

“Mil formas de recrearse”. Experiencias de infancia en un Hogar Escuela durante el peronismo: entre las actividades recreativas, las experiencias y el discurso estatal

“A Thousand Ways of Having Fun”. Childhood Experiences at an Hogar Escuela during Peronism: Recreational Activities, Experiences and State Discourse

Mariano PUSSETTO*
Franco BALAGUER**

“No existe el punto cero que marque el momento en el que los seres humanos empezaron a practicar los juegos y tampoco existe, por tanto, ningún comienzo de las normas ni las reglas. El ser humano participa con otros desde el principio en un juego ya iniciado y junto con los demás, sépalo él o no, contribuye a cambiar las reglas conforme a las cuales juega”. Deporte y ocio en el proceso de la civilización.

Norbert Elias

RESUMEN

A comienzos 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 este instituto de menores se configuró una particular forma de pensar la infancia que duró hasta el golpe de Estado de 1955. Este artículo indaga, a partir de considerar que las actividades recreativas son constitutivas de un tipo de subjetividad, el vínculo entre la intervención del Estado durante el gobierno peronista y las experiencias educativas de infancia que tuvieron lugar en un Hogar Escuela en la ciudad de Córdoba. De esta forma, se analizan las implicancias que tuvieron el juego y el deporte en la configuración de estas infancias en el marco de las experiencias educativas que se gestaron en esta institución. Para ello, se ponen en diálogo entrevistas realizadas a dos personas que vivieron parte de su niñez en el Hogar Escuela General Juan Perón y otros documentos entre los cuales se destaca, principalmente, una colección fotográfica que permite establecer un vínculo con los entrevistados y, al mismo tiempo, preguntarse por las experiencias de infancias ligadas a lo recreativo, con el foco puesto en la vida cotidiana.

Palabras clave: experiencias educativas; infancias; peronismo; actividades recreativas; deporte.

* Lic. en Antropología. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Becario SECYT/UNC. Contacto: pussettomariano@gmail.com

** Prof. en Educación Física. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Contacto : balaguerfranco@gmail.com

ABSTRACT

At the beginning of the 1950s, the *Hogar Escuela General Juan Perón*, built by the Eva Perón Foundation, began to operate in Córdoba city. A particular way of thinking about childhood was configured at this institute for minors that lasted until the coup of 1955. Based on the notion that recreational activities constitute a type of subjectivity, this article investigates the link between the intervention of State during the Peronist government and the educational experiences of childhood that took place at an *Hogar Escuela* in Córdoba city. Thus, the implications of games and sports for the configuration of childhood are analyzed within the framework of the educational experiences that were developed at this institution. To that end, interviews conducted with two individuals who lived part of their childhood in the *Hogar Escuela "General Juan Perón"* and other documents are put into dialogue. Among such documents, a photographic collection stands out, which allowed us not only to establish a link with the interviewees, but also to wonder about childhood experiences related to entertainment, with a focus on daily life.

Key words: educational experiences; childhood; Peronism; recreational activities; sport.

Introducción

Desde principios del siglo XX se fue configurando en Argentina un proceso de expansión de diferentes tipos de actividades recreativas y deportivas en vastos sectores sociales y espacios institucionales. Las prácticas corporales que inicialmente se encontraban exclusivamente ligadas a una élite fueron apropiadas por los sectores populares y trabajadores que, hasta ese momento, tenían limitada su participación en prácticas recreativas durante sus tiempos libres. En ese contexto, el gobierno peronista (1945-1955) desarrolló una particular forma de intervención estatal sobre las infancias y las juventudes a partir de diversos dispositivos ligados a la educación formal y no formal. Sobre estos últimos, los hogares escuelas ocuparon un espacio central en las experiencias de infancia, donde las actividades recreativas parecieron tener una implicancia singular en la vida cotidiana de los sujetos.

La pregunta central que nos guía en este artículo es: ¿qué implicancias tuvieron las actividades recreativas en las experiencias educativas de niños y niñas en el contexto del Hogar Escuela? En ese sentido, nos proponemos indagar sobre el vínculo entre la intervención del Estado durante el gobierno peronista y las experiencias educativas de infancia que tuvieron lugar en el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba¹ a partir del juego y el deporte como elementos constitutivos de un tipo de subjetividad.

El artículo que presentamos se estructura a partir de cuatro apartados: en el primero se mencionan algunas cuestiones metodológicas sobre el trabajo con los relatos de vida, así como también se presenta a los sujetos entrevistados y al contexto de producción de las fotografías trabajadas en el texto. En el segundo apartado, desarrollamos brevemente la delimitación conceptual de actividades recreativas, juego y deporte, identificando de qué manera estos elementos entraron en relación a partir del espacio urbano y educativo del último siglo en Argentina. Desde el tercer apartado abordamos el contexto institucional y político en

¹ Este Hogar Escuela fue construido en la ciudad de Córdoba a principios de la década de 1950, a metros de los terrenos que conforman la ciudad universitaria. Tras el golpe de Estado de 1955, el Estado nacional lo expropió y lo pasó a manos del Gobierno Provincial, comenzando así un largo derrotero institucional. En los años siguientes se estableció allí el Instituto Pablo Pizzurno, lugar en el que los niños vivían y se educaban, para luego quedar relegado a un mero depósito de menores hasta su cierre definitivo. En los primeros años de la década de 2000, se hicieron refacciones para albergar allí los actuales Ministerios de Salud y Desarrollo Social de la provincia de Córdoba.

el que se gestaron los hogares escuelas construidos por la Fundación Eva Perón² (en adelante FEP). De manera específica nos interesa profundizar en la vida cotidiana que se configura a partir de la articulación entre la política estatal y las experiencias de niños y niñas que residieron en esta institución de la ciudad de Córdoba. Por último, ponemos en diálogo entrevistas realizadas a dos personas que vivieron parte de su niñez en esta institución, para profundizar sobre las experiencias de infancia ligadas a las actividades recreativas, con el foco puesto en la vida cotidiana.

