

Trayectorias educativas y clase alta

Etnografía de una relación

Autor:

Gessaghi, Victoria

Tutor:

Tiramonti, Guillermina

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Artes.

Posgrado

Tesis

16.1.4

Tesis 16.1.4

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

PROGRAMA DE DOCTORADO-ESPECIALIDAD EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y "CLASE ALTA":
ETNOGRAFÍA DE UNA RELACIÓN

Tesista:

Victoria Gessaghi

Directores:

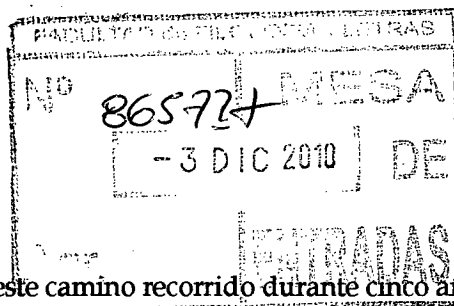
Guillermina Tiramonti y Marc Abélès

Co Directora y Consejera de Estudios:

María Rosa Neufeld

DICIEMBRE DE 2010

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas



AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a quienes me acompañaron a lo largo de este camino recorrido durante cinco años...

En primer lugar mis directoras de tesis. A Guillermina por haber estado siempre dispuesta a darme su tiempo generoso, a discutir un tema que nos apasiona y por respetar como nadie mis procesos y mis posturas aun aquellas con las que no estuviera de acuerdo, siempre promoviendo el debate y el enriquecimiento de ideas. Me enseñaste a despabilar la cabeza y a pensar más allá de mis conceptos iniciales. A María Rosa quiero agradecerle por una década ya de acompañamiento en mi trabajo. También por haberle dedicado un tiempo valiosísimo a esta tesis, por su agudeza teórica y su lucidez para transmitir un modo de acercarse a comprender el mundo social.

A mi director Marc Abélès le estoy profundamente agradecida por haberme recibido en la École y por su generosa erudición. Quiero agradecerle su tiempo y los enriquecedores intercambios. Esta tesis es sin duda deudora de su producción y su mirada sobre el trabajo antropológico.

A Monique de Saint Martin que fue directora de mi primera instancia de formación en Francia. Le agradezco su infinita generosidad, su apoyo constante, su tiempo generoso para el intercambio de ideas y su guía a lo largo de todo el proceso de construcción de esta investigación.

A mis amigas del alma Iara Enrique, Florencia Luci y Alejandra Cardini, quienes, como además son colegas, me acompañaron a lo largo de estos cinco años compartiendo preocupaciones, angustias, dificultades, todo en medio de mates, jornadas de trabajo en conjunto y también a lo largo de paseos en los lugares más lindos...

A María Carman, amiga, colega, vecina, por los cafecitos en Las Cortaderas, por el barrio y por la poesía que me enseñaste a encontrarle a la antropología y a la vida...

A Claudia Massin, gracias por haberme enseñado que la escritura puede ser a veces, "la lenta construcción de una fuerza que no pueda doblegarse" y otras, "un momento de plenitud".

A Julio Moscón, por todo.

A Agus, Ana, Clara y Lucas mis compañeros incondicionales de vida.

A mi viejo que me transmitió su amor por lo público, por la política y su preocupación por los "pobres". Yo me apropié de todo ello de modos distintos pero la semilla la sembraste vos.

A mi vieja que me hizo una mujer fuerte, con convicciones, siempre dispuesta a dar batalla por ellas.

A mis amigas del alma Lety y Sil que me acompañan constantemente en todas las aventuras que emprendo, confiando en mí.

A Lu Petrelli, compañera de ruta, brújula en muchos momentos. Gracias por todas las horas de trabajo y de las otras compartidas en estos cinco años.

A Laura Cerletti, interlocutora incansable... apasionadas las dos en igual medida por lo que hacemos, por sus implicancias políticas y por compartir una visión de la antropología...

A Laura Santillán, por el aliento constante y por su influencia invaluable en este recorrido.

A Paula Montesinos, cuyo trabajo en *De eso no se habla*, marcó un rumbo, allá cuando hacía el seminario de educación y después me siguió formando en el Ubacyt.

A Liliana Sinisi, por su inestimable acompañamiento y apoyo a lo largo de esta tesis.

A Gabriela Novaro, por los innumerables intercambios, por su apoyo y por ser una guía muy valiosa desde hace ya muchos años.

Esta tesis me llevó también a Córdoba: a Elisa Cragolino y a su equipo, a Liliana Vanella, a Lau Ominetti y a Rosi Brumat, les agradezco el aprendizaje y el intercambio entre mates, las conversaciones sobre la tesis y el aliento para que la terminara.

Quiero agradecer también a mis compañeros del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras por las discusiones, los debates y el intercambio valiosísimo para esta tesis. Quiero agradecer muy especialmente a mis compañeros de Ubacyt: Maximiliano Rua, Mercedes, Javier Garcia, Soledad Gallardo, Laura Ruggiero, Cecilia Diez y Horacio Paoletta por compartir todo estos años de aprendizaje. También a los equipos que dirigen Graciela Batallán y Gabriela Novaro por los intercambios mantenidos en estos años.

Al Grupo Viernes de la FLACSO por el tiempo de lecturas y discusiones que fueron la base de esta tesis. Gracias además por acompañarme a lo largo de todo este recorrido: A Sandra Ziegler, a Mariela Arroyo, A Nadina Poliak, a Miriam Southwell, a Veronica Tobeña, a Mariana Nobile, a Nancy Montes, a Claudia Composto, a Paola Llinas, a Maria Alejandra Sendon y a Dora Niedzwiecki.

Al CONICET, al Ministerio de Educación de La Nación y a la Wenner Gren Foundation que financiaron la realización de esta tesis y los viajes a Paris en el marco de la cotutela.

A Mariche y a la Secretaria de Posgrado de la Facultad por su acompañamiento y su apoyo para que esta tesis se pudiera concretar.

A Maria Charrier por su infinita paciencia en la EHES.

A Mercedes Pico y a Leonor. A mi amiga por las risas y el acompañamiento, a Leonor por haber sido el punta pie inicial.

