde la crianza hasta su juventud, construyendo una relación sin mediaciones entre líderes políticos, niños y jóvenes (Carli, 2005). La acción del Estado sobre la infancia se debía dar en el hogar, en el barrio y, sobre todo, en la escuela, pero también se utilizaban otras instancias de comunicación a través de la FEP, como los campeonatos deportivos, la distribución de juguetes, las colonias de verano, entre otras, donde la pareja presidencial interactuaba directamente con los niños en los actos públicos (Nouzeilles, 2010). Esta intervención del Estado «[...] moduló la vida cotidiana infantil, disminuyendo las distancias que tenían los niños con la escena pública y dando lugar a diversos tipos de experiencias, que oscilaron entre la empatía o la adhesión y el rechazo o la distancia» (Carli, 2005: 60).

Los entrevistados hacen un constante hincapié en el vínculo marcado por el afecto. ¿Es justamente allí donde radica la especificidad del hogar-escuela?, ¿qué hay en esas relaciones que hace que tanto Juan como Carlos recuerden ese espacio como una etapa única de su vida?

### El hospitalito: *la salud, otra forma del cuidado*

La atención de las y los infantes tenía una dinámica diaria dentro del hogar-escuela. La revisión médica y odontológica de manera periódica marcaban una forma específica del cuidado.

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

La Figura 4 (ampliación de Figura 1), ofrecida a continuación, muestra parte de este vínculo, aquí entre enfermera, niño y médico como garantes de la salud. Pero también da cuenta de un espacio específico para la atención médica que tenía el hogar-escuela, espacio pensado desde su construcción original. La imagen que da la fotografía es de una habitación amplia y pulcra que da cuenta de un discurso estatal preocupado por las condiciones materiales y espaciales al momento de implementar sus medidas (Silva, 2021).

La toma de Herrera señala toda una composición en sí misma, una escena que parece decirnos que a los niños no solo los protegen las acciones concretas de los adultos de esta institución, sino que ese acto se produce bajo el resguardo de Perón y Eva como los garantes de que todo eso sea posible. De acuerdo al trabajo de Gené (2005), quien analiza, entre otras cosas, la figura de *la enfermera* en la iconografía peronista, plantea que la similitud de la vestimenta entre enfermeras y maestras —agregamos aquí preceptoras— dificulta la posibilidad de distinguirlas. «Ambas son

mediaciones de la madre, por un lado, actuando como eslabón intermedio de una cadena que culmina en Eva, significante último de la *maternidad*, así como la Fundación aparece como la mediación de la familia» (Gené 2005: 135). Asimismo, la autora ve a la FEP como institución suprafamiliar donde los niños, así como las mujeres jóvenes (al igual que los ancianos) se presentan integrados a un ámbito que engloba y desarticula a la vez los núcleos familiares. Todos estos actores se muestran reorganizados en espacios (como los hogares escuela) que priorizan y fortalecen las relaciones horizontales, entre pares. «El marco de afecto y contención del hogar se desplaza hacia el Estado, giro que en última instancia ratifica el rol paternal imaginario de los líderes» (Gené 2005: 136).



Figura 2. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243159.

*Mirá, yo siempre dije y les cuento a los chicos míos, a mi señora, y a quien salga el tema, muchas veces sale el tema, mi experiencia. Que puede no ser la tuya. Fue un ejemplo eso..., fue un ejemplo. La atención que había para los chicos, esto en la vida no lo vi en ningún lado. Me acuerdo de que era así, salía los sábados, en invierno, por ejemplo, y salíamos de traje y sobretodo, ¡sobretodo! Eso lo pienso hoy en día y digo, mirá vos, siete, ocho, nueve años. Sobretodo. Era impresionante la atención que teníamos los internos. Era impresionante. En cuanto a comida, en cuanto a vestimenta, en cuanto a salud, en cuanto a diversión, tenía cine, tenías teatro. Ahí adentro era..., ¿viste el Vaticano que es un mundo aparte? Ahí adentro era el Vaticano, no por..., entendés. Tenías todo, hospital. Yo me acuerdo del hospital porque..., no era el hospital Córdoba, más vale, pero me acuerdo porque en alguna época yo estuve internado ahí. Tuve una varicela negra que en ese tiempo no sé cómo le llamaban y estuve internado, 5, 6 años habré tenido (Carlos, 2020).*



Figura 3. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243162.