Algunas consideraciones metodológicas

El siguiente artículo se desprende del diálogo entre dos investigaciones de maestría en curso³. Asimismo, ambos trabajos se insertan en un proyecto de investigación marco⁴ que se propone reconstruir prácticas y procesos de escolarización desde el cruce de coordenadas entre un contexto socio-histórico específico y experiencias escolares desde mediados del siglo XX hasta nuestros días.

Las experiencias de infancia que aquí se narran se construyen a partir de diversas fuentes, pero adquieren una centralidad mayor en los testimonios. Los relatos de vida que se originan en nuestros intercambios representan la posibilidad de acercarnos a los sentidos de aquellas experiencias vividas. Asimismo, estos relatos “plantean el desafío de volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social” (Kornblit 2004:15). Esto no supone escindir el relato de vida del contexto en el que se inscribe, sino, por el contrario, ponerlo en diálogo y en tensión es central para la investigación. Parece lícito, según esgrime Ginzburg (2014), entender que la mirada “de cerca” nos permite observar algo que se escapa a la visión de conjunto y viceversa, al analizar cualquier acontecimiento o proceso histórico. En este sentido se torna valioso el diálogo que propone Halbwachs (1950) entre memoria autobiográfica y memoria histórica ya que, en ese cruce, se pueden rastrear las marcas en la memoria de los sujetos, marcas susceptibles de ser revisitadas para poner en diálogo con aquella memoria histórica. Al decir de Halbwachs:

más allá de los grabados y los libros, en la sociedad de hoy en día el pasado ha dejado numerosas huellas, a veces visibles, que podemos percibir también en la expresión de los rostros, en el aspecto de los lugares e incluso en los modos de pensar y de sentir inconscientemente conservados y reproducidos por ciertas personas y en ciertos medios (Halbwachs, [1950] 2011:115).

Quizás allí radique el nudo entre lo metodológico y la memoria, bucear en el sentir para pensar la experiencia. De nuestras interpretaciones, entonces, inscribimos un discurso social susceptible de ser discutido.

En este artículo privilegiamos los relatos de dos entrevistados para abordar aquellas experiencias educativas trazando diálogos con un grupo de fotografías que otorgan densidad

² La Fundación Eva Perón fue una institución creada en 1948 por Eva Perón, cuyo fin fue proporcionar asistencia social, salud y educación a niños/as, mujeres y adultos/as mayores. La propia Eva Perón se ocupó de manera personal (hasta su muerte en 1952) de los asuntos centrales de la institución. La Fundación se desplegó por todo el territorio nacional y buscó transformar la tradicional Sociedad de Beneficencia. En 1955, tras el golpe de Estado fue intervenida, desmantelada y disuelta.

⁴ “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)”. Directora: Dra. Silvia Servetto. Área Educación. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Con subsidio de SECYT – UNC.

a aquellas experiencias. Ambos entrevistados, Juan⁵ y Carlos⁶, vivieron en esta institución durante gran parte de sus infancias. En los dos casos, ingresaron al Hogar Escuela durante los años del gobierno peronista y continuaron en esta institución tras el golpe de Estado que terminó con el gobierno de Juan Domingo Perón en 1955. Así, las experiencias que los entrevistados narran en relación a esta institución están atravesadas por este contexto histórico. A pesar de ello, para este artículo nos centraremos solo en los relatos que forman parte del Hogar Escuela durante los años peronistas, con especial atención a las cuestiones ligadas al ocio y, específicamente, a las actividades recreativas y al deporte.

Por otro lado, las fotografías que se ofrecen en este trabajo forman parte de un reducido archivo de fotografías sobre el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba, halladas en el Archivo General de la Nación. Estas imágenes son las únicas fotografías oficiales que existen en el presente sobre esta institución durante los años peronistas. De un total de 49 fichas⁷, la mitad tiene fecha de 1950 y muestran la institución en pleno proceso de construcción; un pequeño grupo sin fechar nos enseña el Hogar Escuela en detalle y, finalmente, solo 11 fichas del año 1953 muestran la institución habitada. En nuestro trabajo seleccionamos cinco fotografías para ponerlas en diálogo con lo aquí trabajado.

Las actividades recreativas y el deporte en el contexto educativo argentino: surgimiento y desarrollo en la primera mitad del siglo XX

Consideramos que el juego puede ser comprendido como una actividad universal, motivada por imperativos biológicos y humanos. Existe evidencia científica de que otras especies animales tienen la capacidad de la metacomunicación, es decir, la comunicación acerca de la comunicación. Dos gatos pueden estar involucrados en una secuencia interactiva cuyas señales son similares, pero no iguales, a las de un combate porque, en realidad, “están jugando”. La complejidad que adquiere esta actividad en los seres humanos nos obliga a pensarla desde una perspectiva antropológica ya que se asume el juego como una condición necesaria para la re-creación de la cultura y porque, también, “la cultura existe como forma de juego porque presupone que entendemos que está encerrada dentro de ciertos límites libremente aceptados” (Besnier; Brownell y Carter, 2018:47).

Sabemos que el deporte como actividad no es un invento moderno ni un producto de la civilización occidental dado que, fue en base a los juegos, que surgieron y se organizaron la mayoría de los deportes. Una de las diferencias fundamentales entre el juego y el deporte moderno es que, al primero, lo podemos pensar como un acto intrínsecamente satisfactorio y placentero mientras que, el segundo, emergió en el marco del capitalismo industrial y funciona como un medio para conseguir un fin externo como puede ser un triunfo, un récord, un reconocimiento, un trabajo, entre otros. La diferenciación entre ambas prácticas se torna

⁵ Juan nació en 1947 en Córdoba. Su incorporación al Hogar Escuela en el año 1952 estuvo ligada a la situación socioeconómica que vivía su familia. Vivió en esta institución hasta 1957.