A quienes muy especialmente me ayudaron durante el trabajo de campo: Angie, Luli, Dianne, Florencia Gimenez Zapiola y Leonor.

Y por último, a Walter, sin vos no hubiese hecho nada de todo esto. Gracias infinitas porque mi vida no va pasa desapercibida para vos, por ser mi testigo. Gracias por todo el apoyo, por la paz y por todo el amor de estos años...

Ojalá que lo que siga, lo que traiga el futuro, se parezca en algo a lo maravillosos que fueron estos cinco años...

ÍNDICE

INTRODUCCION.....	6
Sobre los interrogantes centrales de la investigación.....	6
Principales antecedentes del tema.....	9
<i>Las desigualdades sociales frente al sistema educativo.....</i>	9
<i>Aportes de la antropología argentina y latinoamericana al estudio de la desigualdad</i>	11
<i>El análisis de "La clase alta".....</i>	14
La mirada: construcción etnográfica del problema de investigación.....	17
Organización de la tesis.....	20
Resumen de cada capítulo.....	21
Fuentes.....	23
CAPÍTULO 1	
EL TRABAJO DE FORMACIÓN DE "LA CLASE ALTA".....	26
Tropezando con "la clase alta": una categoría social para pensar las relaciones de <i>clase</i>	27
<i>La "clase alta", una categoría nativa.....</i>	27
<i>La "clase alta" o "Las grandes familias".....</i>	30
<i>Relaciones en el campo.....</i>	32
¿Qué es la "clase alta"?.....	35
<i>Familias "con apellido".....</i>	35
<i>La guía azul: "el colmo de la diferenciación".....</i>	42
<i>La "clase alta" en el cuerpo: hablar, vestir, signos que diferencian.....</i>	50
<i>Modos de conocer.....</i>	50
<i>Dimensión sensible de la desigualdad: diferencias semióticas</i>	52
<i>Haber llegado primero, habitar la Argentina "desde el origen".....</i>	57
Construir la "familia tradicional".....	62
<i>Mantener los lazos familiares activos.....</i>	69
<i>Mantener la familia unida para conservar la empresa familiar.....</i>	72

<i>"No somos las carmelitas descalzas"</i>	74
La posibilidad de desclasarse.....	77
El apellido hoy: abre puertas.....	82
Reflexiones Finales.....	86

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN DE LA "CLASES ALTA": APROPIACIONES Y NEGOCIACIONES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO	89
Las tradiciones formativas de "la clase alta"	91
Flexibilidad de trayectorias y carácter "elitista" del sistema educativo.....	97
Los intentos de reforma del sistema educativo: hacia una "democratización segregadora"	107
Democratización segregadora.....	113
De católica o laica a "la escuela de los ricos": la consagración de un espacio para la "clase alta"	121
Conclusiones.....	129

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA COTIDIANA Y EL TRABAJO DE FORMACIÓN DE "LA CLASE ALTA"	133
Introducción.....	133
"Un clan conocido, no cerrado"	140
<i>Te haces amigos entre los padres:</i>	143
<i>"Es como entrar a New York City"</i>	145
<i>"Quemaditos, cansados de correr"</i>	149
La escuela construye "la clase alta"	151
<i>Entrar al paraíso y luego desterrarse</i>	153

El "Spirit del Católica1" o "El Católico1 Boy" y la continuidad temporal de la comunidad.....	155
¿Estudiar para trabajar?.....	158
Redes de colegios y distinción.....	160
Formar "personas familiares".....	162
Heterogéneo/homogéneo: cuando salir de "la burbuja".....	166
Conclusiones.....	173

CAPÍTULO 4

DE TERRATENIENTES A PROFESIONALES: LA CLASE ALTA ENTRE LA SANGRE Y EL MÉRITO.....	176
Introducción	176
DE TERRATENIENTES A PROFESIONALES.....	180
Disputas y jerarquías al interior de "la clase alta".....	180
<i>"Sólo heredan la vajilla de San Martín..."</i>	180
<i>"El Pituco sencillo, que le gusta Boca Juniors y, peor aún, es radical"</i>	182
<i>"Haciendo una profesión de los caballos"</i>	187
Ser el mejor (pero con la familia y el Estado de tu lado)	193
<i>"Educación de a migajas y mérito de la coyuntura"</i>	199
Las mujeres: entre la profesión y el marido.....	204
<i>Cecilia, la educación como oportunidad de escapar a la clase.</i>	204
<i>Isabella: la profesión y no mostrar la hilacha</i>	207
EDUCACIÓN, FAMILIA y REPRODUCCIÓN SOCIAL.....	220
<i>"Nacer con entramado"</i>	220
Sin educación pero con capital social: "Si no pusieron una fichita en vos..."	232
Un matrimonio mixto: la centralidad de la educación para los sectores medios y su exclusión del repertorio de "la clase alta"	237

“Hay que pelarse”: clase media y educación.....	239
Reflexiones finales. La articulación exitosa entre apellido, educación y volverse profesional: <i>mimetizarse</i>	241

CAPÍTULO 5

LA DIMENSIÓN MORAL DE LA DESIGUALDAD.....245

Introducción.....245

Nobleza obliga.....246

La austeridad, entre distinción y protección.....249

Educando en la “solidaridad”255

Madres e hijas en un té solidario: educando a las mujeres del futuro.....255

Apertura a la comunidad.....261

Estado y “familias tradicionales”265

Participación política de los jóvenes.....269

La filantropía o la privatización de la cuestión social.....274

Reflexiones finales.....279

REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS PUNTOS DE PARTIDA.....281

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....293

Sobre los interrogantes centrales de la investigación

Esta tesis aborda como temática central la relación entre educación y “clase alta”. Se propone estudiar las trayectorias educativas de “las familias tradicionales argentinas” y su articulación con procesos de diferenciación y desigualdad social.

Tiene como antecedente mi interés por los procesos de construcción de la desigualdad social en las escuelas, temática que comencé a investigar en la tesis de licenciatura en Antropología Social (Gessaghi, 2004). En esa oportunidad relevé una amplia bibliografía, desarrollada a partir de la década del '80, que ponía fuertemente en cuestión la orientación “igualitaria” de nuestro sistema educativo, tendencia que se sostuvo mayormente hasta el último cuarto del siglo XX. A partir de ese momento, varios trabajos coinciden en destacar “la segregación”, “la segmentación” y la “fragmentación” del sistema y su papel en la reproducción de las desigualdades sociales¹.