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

*Mariano.- Esta, según la ficha, es la enfermería.*

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

El trabajo de Silva (2021) me permite dialogar con esa prolijidad de la que habla Carlos<sup>7</sup>. Para este autor, la atención en los detalles y en la composición decorativa, dan cuenta o sugieren la estructura ideológica de un hogar. Recrear un ambiente familiar donde se conjuga prolijidad y delicadeza, no solo en *el hospitalito* sino en todos los espacios del hogar-escuela se buscaba crear una imagen moderna y rupturista de la *Nueva Argentina*

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

con la capacidad de transformar aquella herencia de la caridad como forma de asistencia a las infancias.

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

### **La educación de las sensaciones: el teatro del pueblo**

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

*En el peronismo los actos eran importantes, sobre todos aquellos actos que constituían la base de la idea que se intentaba transmitir, por ejemplo, aquellos que tenían que ver con juegos, deportes, campeonatos «Evita», por ejemplo, donde participaban todos los*

*niños, no solamente del internado, sino de diversos colegios que concurrían [...]. Los actos públicos, festivos, sí se festejaban. Eran las fechas patrias, como 25 de mayo, 9 de julio, 17 de agosto. O el día de la lealtad* (Juan, 2020).

Estas *performances patrióticas*<sup>8</sup> (Blázquez, 2012) producen la narrativa de un determinado sujeto, en busca de «[...] una nacionalización de la retina, el tímpano, las papilas gustativas, el tacto y el olfato. Una educación de las sensaciones» (Blázquez, 2012: 125). Durante los años del gobierno peronista, con la institucionalización del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, comienza a funcionar en la maquinaria estatal la voluntad de construir una *nueva sensibilidad argentina* (Galak y Orbuch, 2021: 24). En los años peronistas, «[...] la educación de las sensibilidades es el eje de una política gubernamental que procura articular las subjetividades de los ciudadanos con la voluntad colectiva de una Nueva Argentina» (Galak y Orbuch, 2021: 107).

En 1953 se crea un conjunto de teatro vocacional dependiente del Departamento de Radioenseñanza y Cinematografía Escolar, constituyéndose en un dispositivo central para la educación de lo sensible. A través del teatro

<sup>8</sup> De acuerdo a este autor, las *performances patrióticas* se entienden como «[...] materializaciones del Estado y la transformación de éste en un fetiche en torno al cual se (re)crean, imaginan y experimentan una comunidad política y los sujetos que la viven» (Blázquez, 2012: 19).

vocacional se buscó transmitir la sensibilidad representando obras que combinaban clásicos de la dramaturgia con piezas tradicionalistas y otras destinadas al público infantil, pero en todos los casos centradas en un mensaje pedagógico no necesariamente de contenido escolar (Galak y Orbuch, 2021: 118). En ese sentido, en las infancias en el hogar-escuela se articula el propósito de otorgar un mejoramiento social con el intento de construir un nuevo sujeto político, moral y nacional (Carli, 2002). Los relatos de los entrevistados muestran aquella intención de erigir un ser nacional y un ser peronista, recuerdos que tienen un especial anclaje en una infancia gozosa.

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

*El «teatro del pueblo» le digo yo porque éramos nosotros, no venía nadie a dar teatro, las señoritas nos preparaban a los chicos y hacíamos actos, por ejemplo, el cuento de caperucita roja lo hacíamos. Yo me acuerdo que me pusieron de lobo feroz, me dieron un cabezón de lobo y la saqué cagando a la caperucita, y me cagué de un golpe y allá fue a parar la cabeza del lobo feroz. Eso era la recreación aparte del juego*

afuera. [...] Yo tengo muy lindos recuerdos (Carlos, 2020).

178



Figura 4. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243161.

Siguiendo a Leonardi (2010), el teatro durante el peronismo funcionó como un modo de interpelar la infancia como cuerpo político en un formato que combina lo pedagógico y lo político. Así, para la autora, el proyecto peronista en relación a la infancia «[...] se inscribió en una concepción del ocio racional que entendía a la recreación como una forma de disciplinar y civilizar a los sectores populares según los postulados del imaginario peronista» (Leonardi, 2010: 15). Si bien el trabajo de la autora es minucioso sobre estas formas de interpelar la infancia, como lo muestra en su análisis a la obra teatral *Un árbol para subir al cielo*, a través de la cual se realiza una operación simbólica que interpela a los sectores populares y construye en la figura de Eva Perón a la *Dama de la Esperanza*, su análisis se centra en las obras teatrales realizadas por adultos para los niños y las niñas. Lo novedoso aquí es el teatro construido por los propios niños, un *jugar a hacer teatro* en el cual el hacer de las y los infantes produce sus propias narrativas. Ofrecido el teatro como un juego capaz de producir acciones desde los mismos sujetos, parece ampliar la idea de un espectador pasivo al cual se le brinda una recreación como acto disciplinante y civilizatorio.