⁶ Carlos nació en 1949 en Córdoba. Su ingreso al Hogar Escuela en 1952 se debió a que, tras el fallecimiento de su madre y la ausencia de su padre, quedó a cargo de un tío que logró que sea aceptado en esta institución con apenas tres años.

⁷ Cada ficha contiene la fotografía original y otros datos (no siempre completos) de la imagen. Las fichas nos enseñan que fueron confeccionadas por la Subsecretaría de Informaciones / Dirección General de Difusión / División Cine-Fotografía durante el gobierno de Perón. Asimismo, cada una de las fichas está asociada a un número de negativo y poseen una misma clasificación (C-10), así como también contienen cuatro títulos para ser completados por escrito: “Fecha”, “Fotógrafo”, “Tema” y “Descripción”, estos últimos no siempre descriptos. Todas las fichas cuentan con un sello del AGN y un número de inventario, aunque esto último está asociado a su resguardo en el Archivo y no a su origen ligado a la Subsecretaría de Informaciones. En nuestro trabajo, a fin de privilegiar la imagen, se realizó un recorte del resto de la ficha aquí descripta.

difusa por la manera en la que se configuraron a lo largo de la historia en diferentes grupos sociales en tanto que, en determinados contextos, los rituales humanos reúnen una gran diversidad de prácticas corporales lúdicas y artísticas.

Para otorgar claridad sobre ciertas nociones conceptuales que trabajamos aquí, se hace necesario retomar a Norbert Elias (1992) quien realizó una clasificación de las actividades en el tiempo libre, incluyendo allí la clase de actividades miméticas o de juego. Según el autor, existen una serie de características comunes que reúnen a una gran diversidad de actividades como pueden ser un juego, una obra teatral, una poesía o una canción musical. La estructura básica de este tipo de actividades radica en el contexto *mimético*⁸ en el que transcurren, lo cual no implica una imitación ni un reflejo de las actividades de la vida “seria” sino que allí, las conductas y las experiencias emocionales de la vida cotidiana adquieren una tonalidad diferente. Ahora bien, para poder indagar sobre la implicación de este tipo de actividades en torno a las experiencias educativas de niños y niñas en el contexto del Hogar Escuela, debemos reconocerlas como fenómenos sociales con autonomía relativa, interdependientes con las actividades no recreativas, pero no subordinadas a ellas. Realizar ese reconocimiento implica problematizar la falsa oposición entre ocio y trabajo que se fundamenta en la idea, según la cual, todo aquello que sucede en el campo del ocio es irreal, fantasioso o una pérdida de tiempo, mientras que el trabajo se vincula con lo serio y lo real de la vida cotidiana (Elias, 1992).

Los sentimientos y emociones que despiertan en los seres humanos las situaciones imaginarias de las actividades recreativas son de la misma naturaleza que los que provocan las situaciones de la vida real. El peligro, el miedo, el placer, la tristeza y la alegría, entre otras emociones miméticas, son evocadas a partir de la puesta en acción de actividades recreativas. Durante el transcurso de éstas, las personas experimentan una tensión singular ya que “al permitir que estos sentimientos fluyan libremente dentro de su simbólica escenificación, en el contexto mimético de una obra teatral o un concierto, un cuadro o un juego, aligeran a las personas de la carga de coerción absoluta que soportan en su vida no recreativa” (Elias, 1992:60).

Para comprender la articulación entre las actividades recreativas, el deporte y la educación en el contexto local, mencionaremos algunos acontecimientos históricos que promovieron su desarrollo. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, Argentina y varios países de la región latinoamericana habían logrado su independencia y se encontraban en la situación de incorporarse en la red de intercambio de productos y servicios que había instaurado el sistema económico capitalista, que tenía como uno de sus principales centros a la economía británica. Esta incorporación al mercado mundial se vio acompañada por la creciente masa de migrantes europeos que llegaban a estas tierras y que traían sus hábitos, costumbres y formas de sociabilidad propias, como lo eran las competiciones deportivas modernas y la educación escolarizada en el caso británico y francés. El sistema educativo moderno, gestado en Europa central y en Estados Unidos con algunas divergencias dependiendo del país, había sido instaurado en la mayoría de los países “periféricos” con algunos matices vinculados a la especificidad de cada contexto, pero manteniendo el esfuerzo civilizatorio como objetivo. La consolidación de los Estados-nación como fuerza garante y centralizadora del acceso a la educación de los ciudadanos fue un suceso de alcance mundial. Vale la pena aclarar la importancia de los matices contextuales en la determinación del sistema educativo local ya que, como plantea Inés Dussel, no podemos pensar en la idea de copia o importación de instituciones e ideas pedagógicas extranjeras, sino que ésta “debería reemplazarse por la de

⁸ Para mejor comprensión sobre la noción mimético acudimos a Elías: “Los sentimientos que en nosotros despierta la situación imaginaria de una actividad recreativa son de la misma naturaleza que los que se suscitan en las situaciones de la vida real - eso es lo que la palabra mimético significa- [la cursiva es nuestra]” (Elías, 1992:57).

una internacionalización de los discursos pedagógicos que van en múltiples direcciones” (Dussel, 1997:26).