Si bien el estudio de la desigualdad social ha sido un objeto importante y característico de las ciencias sociales, los estudios sobre las “clases superiores/dominantes” o sobre las “elites” han sido relativamente escasos en nuestro país. La sociología local -interesada mayormente por el estudio de las clases medias y populares- desarrolló una tradición centrada, fundamentalmente, en la relación entre las “elites” o “las clases dominantes” y el desarrollo, la dependencia, la democracia (Heredia, 2005:103). Sin embargo, la preocupación de la antropología argentina por esta temática es incipiente².

La crisis del 2001 -la expresión más significativa del cambio del modelo de acumulación que caracterizó los últimos treinta años de historia argentina, y de la polarización social consecuente- tuvo como efecto más productivo movilizar nuestra representación respecto de qué sociedad formábamos parte y poner en cuestión los principios que, creíamos, la organizaban: no sólo se cerraba un ciclo basado en el principio de la integración del conjunto de los sectores sociales, sino que además se veía cuestionada “la igualdad” que supuestamente nos caracterizaba como país (Tiramonti, 2007).

¹ En el estado del arte de desarrollan las diferencias entre estas categorías analíticas.

² En Argentina encontramos un desarrollo auspicioso e inicial de la “Antropología de las elites” Ver Badaró y Vecchioli (2009).

En este contexto surgen una serie de estudios que comienzan a preguntarse por los “sectores dominantes”, “las elites” o “las clases dirigentes”. Por un lado, esta inquietud se funda en la intención de indagar acerca de las “elites” que habían conducido a la Argentina hacia esa crisis o bien dejado de conducirla hacia el crecimiento y la modernización. Por otro lado, una serie de investigaciones se abocan al estudio de los más privilegiados ya que la caída de la representación de nuestra sociedad como igualitaria dejaba al descubierto la necesidad de conocer las prácticas de estos sectores³. Este último abordaje es el que desarrolla la sociología de la educación.

La tesis se inscribe, entonces, en la intersección entre una línea de trabajo dentro de la investigación educativa que entiende la relevancia de estudiar la educación de las elites (Tiramonti y Ziegler, 2008) y una tradición dentro de la antropología argentina que, desde el retorno de la democracia, se ha preocupado por complejizar la comprensión y la explicación de los procesos de construcción de la desigualdad social y educativa (Neufeld, et. al 1999; Achilli, 2003).

El enfoque antropológico -relacional y dialéctico (Achilli, 2005)- se reveló como fundamental desde los inicios de la investigación. En tanto antropóloga, me dejé guiar por una trayectoria bidireccional entre teoría y trabajo de campo. De esta manera pude incorporar categorías de observación construidas en diálogo con los sujetos involucrados en el proceso de investigación. Este itinerario permitió reconstruir “el trabajo de formación de la clase alta”, es decir el estudio de un proceso activo que debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 1963). Parfraseando a Latour (2008), “La clase alta” es el producto provisorio de un clamor constante hecho de una pluralidad de voces contradictorias que hablan acerca de lo que ella es y de lo que debería ser.

La “clase alta” argentina está integrada por una red de familias cuyos apellidos se vinculan con quienes formaron parte de la “elite fundadora de la patria” y que tienen un pasado en el país con anterioridad a las inmigraciones masivas. Es decir que, a grandes rasgos, la “clase alta” remite a una trama formada por las “familias tradicionales” de nuestro país: “llegaron primero”, están vinculados a “la tierra” y fundaron -según representaciones ampliamente instaladas- buena parte de la Argentina moderna. Estar inserto en una red social formada por algunas familias; hablar de determinada manera; ir a determinadas escuelas, actuar de un modo particular, son algunos de los signos de la diferencia (Gessaghi, 2010).

Al decidir seguir el camino que los entrevistados dibujan y los rastros que dejan sus prácticas, se fue reconstruyendo el “trabajo de formación de la clase alta”. No es mi interés determinar si quienes se reconocen y son reconocidos como parte de “la clase alta” efectivamente lo son, o no, en términos objetivos y con arreglo a un modelo particular de estructura de clases. Encuentro más fructífero

³ Ver “Antecedentes sobre el tema”.

atender a los modos en que los miembros de “las grandes familias” disputan la legitimidad de pertenecer a “la clase alta argentina” y desde qué posiciones lo hacen. Es decir, el trabajo que realizan por imponer una definición particular de la misma.

Dado que los antropólogos no estudiamos “casos” sino “en casos” (Geertz, 1973), la decisión de escuchar a los entrevistados y atender a las “familias tradicionales” pretende ser un modo de aproximarse a las formas que asume la construcción cotidiana de procesos contemporáneos de diferenciación social y a la lógica histórica específica que adquiere el estudio de la desigualdad en la Argentina.

De esta forma, el propósito general que orienta el trabajo es analizar los sentidos que adquiere la educación para un sector particular dentro de las clases dominantes: “las familias tradicionales argentinas” o -como son (re)conocidas entre ellos y “los otros”-, “la clase alta”. Analizando las trayectorias educativas (Cragolino, 2001 y Santillán, 2007) de tres generaciones dentro de “las grandes familias”, me propongo indagar acerca de los modos en que la educación -entendida en un sentido amplio que comprende a la vez que trasciende la escolarización- participa del trabajo de formación de ese grupo social.

El objetivo principal de esta investigación es comprender -mediante el análisis de las prácticas y representaciones acerca de la educación de sujetos pertenecientes a “la clase alta”- cómo los procesos educativos forman parte de las luchas a propósito de su definición en articulación con narraciones sociales más amplias que las constituyen a la vez que las rebasan. Los interrogantes centrales iniciales se constituyeron en torno a sus tradiciones formativas, a los circuitos educativos que conforman y al entramado de relaciones que configuran.