De la colección de once fotografías, dos retratan el salón de actos. Sobre el escenario se encuentran cuatro niños de pie, que, como me cuenta Carlos, parecen estar haciendo *el teatro del pueblo*. Un cartel arriba de ellos dice: *1810 - 25 de mayo - 1953*, lo me lleva a suponer que allí se está celebrando la Revolución de Mayo. La atención de *los internos* se dirige, en su mayoría, al

escenario donde los niños actúan. Muchos se encuentran parados, como si nadie quisiera perderse lo que sucede en la escena.

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

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

La misma Eva Perón, cuando se refiere a los hogares-escuela y *al espíritu* que estos deben tener, agrega que «Las paredes deben ser también así, familiares y alegres: pinturas agradables y evocadoras, cuadros luminosos» (1952: 170). Asimismo, la fotografía vuelve a funcionar como recurso para la memoria y cuando Carlos ve las imágenes pone rápidamente el foco en las paredes. Aquí también remiten cierta nostalgia, la idea de un recuerdo gustoso: *esos dibujos, te decía. Estaban en todos lados, fabulosos esos dibujos, hermosos.*

El trabajo de Burke (2013) sobre *The Decorated School* en Europa en la primera mitad del siglo XX discute cómo las ideas sobre la educación del gusto acompañan el proceso de la educación en masa y analiza las implicancias que tuvieron los murales y las paredes pintadas en las escuelas públicas para sus

estudiantes. Su trabajo aborda una temática poco explorada, pero se torna significativo para pensar el decorado del hogar-escuela. Para Burke (2013) la presencia de los murales en las escuelas encuentra una dimensión especial en el mundo infantil, especialmente en el mundo del juego, mientras que su presencia en las escuelas tenía como fin estimular la creatividad y la imaginación. Burke cita a Julia Lysogorova quien también indaga sobre esta cuestión pedagógica desde su propia experiencia y dice:

[...] la presencia de estos murales en mi vida cotidiana marcó mi experiencia en la escuela. Estos eran coloridos y ocupaban un largo espacio en la pared; y por esa misma razón, no me hacían pensar en la escuela como un ambiente opresivo (Lysogorova en Burke, 2013: 826)<sup>9</sup>.

Estas ideas pedagógicas de la época se ven reflejadas en las fotografías que dejan ver las paredes del hogar-escuela, lo cual me lleva a pensar que en la amplia política educativa que delineaba la FEP estaba presente esta forma de pensar la educación en la infancia. Las reiteradas veces que aparece el recuerdo de las paredes dibujadas en los relatos de los entrevistados trazan un diálogo con Julia Lysogorova, es en la experiencia de la vida cotidiana donde se busca intervenir y parece lograr un sentido similar. Aunque aquí existe una arista más a considerar, porque, así como los dibujos tenían cierta intencionalidad en relación a las

<sup>9</sup> La traducción es nuestra.

emociones que pudieran generar en *los internos*, también están acompañados de los cuadros de Eva y Perón, como una suerte de afianzamiento continuo de por quienes viven como viven. Aquí la narrativa parece repetirse con un agregado: «[...] los dibujos no me hacen pensar en el hogar-escuela como un ambiente opresivo, y esto es gracias a Eva y Perón».

Vuelvo a la foto (*Figura 6*), y hay al menos cinco preceptoras que acompañan en el salón a las y los infantes que ofician de público. La mitad de adelante lleva el guardapolvo escolar, mientras que el resto viste la ropa de la FEP. Ver la ropa me remite al recuerdo de Carlos y en él a las subjetividades que fue forjando esta institución en aquellos niños:

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

*Mariano.- Quedó la marca del hogar-escuela...*

*Carlos.- Sí, totalmente (Carlos, 2020).*

Aquí la marca se expone como una de las formas de apropiación: tomar para sí aquello que interesa o conviene y

hacerlo suyo, no como propiedad material, sino como acto transformador de la propia experiencia.