En relación a las prácticas deportivas modernas, su verdadero origen en nuestro país tuvo que ver con el impulso que le dio el profesor escocés Alexander Watson Hutton dentro de la currícula de las escuelas de la colectividad británica en Buenos Aires (específicamente al fútbol). Para entonces, podemos afirmar que estaba iniciándose un proceso que asumiría múltiples tensiones, avances y retrocesos, vinculado a la incorporación de los deportes y las actividades recreativas como contenidos pedagógicos en la currícula obligatoria de la educación argentina. Con base en ese hito transformador, el conocimiento de estas prácticas empezó a difundirse más allá de los muros de las escuelas de la comunidad británica. Hacia comienzos del siglo XX, los encuentros deportivos comenzaron a albergar espectadores externos a la colectividad británica y la élite criolla: los jóvenes de los sectores populares locales encontraban un gran atractivo en la disputa agonística mediada por el balón de cuero. El fútbol había dejado de ser una práctica exclusiva de “los ingleses” para pasar a ser parte de los hábitos de la sociedad criolla, el deporte originalmente de élite se estaba popularizando, coincidiendo con una época de transformación social donde los sectores populares y trabajadores accedían a mayor tiempo libre y ocupaban los espacios urbanos de manera creciente (Frydenberg, 1997). Como vemos, la siguiente imagen da cuenta de un clima de época, a nivel local, donde el deporte moderno asumió múltiples tensiones de significación.

Figura 1



Fuente: Ilustración aparecida en la revista “Cascabel” (1951).

En ese contexto, se produjo en Argentina una disputa simbólica vinculada a los valores que se le asignaban a los deportes. La popularización del fútbol generó un proceso que, en algún punto, excedió los marcos institucionales para instalarse como actividad recreativa de la juventud masculina de sectores trabajadores. Ahora bien, los universos simbólicos que estos jóvenes construían alrededor del juego diferían profundamente de aquellos planteados por la élite de la época. Los clubes y escuelas creados por los británicos y la élite local fueron abandonando la práctica del fútbol, en rechazo a participar en un mundo aparentemente descontrolado y vulgarizado que representaba ese deporte, focalizándose desde allí en la realización de ciertas prácticas recreativas y deportivas (el ejemplo más contundente es el rugby) que no habían sido “contaminadas” por los sectores populares y mantenían valores originales del deporte como el *fair play*⁹ y el juego caballeresco. Popularización y elitismo, dos caras de la misma moneda: la heterogénea apropiación del fenómeno deportivo moderno que se dio en Argentina.

Observamos que esta tensión se trasladó al ámbito educativo ya que las diversas corrientes pedagógicas de la época se debatían entre la decisión de incorporar, o no, las actividades

⁹ Del inglés: juego limpio (la traducción es nuestra).

recreativas y los deportes en la formación escolar obligatoria. La corriente que triunfó fue la que planteaba evitar el contacto entre el ámbito escolar y la competencia, dado que se la veía como representante de los valores y conductas corruptas del fútbol informal practicado en los clubes y calles por los jóvenes de sectores populares. Hasta el año 1938 se excluyó por completo a los deportes de las currículas escolares en base a las recomendaciones del médico Enrique Romero Brest, impulsor de una Educación Física higienista que imitaba los preceptos de la escuela sueca, francesa y alemana y se enfocaba, centralmente, en los ejercicios gimnásticos y las actividades físicas no agonísticas ni recreativas. Pero impedir la enseñanza de deportes no anuló las concepciones vigentes de la época sobre los usos del cuerpo. Se consideraba necesaria la transmisión de valores morales pertinentes para la integración en orden de una población heterogénea, para lo cual los ejercicios físicos aparecían como vehículos fértiles de carácter y comportamiento civilizado. En ese sentido, recuperando la noción de matices del proceso global en el ámbito local, existía en ese momento un gran peso en el diseño curricular de los ejercicios físicos y, dentro de esta área, se incluía la formación militar (Dussel, 1997).

Durante el transcurso del siglo XX, se profundizó un proceso de expansión de la oferta educativa, de diferenciación del sistema educativo y masificación de sus niveles. Este fenómeno ubicó a la escuela como el modelo global por excelencia para la socialización de los sujetos, produciéndose un cambio en sus funciones respecto de sus inicios ya que no sólo buscaba formar individuos en una atmósfera de adiestramiento y disciplinamiento para que ocupasen una posición social preexistente de manera ordenada y pacífica, sino que se entendía que el desempeño escolar podía ser determinante en la posterior ubicación de ese sujeto en el tejido social y laboral. De todas formas, ese rendimiento académico se veía determinado, en gran parte, por las condiciones socio-económicas y culturales donde nacían los sujetos. Además, este sistema educativo supuestamente igualitario presentaba condiciones disímiles de acuerdo al territorio y las jerarquías sociales, ya que “para cada clase social se asignaba un tipo de escuela y una educación determinada” (Dubet, 2005:21).

Sin dudas la igualdad de oportunidades en torno al acceso de los estudiantes a los niveles de formación tuvo gran eco en la nación argentina, sobre todo, en la época del gobierno peronista. En ese marco, se pensaba la escuela como el espacio predilecto para la integración social a partir de la inclusión de la población con menos recursos, dándoles la posibilidad de asistir a la escuela y a la universidad de forma gratuita para promover la movilidad social ascendente. Acompañando esta expansión del sistema educativo, se produjo una sistematización y centralización de políticas públicas vinculadas a las actividades recreativas y al deporte, entendiéndolo como medio de control de las masas, para garantizar su productividad en el sistema económico y abortar su potencial revolucionario (Rein, 1998).

El peronismo enfatizó el valor moral, higiénico y estético del deporte, aunque particularmente, resaltó su aspecto social en base a valores vinculados a la identidad nacional que representaba. En este marco de creciente ocupación estatal por el fenómeno deportivo, se impuso la Educación Física (en el año 1953) como asignatura obligatoria del nivel primario y secundario: los deportes y las actividades recreativas no solo podían funcionar como instrumentos pedagógicos para la enseñanza de modos de hacer, sino principalmente de modos de ser. En la década de 1940 comenzó a plantearse la incorporación de los deportes en el ámbito escolar, pero “con el primer peronismo se desarrolla la definitiva legitimación curricular a partir de una pedagogización de los deportes” (Galak y Serra, 2019:60).