A lo largo de la tesis se intentó poner en evidencia los procesos de dominación, estigmatización, diferenciación que operan al interior de la “clase alta”, que dista de ser un grupo homogéneo (Gessaghi, 2008a). Se buscó atender a las formas en que los procesos educativos participan de la continua puesta en cuestión de los principios mismos que subyacen a las jerarquías establecidas en dicho grupo.

A diferencia de otros abordajes que suponen intereses y prácticas racionales y monolíticas de los sectores dominantes, el análisis de las trayectorias de cada uno de los entrevistados⁴ permitió atender a una pluralidad de experiencias en tanto los sujetos construyen sentidos en la vida

⁴ En el abordaje que realizo cada entrevistado importa no en tanto “representativo” sino porque es el resultado de un proceso histórico social y personal y cuya trayectoria debe ser leída como punto de encuentro entre una pluralidad de historias, discursos y prácticas atravesadas por relaciones de poder.

cotidiana en la trama de estructuras sociohistóricas que los constituyen y que, a la vez, con sus prácticas, ayudan a constituir (Rockwell, 2009; Achilli, 2005).

Por eso, es difícil entender a “las familias tradicionales” como una clase social homogénea que comparte una posición estructural. Una visión procesual de las “familias tradicionales” permite apreciar su heterogeneidad, tanto es su actual diversidad como en las trayectorias de movilidad social de sus miembros. La “clase alta” está integrada por familias con una variedad de trayectorias de clase reflejando las posibilidades de movilidad social –ascendente y descendente- que su actividad económica permitió en el siglo XX. La pluralidad de trayectorias que los miembros de las familias tradicionales siguieron para llegar a sus actuales ubicaciones ponen en evidencia la dimensión temporal y diacrónica de la clase social (Yanagisako, 2002).

Asimismo, el análisis del trabajo de formación de la “clase alta” muestra que prácticas capitalistas heterogéneas coexisten en un momento histórico específico. En consecuencia, la reproducción de la burguesía no puede ser entendida con arreglo a un modelo único ya que existen disímiles procesos de reproducción. Las trayectorias diversas de las “familias tradicionales” desafían los modelos estáticos del análisis de clase. Es decir que es necesario atender a la heterogeneidad de experiencias de las familias tradicionales y a las apropiaciones que cada uno de los sujetos realizan de ellas de modo de incluirlos en un proceso dinámico que sólo a través de sus luchas, resistencias y negociaciones reproduce las estructuras sociales (Willis, 1980).

Principales antecedentes del tema

Las desigualdades sociales frente al sistema educativo

La participación de la escuela en la reproducción de la dominación social, ya sea en su dimensión económica o simbólica, ha sido una preocupación central de la teoría sociológica. En especial desde 1970, esos debates han sido sumamente ricos dentro de la academia francesa y norteamericana (Baudelot y Establet, 1975 y 1979; Bourdieu y Passeron, 1964 y 1970; Collins 1971 y 1979; Bowles et Gintis 1977, Bernstein, 1977, entre muchos otros). Aunque también suscitó numerosas críticas (Willis, 1980; Giroux, 1983) -en un contexto de pérdida progresiva de la influencia del funcionalismo y del marxismo- esta perspectiva ha sido muy fructífera al interrogarse acerca de los modos en que la escuela forma parte de la producción de las relaciones capitalistas y sus reformulaciones (Mehan, 1992; Lahire, 1995; van Zanten, 2004, Dubet, 1994) siguen proponiendo desafíos a la investigación sociológica en la actualidad.

En Argentina, el estudio de la relación entre educación y desigualdad social se ha desarrollado ampliamente, a partir de 1980, cuando los investigadores de la educación pusieron en cuestión la orientación "igualitaria" de nuestro sistema educativo. Con el retorno de la democracia, varios trabajos se interesaron por mostrar la creciente "segmentación" del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico (Bravslavsky, 1985, Filmus, 1985). Las investigaciones iniciales de Bravslavsky se apoyaban en estudios realizados por la sociología francesa e intentaba demostrar –al igual que Baudelot y Establet en su libro *"La escuela capitalista"* (1975)- la división de la "escuela única" en redes diferenciales por las que transitan los alumnos de acuerdo a su nivel socioeconómico. *"La segregación"* y *"la segmentación"* del sistema denunciaban la persistencia de mecanismos funcionales a la conservación del monopolio de la educación de calidad por parte de ciertos sectores sociales (Filmus, 1985, Braslavsky, 1985, Krawczyk, 1987).

Años más tarde, varios trabajos (Kessler 2002, Tiramonti 2004) retoman estos estudios y señalan que a partir de la década del noventa, estos procesos se profundizan aún más debido a la creciente o exponencial ampliación de la brecha de las desigualdades. Al mismo tiempo, diversos trabajos retoman *"los estudios de la elección"* (Veleda, 2005) y los planteos de la sociología urbana (Veleda, 2005; Del Cueto, 2007) para indagar sobre los efectos de la segregación espacial en la configuración de circuitos educativos diferenciales.

En su libro *"La nueva trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media"*, Tiramonti (2004) describe la consolidación de *"fragmentos educativos"*. Las transformaciones ocurridas en los '90 ponen de manifiesto la inadecuación del concepto de "segmento" para dar cuenta de las desigualdades en el interior del sistema educativo. Mientras que el "segmento" hace referencia a la existencia de un Estado que garantizaría la inclusión de las unidades educativas en una totalidad, el *"fragmento"* constituye una categoría más apropiada para describir la configuración actual del sistema educativo. Lejos de remitir a un campo integrado, un fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias. El fragmento actúa como frontera de referencia sin conformarse como un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde puedan reconocerse posiciones relativas de actores e instituciones, con referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004): *"cuando planteamos que el campo educativo está fragmentado hacemos referencia a distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor (...) sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan"*.

Los fragmentos no son homogéneos sino que se identifican diferencias que están en la base de una dinámica de permanente fragmentación. Según esta perspectiva, no es posible ordenar los fragmentos de acuerdo a jerarquía alguna y esto permitiría dar cuenta de la complejidad que asume hoy en día la desigualdad social ya que en cada fragmento se ponen en juego la posición socioeconómica y la configuración de valores con los que se estructuran los diferentes grupos sociales. Como señala Tiramonti (2007) la elección de la escuela no se reduce a una acción racional atenta al cálculo del interés individual: en la elección de la escolarización de los hijos tienen una importancia radical elementos subjetivos. Además, *“es principalmente desde pertenencias culturales, y no solamente desde los estratos socioeconómicos, que se construye el menú de opciones escolares. Es así que familias que se posicionan en el mismo espacio socioeconómico, hacen opciones escolares muy diferentes de acuerdo a la constelación de valores que guían su acción”*.