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

### ***Entre miradas, obra y subjetividades***

La última fotografía de Herrera que aquí comparto (*Figura 7*) es la única que parece tener una cierta planificación y es, también, la última de la colección según el número de inventario. Si su intención, efectivamente, fue narrar un día en el hogar-escuela buscando la mayor naturalidad de las escenas, aun cuando algunas de las imágenes se construyen con un gran contenido simbólico, esta fotografía parece darle el cierre a esos días de trabajo. Como si hubiera querido despedirse, la imagen está tomada de frente, con un salón de actos repleto de niños y niñas que miran de múltiples formas a la cámara. El fotógrafo no se esconde, está arriba del escenario —aunque no lo veamos— y la toma intenta abarcarlo todo. Si las miradas se concentran en dirección a él, esto no implica que tenga la misma atención de cada infante: se puede ver una niña que apoya su cabeza sobre su mano y otro niño de brazos cruzados, ambos mostrando poco entusiasmo por lo que allí sucede. Una mano se levanta hacia la mitad de la sala del lado izquierdo, como si no quisiera quedar afuera de la foto, y las preceptoras, paradas sobre el pasillo

central, ahora miran al frente, una de ellas lleva una señal de luto en su brazo izquierdo, ya no están pendientes de los niños, ahora son parte de la fotografía final.



Figura 5. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:243169.

Sobre las miradas en la fotografía, Inés Dussel (2019) hace uno de los cruces más bellos y estimulantes para pensar la investigación a partir del recurso de la fotografía. Dice:

Las miradas que devuelven las niñas no solamente se cruzan con la del fotógrafo sino también con los investigadores de hoy, y eso permite atender también a la demanda ética que plantea el trabajo con estas imágenes. En el tiempo de lo digital, de la circulación amnésica y voraz de las imágenes, hay que insistir en un acto de sublevación, como historiadores, a estos procesos gigantescos de serializar la fotografía y de avanzar en la desidentificación. Contra eso, habría que afirmar la singularidad del encuentro con la fotografía, singular por el objeto fotográfico y también por el momento en que cruza con el presente de quien la mira (Dussel, 2019: 84).

En la singularidad de las miradas que toma la imagen se inscriben los relatos de Juan y Carlos que reconstruyen las memorias y, con ellas, las posibilidades de narrar sus infancias dentro del hogar-escuela. En el cruce de las fotografías —el relato de Herrera— y los recuerdos de aquellas infancias que supieron ser, emerge la oportunidad concreta de ponerle cuerpo y sentimientos a la amenaza de la *desidentificación*. Allí también se montó una particular forma de política sobre las infancias, política que implicó toda una obra material, simbólica y sensible, de carácter paternalista, que pudiera atender las necesidades y

derechos que, hasta antes de su ingreso al hogar-escuela, carecían los niños y las niñas que allí vivieron.

Las marcas y huellas que el hogar-escuela dejó en Carlos y Juan se filtran en detalles, en gestos y también en sus relatos cuando señalan el cariño con el que fueron acompañados durante aquellos años. Pero hay otra marca, una que entre la negación y la admiración, se asoma de modo particular, la marca de la imagen de Eva Perón que aflora en sus relatos. De acuerdo a Carli (2002) el sentimiento y la emoción eran utilizados como recursos didácticos para que el niño incorporara la doctrina no solo como herencia sino como reproductor ideológico.

*Bueno, vamos a intentar ver cómo está el salón de actos, que es una sala importante acá en el hogar-escuela, los parqué están hechos pelota porque están todos tabicados y divididos porque esta todo esto [hace referencia a los cambios que le hicieron a la estructura original a partir de las oficinas ministeriales que lo ocupan hoy], así vos no podés apreciar. Además, vos calcula que nosotros vivimos acá, yo entré en el año 52 y estuve hasta el año 57, acá. Esto ahora..., yo ya no sabría ir al salón de actos. En la entrada principal. No pero ya me perdí, porque me parece que..., que estos baños son nuevos, no, acá salimos al patio de las mujeres, de las nenas, a ver si saliendo por acá. Esta es la zona de las mujeres, de las nenas. Ahora vos imaginate esto en los años 50. Fue increíble, no se puede creer lo que hizo la Eva Perón... [Juan abre los brazos, como si me señalara la inmensidad del*

edificio, como si quisiera ir aún más allá] *esto es Eva Perón* (Juan, 2018).

A medida que avanzábamos en nuestra caminata por el hogar-escuela los recuerdos emergían en Juan con mayor detalle. En un principio, la figura de Eva Perón representa para Juan la persona responsable de haber podido gozar de esos años de infancia en los que el hogar-escuela le permitió vivir algo que para él fueron *algunos de los años más felices de mí [su] vida*.

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

Si tuviera que decir, en una síntesis, cuál es el problema que llama más poderosamente mi atención y despierta en mí las más hondas angustias y paralelamente también la más decidida voluntad de contribuir a su solución, diría que es el problema de la niñez. Y esto es por muchas razones. El problema del niño —del niño enfermo y sin recursos, del niño desvalido, del niño abandonado, del niño, en fin, que desconoce el calor del hogar, por infinidad de causas que son en su gran mayoría sociales— es un problema nacional y seguramente el más urgente de esta hora.