Además, en un contexto político marcado por la Guerra Fría, la creciente profesionalización y difusión global de las competiciones deportivas marcaron un clima de época y el caso argentino no estuvo exento ya que, en ese momento, el deporte competitivo era objeto de importantes inversiones económicas y de un esfuerzo propagandístico por parte del gobierno nacional. Los triunfos internacionales de deportistas argentinos se asumían como logros patrióticos y, de esa manera, se producían héroes nacionales que expresaban los ideales que reinaban en Argentina: movilidad social, igualdad de oportunidades e integración social (Archetti, 2005). Esta narrativa encuentra una síntesis perfecta en la figura del piloto Juan Manuel Fangio: un hijo de inmigrantes nacido en la pampa profunda del interior de Buenos Aires, que no tenía raíces aristocráticas y que habría conseguido acceder a la práctica deportiva gracias a los logros sociales del peronismo en términos de la mejora de condiciones de vida de los sectores populares y de la mayor disposición de tiempo libre que poseían para realizar actividades deportivas (Rein, 1998).

Este imaginario simbólico se vio cimentado por acciones concretas que daban cuenta del protagonismo que el peronismo otorgaba a la infancia y a la juventud a nivel político. Se lanzaron campeonatos deportivos infantiles y juveniles que buscaban atraer a niños/as y jóvenes que asistían a las escuelas públicas sin posibilidad de jugar y competir fuera del marco educativo. Esta idea del "deporte para todos" funcionaba, al igual que el deporte competitivo, como medio para promover la unidad y uniformidad nacional. Esta difusión pareja del deporte en todos sus niveles (popular, educativo y competitivo) respondió a una característica ideológica que la era justicialista buscó imprimirle a su política estatal en ese campo.

El Hogar Escuela General Juan Perón: contexto institucional y político

En el campo social en general, y en el campo educativo en particular, las décadas de 1940 y 1950 estuvieron marcadas por una fuerte transformación que implicó el acceso de los sectores populares a derechos históricamente negados. Este período osciló entre conquistas sociales promulgadas por el gobierno peronista y el entorpecimiento impuesto por parte de la oligarquía nacional consolidada desde la formación del Estado argentino. Como afirma Puiggrós:

Desde fines del siglo XIX, la discriminación educativa se había producido en forma piramidal; el desgranamiento tenía una alta correlación con las características sociales y culturales de los sujetos sociales que demandaban educación. Imperceptibles mecanismos de discriminación iban separando socialmente a los desertores de los concurrentes, a los "buenos alumnos" de los inadaptados, a los bien educados de los mal educados. La reforma del primer gobierno peronista pretendía erradicar la discriminación. Por un lado, se daba una respuesta sin precedentes por su magnitud a la demanda de educación de los sectores populares. Pero por otro, se les diseñaba una zona especial del sistema, separada del tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad) por reglamentaciones y requerimientos (Puiggrós, 2003:137).

Las ideas pedagógicas del Primer Plan Quinquenal¹⁰ reflejaban una tendencia del nacionalismo popular y consideraba problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. La acción cultural sería transmitida por la enseñanza y por la tradición. Las escuelas y todas las instituciones educativas ocuparían un rol principal en la promoción de estas ideas (Puiggrós, 2003), que se instrumentalizan a través de una trama compleja entre acciones escolarizadas y no escolarizadas. Estas últimas, como los campeonatos deportivos infantiles y juveniles, las colonias de verano, el accionar barrial de las unidades básicas y la

¹⁰ El Primer Plan Quinquenal fue una planificación estatal durante el primer gobierno de Perón que abordaba temas de Economía, Defensa Nacional y Gobierno del Estado. En este último, su desarrollo estaba ligado a cuestiones de Política, Educación, Salud, Justicia y Cultura.

creación de hogares escuela, entre otras, fueron de un amplio desarrollo a lo largo del territorio nacional. Orquestadas, principalmente por la FEP, serían cruciales para la gestación de un proyecto que buscaba construir su hegemonía.

En ese marco, la creación de hogares escuelas fue una parte sustancial de esta amplia acción del gobierno peronista en torno a la cuestión educativa y de vital importancia para llevar adelante su política de formación y asistencia. Así:

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

Los hogares escuelas fueron grandes construcciones que constaban de edificios de dos cuerpos para albergar a niños y niñas. En total, fueron veinte los hogares escuelas construidos por la FEP durante sus siete años de vida, con una capacidad total que se aproximaba a los dieciséis mil internos (Ferioli, 1990). La mayoría de estas instituciones poseían una pileta de natación, juegos al aire libre y “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). De acuerdo a lo que plantea Carli, los hogares escuelas tenían una estructura común que puede variar en cuestiones singulares en cada provincia. En el caso particular del Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba contó con 500 internos durante sus primeros años de funcionamiento. Este dato cuantitativo remite a una gran institución que busca alejarse del modelo de asilos temporales en un sistema de circulación de niños¹¹ dominante durante la primera mitad del siglo XX.

Consideramos oportuno compartir en este trabajo algunas imágenes tomadas en el año 1951 que, como anunciamos con anterioridad, forman parte de una colección más amplia de fotografías tomadas al Hogar Escuela de la ciudad de Córdoba.

¹¹ Siguiendo el modelo de beneficencia, la vida cotidiana de los asilos y refugios de niños/as desprotegidos/as estuvo marcada por la cuestión del orden y el aislamiento con el mundo externo, siendo los principales mecanismos de subjetivación de los menores que allí vivían. Las experiencias de los niños en estas instituciones “se construyeron sobre un trasfondo común de necesidades básicas insatisfechas y escasos recursos, no solo económicos sino cognitivos y culturales y la falta de reconocimiento social que se verbalizaba con el lenguaje que los identificaba y nombraba: ‘los abandonados de la vida’, ‘los malos pobres’, ‘huerfanitos’, ‘desheredados’” (Moreyra y Moretti, 2019:27).