Estos estudios han subrayado la importancia de acercarse al estudio de *“la formación de las elites”* y desarrollaron una pluralidad de trabajos que intentan explorar una temática aún no atendida en nuestro país (Tiramonti 2004 y 2007; Ziegler 2004 y 2007; Villa 2005). En *“La educación de las elites”*, Tiramonti señala que en la Argentina hay cierto consenso respecto de que no es posible reconocer un único grupo que pueda ser incluido en la categoría de *“elite”*. Según la autora, es difícil identificar los recursos que los aspirantes ponen en juego para acceder a estas posiciones. A diferencia de algunos países, las trayectorias educativas de los que ocupan posiciones jerárquicas dentro la sociedad son muy diversas y destaca las considerables diferencias en el interior del grupo de instituciones educativas que atienden a estos sectores (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Como señalé al comienzo, esta tesis se enmarca en la intersección entre esta perspectiva que reconoce la necesidad de atender a la pluralidad de experiencias formativas de los sectores más privilegiados y una tradición antropológica atenta también a esa heterogeneidad pero preocupada por comprenderla en una trama de relaciones de desigualdad, es decir por el análisis de la relación entre desigualdad social y educación.

Aportes de la antropología argentina y latinoamericana al estudio de la desigualdad

La Antropología latinoamericana orientada al análisis de las problemáticas educativas (Rockwell, en México, y Batallán, Achilli y Neufeld, en la Argentina) ha desarrollado una tradición interesada por complejizar la comprensión y la explicación de los procesos de construcción de la desigualdad social y educativa.

La antropología dirige su interés hacia *“situaciones que se viven cotidianamente –ya como formas rutinarias del quehacer o como singularidades aisladas- y que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no se toman para ser tematizadas públicamente por escrito”* (Achilli, 1993). Si bien este campo de lo *“no documentado”* puede referirse a lo familiar, a lo obvio, a lo intersticial, a lo informal, también ubicamos aquí *“el entramado de intereses y poderes de quienes dominan, que nunca ponen por escrito”* (Rockwell 1987 citado en Achilli 1993). El enfoque teórico-metodológico centralmente etnográfico, tal como lo ha desarrollado la Antropología latinoamericana para abordar estas preocupaciones, reviste particularidades que creo de gran utilidad para abordar la problemática de esta tesis. Me refiero al interés por acceder desde *“lo cotidiano”* al estudio de la vida social (Achilli, 1993), al intento de historizar y de descotidianizar las problemáticas (Neufeld, 1988, 1999, 2000, 2004) y al abordaje de *“lo global”* en *“lo local”*, entre otros.

Retomo a lo largo de la tesis una perspectiva que busca acceder desde lo cotidiano a la vida social (Achilli, 1993 y 2003), es decir que recupera los aspectos contradictorios, heterogéneos, diversos y ambivalentes del campo social. Mi preocupación es describir cómo se producen, se reproducen, se disputan en la vida cotidiana las posiciones de privilegio y el acceso diferencial a los recursos socialmente valorados.

El abordaje de la *“clase alta”* que realizo pretende *“historizar”* las diferencias sociales y tomar distancia de ciertos abordajes de tipo funcionalista que entienden que las *“elites”* tienen un rol *“universal”* y *“ahistórico”*: la función de estos sectores sería la conducción del destino de la masa (Wright Mills, 1969; De Imaz, 1962 y 1964). En este punto, mi interés es desnaturalizar e historizar una posición dominante que deviene una *“segunda naturaleza”* (Piçon y Piçon Charlot, 2004). Retomamos los trabajos de Neufeld (1988, 1999, 2000 y 2004) que describen el presente como *“historia en acto”*: *“cada situación registrada en las etnografías parece demandar su historización, a fin de reconocer como han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones”* (Neufeld, 1999). Reconstruir los contextos históricos en los que se producen representaciones, prácticas o políticas permite atender al carácter no inmutable, contradictorio, de la vida social, materia constitutiva de las situaciones y conjuntos sociales, de las instituciones, y de las representaciones que se hacen los sujetos acerca de aspectos claves de sus vidas y de las normativas con que se rigen (Neufeld, 1999).

En relación a las discusiones que se plantean en la tesis, son centrales los aportes de esta perspectiva al estudio de la desigualdad social en tanto característica compleja, multidimensional y estructural del capitalismo (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2004). La desigualdad es entendida como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y que debe entenderse en términos de relaciones de desigualdad (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2004). Diversos trabajos dentro de

esta tradición han profundizado el análisis de las tramas de relaciones y procesos en los que los sujetos construyen su accionar cotidiano, atendiendo especialmente a los procesos de desigualdad social (Neufeld y Thisted, comps., 1999; Sinisi y Pallma, 2004; Santillán, 2006 y 2007; Achilli, 2000 y 2003; Montesinos, Neufeld, Pallma, Sinisi, Thisted, S., 2000, entre otros). Sigo estos aportes para emplazar a la relación entre educación y “clase alta” en las luchas por la hegemonía (Crehan 2002 y Williams, 1981).

A pesar de referirse a un sector social diferente, la tesis se enmarca en los trabajos que desde esta perspectiva han abordado la relación entre familias y escuelas (Neufeld, 1986; Cragolino, 2001; Santillán, 2006 y 2007; Achilli et. al., 2000; Achilli, 2003). Esta tesis pretende contribuir a analizar en profundidad las prácticas cotidianas familiares y sus modos de organización en relación a la educación. Dentro de esta corriente, resulta de interés el estudio de Ominetti (2008) sobre las “herencias familiares” como parte del entramado en el que se configuran las trayectorias escolares de los niños.