*El país que olvida a la niñez y que no busca solucionar sus necesidades, lo que hace es renunciar al porvenir<sup>10</sup>.*



Figura 6. AR\_AGN\_DDF/Consulta\_INV:244703.

183

Cuando finalizaba la entrevista que le hice a Carlos, me habló de la familia, de lo que entendía por familia. Su madre murió cuando él tenía no más de dos años, su padre trabajaba en otra provincia y jamás lo volvió a ver. Fue un hermano de la madre quien logró inscribirlo en el hogar-escuela, a él y a su hermana, tres años mayor. *Cuando el más chico aprenda a lavarse la cara, nosotros se los vamos a recibir*, supo que le dijeron a su tío. En los hogares-escuela se ingresaba a partir de los cinco años, pero Carlos lo hizo con apenas tres. No fue el único; en estas instituciones de menores la necesidad antecedía al reglamento.

*El concepto de familia [me dice Carlos antes de despedirme], eso que cualquiera entiende por una familia, lo aprendí como a los 9 o 10 años. Yo tuve otro concepto..., en los años de Perón el hogar-escuela me dio todo y jamás sentí, durante ese tiempo, la necesidad de tener lo que la vida me había quitado. Eran distintos conceptos, pero mi sentimiento era el mismo (Carlos, 2020).*

Como una suerte de advertencia, añado después: *y la paradoja es que no soy peronista para nada, nunca fui.*

Las huellas del hogar-escuela se resguardan en Carlos y Juan, y en ellas, la obra de Evita. El niño de la foto (Figura 8) no es ninguno de ellos dos, pero su mirada, la mirada del niño que la ve, quizá sintetice el valor de indagar en aquellas experiencias de

<sup>10</sup> Discurso de Eva Perón. *Diario Democracia* (1951: 13). Cursiva en el original.

infancia, experiencias que, como la de Carlos y Juan, multiplican su inmensidad.

Las experiencias de Juan y Carlos aquí narradas remiten a la dinámica cotidiana del hogar-escuela durante los años peronistas, momento en que se montó todo un dispositivo para atender a las infancias desprotegidas. Es el desarrollo de toda una obra pensada y planificada para tal fin, con espacios, prácticas y dinámicas que buscaban garantizar una nueva forma de pensar la infancia. De esta forma construyó en estos niños un sentido de felicidad, marcada por el cuidado y el afecto; son infancias que se vuelven atendidas, queridas y cuidadas. En ese sentido la FEP marcó en estos sujetos una forma de identificarse como niños, produciendo una subjetividad particular con una fuerte impronta paternalista, concibiendo al niño de manera integral y como sujeto político, buscando identificar aquel bienestar con las figuras de Eva y Perón.

*Recibido: 26 de febrero de 2021.*

*Aceptado: 9 de agosto de 2021.*

### **Referencias bibliográficas**

- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires Miño y Dávila.
- Carli, S. (2002). *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.
- (2005). “Los únicos privilegiados son los niños”. En *Todo es Historia*, volumen 457, pp. 58-65.
- Dussel, I. (2019). “Fotos encontradas en el archivo. Aproximaciones al trabajo con imágenes a propósito de un álbum amateur sobre juegos infantiles (Argentina, fines del Siglo XIX)”. En *Historia y Memoria de la Educación*, volumen 10, pp. 51-89.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2021). *Políticas de la imagen y la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una nueva argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Gamarnik, C. (2010). “La fotografía como instrumento político en Argentina: análisis de tres momentos clave”. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Gené, M. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*. Buenos Aires: FCE.

Leonardi, Y. (2010). “Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955)”. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Nouzeilles, G. (2010). “El niño proletario: infancia y peronismo”. En Soria, C.; Cortés Rocca, P. y Dieleke, E. (editores). *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Priamo, L. (2001). “Fotografía y estado en 1951”. En *Memoria del 7º Congreso de Historia de la Fotografía en la Argentina*, pp. 173-175.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Silva, J. (2021). “Retratar la reforma carcelaria: Estado, política y fotografías durante el peronismo clásico”. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, disponible en [<https://bit.ly/3I9ML9I>], consultado el 05 de agosto 2021.

Soria, C. (2010). “La propaganda peronista: hacia una renovación estética del Estado nacional”. En Soria, C.; Cortés Rocca, P. y Dieleke, E. (editores). *Políticas del sentimiento: el peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Triquel, A. (2015). “Hacer(lo) visible la imagen fotográfica en la investigación social”. En *Revista Reflexiones* volumen 94, número 2, pp. 121-132.