Figura 2: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243149

Figura 3: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243146

Figura 4: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243155

Figura 5: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243151

Aquí nos interesa remarcar el modo en que los espacios para las actividades recreativas y el deporte están integrados a la construcción desde su origen y ocupan un lugar de gran relevancia para el uso que le van a dar los niños que allí residen. En ese sentido, podemos comprender estas acciones no escolarizadas como parte de una política orientada a brindarle a niños y niñas el derecho a jugar, el derecho al ocio, el derecho a realizar actividades

recreativas en su tiempo libre y, también, buscando producir, mediante el juego, un futuro sujeto político. El avance en términos de derechos de los sectores populares y trabajadores durante la primera mitad del siglo XX puede analizarse a partir del tipo de usos del tiempo libre que realizaban estos grupos ya que, como fue expresado en el apartado anterior, las actividades recreativas desarrolladas tanto en espacios institucionales como urbanos se presentaban como privilegios de ciertas élites.

El gobierno peronista buscó construir una determinada forma de infancia, ya que “la niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado, y como heredera y continuadora de la nueva cultura política” (Carli, 2002:215). En el Hogar Escuela General Juan Perón de la ciudad de Córdoba las y los infantes eran agrupados en dormitorios con capacidad para 30 niños o niñas, siguiendo el orden etario (desde los 6 hasta los 12 años), cubriendo las edades que abarcaba el ciclo primario. Los niños asistían a la Escuela Nacional Emilio Olmos, mientras que las niñas eran educadas en la Escuela Alberdi. Ambas instituciones, para esos años, eran consideradas dos de las escuelas con mejor educación y prestigio en la ciudad.

En una de las entrevistas, Juan nos comenta la rutina que llevaban los niños de lunes a viernes desde que se levantaban hasta que volvían de la escuela:

Mirá, funcionaban así: te levantabas a las siete de la mañana para higienizarte, lavarte los dientes, desayunar y salías a las ocho menos cuarto en ómnibus hasta el Colegio Olmos. Entrábamos a las ocho y a las doce de la mañana nos retiraban. A las doce y media estábamos acá, y a la una almorzábamos. Después del almuerzo teníamos un descanso y luego nos llevaban a un comedor a hacer la tarea que teníamos que cumplir para el día siguiente de las clases. Terminabas la tarea y a jugar (Juan, 2018).

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

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). En ese sentido, la vida cotidiana entrelaza las prácticas y experiencias concretas de los infantes con aquella política pública que intenta fijar dicha cotidianeidad. De acuerdo a Carli:

Esta tarea de pedagogización política de niños y jóvenes debía hacer uso del sentimiento y la emoción como recursos didácticos. El niño debía comenzar a sentir, debía cargarse de misticismo, debía incorporar la doctrina efectivamente no sólo para heredar, sino para poder desempeñarse luego como un reproductor ideológico. Con ese supuesto se interpelaba la creación, en el ámbito escolar, de un verdadero *habitus* político en los niños que disolviera las herencias familiares antiperonistas, lo que requería una alta carga afectiva (Carli, 2002:257).

Si bien el planteo de la autora nos permite comprender aquella construcción “desde arriba” que buscaba instalar el peronismo y su objetivo de crear un *habitus* político en los niños y niñas, aquí también comprendemos que, en las interacciones cotidianas entre preceptoras, maestras e infantes, se conforman subjetividades que no se corresponden necesariamente al imaginario político partidario. De modo tal que:

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

Precisamente, desde esa manera de pensar la vida cotidiana es que las experiencias educativas de niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela nos muestran sus diversos matices al momento de analizar tanto la política pública desarrollada por el peronismo, la acción concreta de la FEP, las formas en que las y los adultos a cargo en el Hogar Escuela interpretan y llevan adelante aquellas prescripciones y, principalmente, la manera en que las y los niños se apropian, resisten o subvierten aquello que se les ofrece.

“Terminabas la tarea y salías a jugar”. Actividades recreativas y experiencias educativas

La articulación entre lo cotidiano y las actividades recreativas nos otorga algunos indicios para pensar en las experiencias educativas de los niños y niñas que vivieron en el Hogar Escuela durante el gobierno peronista. Los relatos de Carlos y Juan dan cuenta de la conformación de una singular experiencia producida entre las actividades prescritas por la institución y las formas de vivenciarlas por los propios sujetos. Experiencias en las que afloran tensiones entre la intención de construir un futuro sujeto político y las formas de apropiación en donde los niños toman, para sí, aquello que interesa o conviene y lo hacen suyo no como propiedad material, sino como acto transformador de la propia experiencia (Rockwell, 2011).

Carlos: Era impresionante, impresionante la atención que teníamos los internos. En cuanto a comida, en cuanto a vestimenta, en cuanto a salud, en cuanto a diversión, en cuanto a la parte de iglesia, tenía cine, tenías teatro, tenías... ahí adentro era... ¿viste el Vaticano que es un mundo aparte? Ahí adentro era el vaticano, no por..., entendés. Tenías todo, hospital. [...] y la parte de los momentos de recreación que teníamos, por ahí había como una fiesta. Quizás sería a lo mejor un 9 de julio, no me acuerdo, pero hacíamos juegos, ellos hacían juegos con nosotros. Y los juegos que hacían eran..., sacaban no sé de dónde que tenían guardados, sulkiciclos. Te estoy hablando del año 52 más o menos. Sulkiciclos eran esos caballitos con riendas que acá yo los vi cuando tenía no sé cuántos años, una persona no los podía comprar. Los autitos de carrera a pedales... o sea: ponían cinco sulkiciclos, cinco chicos adentro y a correr carreritas. Con los autitos lo mismo, carreras de embolsados, mil formas de recrearse. Pileta de natación, cancha de fútbol con tribuna (Carlos, 2020).