Recupero las investigaciones que se caracterizan por abrir la “etnografía escolar” a contextos más amplios en los que se insertan las escuelas (Neufeld, 1999), de modo de comprender su trama, es decir los procesos sociales más amplios que las constituyen, a la vez que las rebasan. En este mismo sentido, se hace necesario abrir la etnografía a quienes intervienen en este proceso “por fuera” de la escuela, es decir, a las familias (Santillán, 2007; Cerletti, 2003 y 2010) y la trama de relaciones locales que constituye pero trasciende el espacio formativo escolar (Santillán, 2007). La socialización infantil, en nuestra sociedad, se ha dado fundamentalmente dentro de las instituciones familia y escuela, de modo que entender dicho proceso implica analizar la compleja interrelación entre ambas instituciones (Santillan, 2007; Cerletti, 2010). Considero fundamental para el estudio de “las familias tradicionales” una aproximación que las integre relacionamente, de modo de comprender los complejos procesos de construcción social de “personas educadas” (Levinson y Holland, 1996 y Cerletti, 2010) para ocupar posiciones de privilegio.

Para el análisis de las trayectorias educativas de los miembros de “las familias tradicionales” me apoyo en los trabajos de Cragolino (2001) y Santillán (2007). Ambos análisis permiten comprender la “trayectoria” en tanto categoría que recupera los contextos de concreción y los cursos de acción de los recorridos de vida y de las experiencias de los sujetos (Santillán, 2007:14). A la vez que se atiende a las posiciones sociales de los entrevistados, se incluyen las apropiaciones que ellos realizan. Por su parte, esta tesis retoma la necesidad marcada por Cragolino (2001) de incorporar las relaciones de género y de poder al interior de las familias.

Por último, retomo la dimensión ética y política implícita en este enfoque antropológico. Si por un lado se intenta no caer en las limitaciones de la "crítica del resentimiento" (Bourdieu y Saint Martín 1978) y se busca plantear una mirada que supere el estudio de las acciones individuales; por otro, el compromiso con las mayorías impone dejar registro de "lo conocido pero no dicho por los que están en el poder" (Rockwell, 2001).

El análisis de "La clase alta"

La sociología argentina no permaneció al margen de la preocupación por las "clases superiores/dominantes" o sobre las "elites" y sus estudios se centraron mayormente en la relación entre estos grupos sociales y los grandes interrogantes de la sociología local -el desarrollo, la dependencia, la democracia (Heredia, 2005). Imposible de eludir, la pregunta acerca de la construcción y legitimación de la desigualdad social fue implícita o explícitamente abordada en cada uno de estos trabajos.

Influenciados por las teorías funcionalistas, los estudios iniciales que en la década del '60 (de Imaz 1962 y 1964) abordaron las prácticas sociales de este sector y las relaciones que se establecían entre éste y los demás grupos sociales, hallaron las razones de la posición privilegiada de las "elites" en sus capacidades "superiores". A fines de la década del '90, y en el marco de importantes cambios en la estructura social argentina, la sociología urbana (Beltrán y Heredia, 2002 y Svampa 2001 y 2005), la sociología económica (Heredia, 2005; Canello, 2002 y Beltrán y Heredia 2002, entre otros), la sociología del trabajo (Luci, 2010) y la sociología de la educación (Tiramonti, 2004, Del Cueto, 2007) retoman esta línea de trabajo.

La antropología, en cambio, pocas veces se ha ocupado de los sectores más privilegiados de la sociedad. Este vacío se debe, en primer lugar, a una división del trabajo disciplinar por el cual la Antropología se interesó por conocer a los "otros", distantes cultural y geográficamente. Pero cuando esta ciencia se volvió hacia el análisis de lo que ocurría "en casa", el estudio de las prácticas de quienes ocupan posiciones de poder se vio opacado por el tradicional compromiso de los antropólogos con los sectores subalternos. Como señala Rockwell, en América Latina, estos han sido las mayorías: los excluidos, los oprimidos, los orillados a la pobreza (Rockwell, 2001:56). Sin embargo, lentamente, los sectores de privilegio comienzan a imponerse como un campo interesante de ser abordado por el enfoque antropológico: desde la ya clásica invitación de Nader a "studying up" (1972) a los trabajos de George Marcus sobre las Elites (1983) pasando por el estímulo de Rockwell a los antropólogos latinoamericanos a documentar "lo conocido pero no dicho por los que están en el poder". Así nos encontramos frente a una cada vez más extensa bibliografía antropológica

sobre el tema (Abélès, 1989, 2002 y 2005; Shore y Nugent, 2002; Gledhill 2002; Pedroso de Lima, 2009; Herzfeld, 2000 y Yanagisako, 2002).

Sin embargo, en la Argentina, el desarrollo de una tradición que dé cuenta de los aportes de nuestra disciplina a la comprensión de estos grupos sociales, o de los procesos en los que participan, es muy reciente (Badaró, y Vecchioli, 2009; Hernández, 2010, Servetto, 2010 y Gessaghi, 2010).

Dado que entiendo los procesos de desigualdad social como relacionales, creo que abordar el estudio de las clases dominantes es parte del compromiso con los sujetos que históricamente han sido objeto de la antropología (las mayorías, los “otros”, los pobres). El abordaje de “la clase alta” que realizo retoma los aportes de las corrientes contemporáneas de la sociología francesa acerca de los sectores dominantes (Saint Martin, 1993 y Piçon y Piçon Charlot, 2000); y sobre la socialización. Al incorporar categorías construidas con los sujetos, los aportes de Bourdieu (1984) fueron de relevancia para atender a las diferentes formas que asume el capital: el volumen, su estructura (económico, escolar, simbólico etc.) y, muy especialmente su trayectoria (ya que la antigüedad de clase aparece como signo de distinción entre las “familias tradicionales”). De todas maneras, fue necesario atender, a su vez, a las revisiones de Bernard Lahire (2004) a la sociología de Bourdieu ya que la experiencia social se revela como plural y no homogénea. La socialización, como señala este autor, es un proceso que implica a una diversidad de actores en disputa que comprenden a la familia pero no sólo a esta. A su vez, Lahire destaca la heterogeneidad de relaciones que se establecen en el interior de la familia. Los sujetos son agentes reflexivos que construyen su experiencia de manera dinámica y continua a lo largo de toda su historia. Por su parte, la historicidad y el poder -dos conceptos ausentes dentro de la perspectiva bourdieuiana- se retoman atendiendo a la importancia señalada por la perspectiva en antropología y educación reseñada más arriba (Neufeld et al., 1999 y 2010; Cragolino, 2001).

Encontré muy estimulantes los postulados de la sociología pragmática de Bruno Latour en lo que concierne a la “simetría” de la acción, es decir a no ordenar a priori los diferentes tipos de acción según su peso ontológico o según una cadena causa-efecto, rechazando jerarquías y reducciones. Sus planteos fueron una guía metodológica alentadora en cuanto a considerar la acción como un nodo, un nudo y un conglomerado de muchos conjuntos sorprendentes de agencias y que tienen que ser desenmarañados lentamente (Latour, 2008: 70). Esto me obligó a reconstruir la pluralidad de narraciones y sentidos que participan de la configuración de relaciones de “la clase alta”: los discursos igualitarios, corrientes tercermundistas católicas y la dictadura militar como etapa de fuerte socialización para algunos sujetos, la transformaciones económicas de los ‘90 en la Argentina, entre otras. Sin embargo, vuelvo a destacar que esta tesis abreva en un abordaje que entiende que la

acción social es construida por una multiplicidad de discursos y sentidos y que es tarea del investigador reconstruir cómo las personas en circunstancias específicas conectan los discursos y negocian sus complejos significados en un entramado de relaciones de hegemonía (Williams, 1981).

Un estudio de esta naturaleza supone emplazar la educación como escenario de disputa entre fuerzas sociales por la apropiación de sentidos y orientaciones de las prácticas. Implica, a su vez, entender al sistema educativo como una trama compleja de prácticas sociales productora, reproductora y transformadora de sujetos y relaciones sociales. De aquí que este trabajo intenta describir cómo, en el campo educativo, las posiciones en el espacio social son adquiridas, mantenidas, actuadas, realizadas y disputadas en la vida diaria de los sujetos.

A partir de las concepciones de los historiadores Williams (1981) y Thompson (1963) planteo la reproducción en términos dinámicos, vinculados a las luchas sociales y no como efecto de alguna estructura social inmanente (Rockwell, 2009). En ese sentido, retomo los aportes del autor de *“La formación de la clase obrera inglesa”* para pensar a la clase *“como un fenómeno histórico y no como una “estructura”, ni siquiera como una “categoría” sino como algo que tiene lugar de hecho en las relaciones humanas”* (Thompson, 2001:13). La noción de clase, según este enfoque, es una relación histórica, es decir: un proceso fluido que elude el análisis si intentamos detenerlo en seco en un determinado momento y analizar su estructura (Thompson, 2001:13). La clase -en estos términos- es una formación tanto cultural como económica.

Nada interesado en armar modelos ideales y estáticos de clase, el historiador inglés sostiene que si bien los sujetos pueden participar en forma directa en los procesos de producción y apropiación, la clase no se les presenta en forma tan inmediata: la gente nunca está realmente *“reunida”* en clases. La tarea del investigador social consiste en analizar lo que las *“estructuras”* hacen en la vida de las personas, cómo lo hacen, y lo que las personas hacen al respecto o, como diría Thompson, cómo experimentan y manejan las presiones determinantes de los procesos estructurados. Mi mirada busca atender a la heterogeneidad de experiencias de las familias tradicionales y a las apropiaciones que cada uno de los sujetos realizan de ellas de modo de incluirlos en un proceso dinámico que sólo a través de sus luchas, resistencias y negociaciones reproduce las estructuras sociales (Willis, 1980).

Finalmente, retomo una línea de estudios antropológicos que analiza el uso de determinadas metáforas del parentesco como vector de legitimidad del acceso a algunas posiciones sociales (Abélès, 1989 y 2005). Yanagisako (2002), Zalio (1999) y Pedroso de Lima (2009) atienden a la importancia de incluir las relaciones de parentesco en el análisis de la acción capitalista y la centralidad de las relaciones interpersonales y familiares en la producción de las actividades económicas. En consecuencia, esto implica la imposibilidad de separar las esferas del parentesco y

de la economía en tanto parte crucial de las relaciones sociales a través de las cuales se produce y reproduce el sistema capitalista.

La mirada: construcción etnográfica del problema de investigación

El enfoque antropológico -relacional y dialéctico (Achilli, 2005)- me permitió entrar al campo con algunos interrogantes aun abiertos. Mis preocupaciones giraban en torno a qué recorte hacer de los sectores dominantes. Confiaba en que sería el ir y venir entre mis conceptualizaciones iniciales y el registro de campo lo que permitiría un análisis crítico transformador de mis concepciones originales y orientaría nuevas construcciones de sentido.

La etnografía se constituye por lo inesperado, no puede ser programada. Esto no implica dejar de preparar el campo y comportarse caóticamente en él, ni ajustarse a los hechos, ni tomar la dirección que opone menos resistencia. Decir que el diseño de la investigación en etnografía es un proceso continuo significa que la relación entre el problema de investigación y los casos seleccionados debe ser revisada constantemente. Únicamente al mirar, escuchar, preguntar, formular hipótesis y cometer errores puede el etnógrafo hacerse a la idea de cómo es el mundo que quiere estudiar. *“La diferencia crucial entre el novicio ‘profano’ y el etnógrafo es que este último intentará ser consciente de lo que aprendió, de cómo ha sido aprendido, de las transacciones sociales que informan sobre la producción de conocimiento etnográfico (...) y de las emociones personales que supone llegar a adaptarse al extrañamiento, pero en su relato se ve que eso es intrínseco al proceso de aprendizaje”* (Atkinson y Hammersley 1994: 117-119)

Un enfoque etnográfico implica que el proyecto de investigación sea constantemente reformulado: desde los primeros interrogantes de campo hasta el momento de ponerle punto final. Es por eso que el diseño de mi trabajo fue “flexible”: no por ser un proceso que se realiza en el vacío sino, como señala Achilli, porque se sustentó en una determinada direccionalidad conceptual a la vez que supuso una exhaustiva evaluación del conjunto de antecedentes. Ello permitió configurar más adecuadamente el problema, los objetivos a investigar y el diseño en su conjunto.