Las palabras de Carlos nos permitieron pensar acerca de la manera en que los niños vivencian aquello que se les brinda, naturalizando las actividades recreativas como parte integrante de lo cotidiano dentro de la institución. Como plantea Elías, “Los seres humanos pueden llegar a modelos de ordenación institucional u organizativa que, si funcionan bien, en seguida se

vuelven tan obvios para los participantes que éstos los consideran naturales, normales o, simplemente racionales” (Elías, 1992:46).

La relación entre actividades recreativas, deporte y educación es constitutiva de aquellas infancias en los primeros años del Hogar Escuela. Como nos narran los entrevistados, en esta institución, los niños y niñas tenían la posibilidad de emprender una variedad de actividades a partir de la amplia oferta de juegos y recursos que se les otorgaba.

Juan: Después había entretenimientos y juegos que eran juegos de mucho valor cultural, ¿por qué? porque había, por ejemplo, salas de juegos para los chicos con juegos para hacer compartidos, salas de lectura, maestras que leían literatura infantil, en los días de lluvia íbamos a un hall y ahí las maestras leían y los chicos jugaban. En la semana, terminabas la tarea y salías a jugar. Jugabas a los que quisieras. A las bolitas, a la pelota, al fútbol, lo que quisieras. Después venía la merienda: Café con leche, con pan, manteca, dulce, todo ese tipo de cosas. Después de eso, otra vez a jugar, después venía el horario de bañarse y después la cena (Juan, 2018).

En el día a día se sucedían diversas actividades que iban desde el juego como mero ocio hasta aquellas que, de alguna manera, inculcaban en los niños el aprendizaje de algún oficio. Los oficios son configurantes de esas infancias que tienen su reflejo en los trabajadores, los sujetos con los que el peronismo se identificó y sentó su base social y política. En este oscilar entre el juego ocioso y el juego como oficio, los siguientes fragmentos de entrevista nos ayudan a pensar este cruce.

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

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

E: ¿Y a vos que te gustaba?

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

Nosotros estábamos en un predio que ocupaba 8 hectáreas, y en esas 8 hectáreas, inclusive, había niños que elegían realizar arte u oficios, es decir, había niños que le gustaba ir a trabajar a la zapatería, otros les gustaba trabajar en la huerta, otros les gustaba trabajar como mecánico, y bueno, se acercaban a ver, porque eran niños, pero iban a ver, y entonces había gente que los elegía y los acompañaba (Juan, 2020).

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

Los actos también son recordados por los entrevistados como juego, juego que, al igual que el trabajo en el taller, tienen una doble dimensión.

E: ¿Te acordás los actos?

Juan: 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, era un verdadero espectáculo a favor del sentido de compartir, se practicaban distintos torneos: fútbol, vóley, básquet, natación, carreras en autitos a pedal, triciclos, pedestres, etc.. Todo lo que fuera deporte estaba muy bien organizado. Recuerdo casos, eso en el Hogar Escuela, donde la práctica deportiva tenía una base que conectaba la historia y la antropología, aunque nosotros no supiéramos eso, porque el profesor de Educación Física, armaba el grupo y nos llamaba "los Comechingones" contra "los Calchaquíes" por ejemplo, y te ponía la camiseta de River y Boca, pero éramos Comechingones o Calchaquíes. Ese tipo de marca o huella en la historia de conocer, aunque sea de nombre, quienes fueron los aborígenes que habitaron Córdoba, eran propios de alguna idea que no caía por azar, era elegida. Los actos públicos, festivos, si se festejaban. Eran las fechas patrias, como 25 de mayo, 9 de julio, 17 de agosto. O el Día de la Lealtad. Además, los ómnibus del Hogar escuela tenían la leyenda de "Perón Cumple". O sea, todas esas cosas funcionaban perfectamente, estaban establecidas.

E: Y, por ejemplo, un 25 de mayo, leyendo veo que había muchos desfiles...

Juan: Los desfiles eran realizados en todas las fechas patrias. En el Hogar Escuela teníamos un circuito que has visto, que es una calle asfaltada donde se hacían los desfiles y los juegos, las dos cosas.

E: ¿Qué tipo de juegos?

Juan: Los juegos, carreras en triciclos, sulkiciclos, monopatinés, todo eso que jugábamos los chicos, en el marco de la fiesta. Después nos servían chocolate, costumbres de la época (Juan, 2020).

Aquellas *performances patrióticas*¹² (Blázquez, 2012) que constituían el discurso nacionalizante en la vida escolar, se entremezclan con lo que podríamos llamar un "discurso peronizante". Estas *performances* producen una narrativa de un determinado sujeto, "un moldeamiento del niño orientado tanto al mejoramiento social como a la construcción de un nuevo sujeto político, moral y nacional" (Carli, 2002:243). Si bien los relatos de los entrevistados muestran aquella intención por la construcción de un ser nacional y un ser peronista, aun así, sus recuerdos tienen un especial anclaje en una infancia gozosa.

Hay grandes variaciones en el modo en que puede expresarse la tensión placentera, la agradable estimulación de las emociones proporcionada por las actividades recreativas, y, mientras no estudiemos con mayor detalle las relaciones entre la estructura de las actividades recreativas y la de la resonancia emocional que éstas encuentran en los actores y espectadores, será prematuro adelantar explicaciones, incluso tentativas, de los distintos tipos de goce que proporcionan (Elías, 1992:109).

De acuerdo al autor y atendiendo a esas emociones que las actividades recreativas proporcionan, la fotografía del salón de actos (figura 6) estimuló un diálogo con los recuerdos

¹² 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).

de uno de los entrevistados. El salón de actos nuclea varios de los momentos importantes que ellos recuerdan. *Acá hacíamos todas las fiestas criollas, patrias, en este salón*, dice Juan durante el recorrido, mientras que Carlos recuerda el teatro:

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).

Figura 6: Argentina, Archivo General de la Nación
Departamento Documentos Fotográficos



Fuente: Consulta_INV: 243161

Para Leonardi, 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, 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 donde el hacer de las y los infantes produce sus propias narrativas. El ofrecimiento del teatro como un juego capaz de producir acciones desde los propios sujetos, parece ampliar la idea de un espectador pasivo al cual se le brinda una recreación como acto disciplinante y civilizatorio, siendo que “jugar un juego es aceptar un marco cultural específico que reinterpreta el contexto en un

nuevo - y con frecuencia más amplio - sistema de sentido. Los juegos son actividades especializadas compuestas por paquetes simbólicos de juego” (Besnier, Brownell y Carter, 2018:51).

Esta última fotografía presentada, que retrata el salón de actos, nos muestra sobre el escenario a cuatro niños de pie que, como cuenta Carlos, parecieran estar haciendo *el teatro del pueblo*. Un cartel arriba de ellos dice: *1810 – 25 de mayo – 1953*, por lo que es sugerente de 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. Podemos observar que muchos se encuentran parados, como si nadie quisiera perderse lo que sucede en la escena. Esta *performance patriótica* y los relatos de Carlos y Juan nos permiten divisar una articulación entre las actividades recreativas y las experiencias educativas, entre la intención de construir un futuro sujeto político homogéneo y los intersticios capaces de generar un desequilibrio a la mirada del mero adoctrinamiento para, de esa forma, dar paso a subjetividades heterogéneas.

Consideraciones finales

A lo largo del artículo desarrollamos la manera en que se entrelazaron las actividades recreativas con las experiencias educativas de niños y niñas en el contexto del Hogar Escuela durante el gobierno peronista. Para comprender este proceso social interdependiente, acudimos al análisis interpretativo de discursos de los sujetos que transcurrieron parte de su infancia en esta institución, en articulación con el discurso estatal que existía en aquel momento histórico. En ese sentido, los relatos de los entrevistados dan cuenta de que estas nuevas formas de interpelación política tuvieron especial ahínco, a la hora de pensar en el derecho a jugar, en el marco de una institución que gestó experiencias transformadoras de las emociones y los sentimientos que los sujetos vivenciaron en lo cotidiano. Esta interpelación estatal osciló entre la intencionalidad de construir aquellos futuros sujetos políticos y las diversas maneras de apropiación que tuvieron niñas y niños en relación a las actividades recreativas. Apropiaciones que, en tanto actos transformadores de la propia experiencia, permiten vislumbrar una particular y novedosa relación con el juego y el ocio.

Referencias bibliográficas

- ARCHETTI, Eduardo (2005). “El deporte en Argentina (1914-1983)”, en *Revista Trabajo y Sociedad*, N°7, vol. XI, 1-30, Santiago del Estero.
- BESNIER, Niko; BROWNELL, Susan y CARTER, Thomas F. (2018). *Antropología del deporte*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI
- BLÁZQUEZ, Gustavo (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLI, Sandra (2005). “Los únicos privilegiados son los niños”, en *Revista Todo es Historia*, edición N°457, 58-65, agosto 2005.
- (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- DUBET, François (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- DUNNING, Eric y ELIAS, Norbert (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- DUSSEL, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Ed. CBC-UBA, FLACSO.

FERIOLI, Néstor (1990). *La Fundación Eva Perón /1 y /2*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FRYDENBERG, Julio (1997). "Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol, Buenos Aires 1900-1910.", en *Revista de Historia "Entrepasados"*, año VI, Nº 12, 7-29, Buenos Aires.

GALAK, Eduardo y SERRA, María S. (2019). "Formando una "Escuela de Campeones". Deporte, moralidad, pedagogía y estética Peronista", en *Educar em Revista*, núm. 73, 49-65, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

GINZBURG, Carlo (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica. (Versión Original, 2006)

HALBWACHS, Maurice (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Versión Original, 1950)

KORNBLIT, Ana Lía (2004). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

LEONARDI, Yanina A. (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.

MOREYRA, Beatriz y MORETTI, Nicolás (2019). "Asistencialismo y desigualdad social: una relación persistente en la modernidad liberal", en: Paz Trueba (Comp.), *Infancia, pobreza y asistencia. Argentina, primera mitad del siglo XX*. 17-33. Rosario: Ed. Prohistoria.

PUIGGRÓS, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

REIN, Raanan (1998). *Peronismo, populismo y política. Argentina 1943-1955*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

ROCKWELL, Elsie (2011). "Los niños en los intersticios del cotidiano escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?", en Batallán y Neufeld (Comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, 27-51. Buenos Aires: Ed. Biblos.

----- (2018). "Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares", en *Cuadernos de Antropología Social*, Nº47, 21-32.

Entrevistas

JUAN (2018 y 2020). Entrevistado por Mariano Pussetto. "Lo que fue un paraíso y se tornó un infierno". Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950.

CARLOS (2020). Entrevistado por Mariano Pussetto. "Lo que fue un paraíso y se tornó un infierno". Experiencias educativas de infancias en un hogar escuela de la ciudad de Córdoba durante la década de 1950.

Cita sugerida: PUSSETTO, Mariano y BALAGUER, Franco (2021). "Mil formas de recrearse". Experiencias de infancia en un Hogar Escuela durante el peronismo: entre las actividades recreativas, las experiencias y el discurso estatal" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 30-47.
<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 30 de abril de 2021

Aceptado: 12 de mayo de 2021