Hacer campo implica un cierto desorden que tiene que ver con lo aleatorio de lo cotidiano, comprende el descubrimiento de objetos y cuestionamientos que están lejos de ser previstos al comienzo de la investigación. La tarea de elección del campo (como todas las demás) no termina en un sólo acto. El material surge en un proceso relacional a partir de un enigma recíproco entre el investigador y los sujetos y constituye un saber compartido singular, siempre en construcción,

imprevisible en parte, en el que los malos entendidos y conflictos, los múltiples factores personales y contextuales, las temporalidades etnográficas tienen un carácter productivo (Losonczy, 2008).

Aunque hayamos conseguido una primera entrada al terreno, deberemos enfrentarnos en lo sucesivo al problema de seleccionar *“tanto las situaciones de acción social que resulten interesantes como nuestra posición en ellas; y tendremos que resolver el problema de aclarar sobre qué criterios y con arreglo a qué fines seleccionamos nuestras muestras (...) [la lógica dialógica de la etnografía] exige siempre algún grado de subordinación a las expectativas y elecciones de los agentes de la sociedad convertida en objeto, pues implica una interacción significativa con ellos”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Se construye saber a partir de una constante negociación acerca de la importancia y la valoración de prácticas y enunciados. La relación con el terreno va cambiando con el tiempo y el éxito de la investigación de carácter etnográfico depende de un trabajo *personal* de relaciones *personales* que se basa en generar la confianza para que los sujetos nos cuenten sus historias.

Desde el primer momento, fueron mis informantes y luego los diferentes entrevistados quienes me guiaron en la selección de nuevos informantes y me subrayaron la importancia de prestar atención a determinados temas. Esto me permitió incorporar categorías de observación construidas en diálogo con los sujetos involucrados en el proceso de investigación. No quiero decir en absoluto que regí mis observaciones por las categorías conscientemente definidas por (una parte de) los entrevistados. Lo que quiero decir es que un investigador *“hará observaciones tanto más significativas, es decir, culturalmente válidas, cuanta más maña se dé en componer sus categorías de observación a partir del diálogo intercultural”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997). A pesar de la incertidumbre que genera la relativa ausencia de dirección en el camino a seguir, entiendo que pueden darse diversas trayectorias y vueltas atrás, y que no es objeto de la etnografía establecer líneas claras de secuencialidad entre ellas (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Por otra parte, creo que es insoslayable atender a las reacciones físicas y emocionales bajo las presiones del trabajo de campo. La desigualdad produce marcas, deja rastros, sensaciones en los cuerpos de los sujetos que entran en relación: de modo que el campo demanda poner en juego otros modos de conocer, una verdadera relación cuerpo-mundo (Carman, 2006; Stoller, 2009). Fue a partir de la experiencia de campo que reparé en el carácter sensible de la desigualdad (Ver capítulo uno). La forma inicial de aprehenderla se impuso a través del cuerpo, de los sentidos. Fue a través de la experiencia sensorial del mundo social que comencé a conocer y saber acerca de la desigualdad dado que los códigos sensoriales expresan y refuerzan jerarquías y estereotipos a través de los cuales ciertos grupos sociales son investidos -y otros desprovistos- de autoridad política y moral (Herzfeld, 2001: 440).

La particularidad del conocimiento científico no reside en sus métodos, ya que estos son los mismos que usan los sujetos para conocer, describir y actuar en su propio mundo. Su especificidad radica en el control de la reflexividad y su articulación con la teoría social (Guber 2001: 46). Como parte del compromiso con la "reflexividad etnográfica", (Rockwell, 2009) a lo largo de la tesis me detuve a registrar los modos en que mi subjetividad como investigadora participa del proceso de diferenciación de la "clase alta", a través del reconocimiento recíproco de las diferencias y jerarquías que constituyen el mundo social de los entrevistados.

La confrontación entre lo diferente y mi subjetividad como investigadora (de clase media, mujer, etc) fue mi instrumento principal de conocimiento (Rockwell, 2009). Es por eso que la investigación está escrita desde una mirada de transmisión y en primera persona. Creo que el terreno es una experiencia personal de aprendizaje, de intercambio y de transmisión donde la implicación personal es constitutiva del objeto. Esto quiere decir que el yo del investigador adquiere relevancia sólo en tanto está encarnado en relaciones sociales, no en tanto sujeto particular. Esta mirada me permitió reparar en las dimensiones de la desigualdad que se juegan en lo intersubjetivo: en la relación de dominación-subalternidad entre investigador-sujetos, que es dinámica y cambiante.

En tanto antropóloga, me dejé guiar por el campo porque entiendo que los sujetos saben. Como advierte Neufeld (1996) esto implica revisar las tradicionales relaciones de autoridad en el terreno entre sujetos e investigador. Por eso, los entrevistados y yo compartimos la escena a lo largo de este texto, atendiendo a las relaciones no simétricas que entablamos y que permiten dar cuenta de cómo se configuran los procesos de diferenciación y desigualdad en nuestro país. De esta manera pude incorporar categorías de observación construidas en diálogo con los sujetos involucrados en el proceso de investigación. La información nunca es casual, se inscribe dentro de una relación que toma en cuenta la posición del etnógrafo.

El campo no es un contrato que se establece con los sujetos de una vez y para siempre. Al contrario, creo que es necesario entender las relaciones en el terreno como conflictivas, negociadas continuamente, fluctuantes y dinámicas. Es por eso que como se señalará a lo largo de este trabajo - discutiendo con los estudios que pregonan las dificultades de investigar cuando el antropólogo se encuentra en una posición subalterna- diré que esa subalternidad es constantemente negociada y no siempre es tal. Como cuando trabajamos en contextos de pobreza, las relaciones en el campo cambian continuamente.

Resta decir que no se sale indemne del trabajo de campo: el terreno siempre transforma. *"Las huellas del campo en el etnógrafo parecen hechas con marcas tenaces que llegan a lo íntimo, a lo ético y a lo social, cuya intensidad y duración dependen del mundo social descubierto, de los componentes azarosos de la relación"*

instaurada con él y de los modos de implicación del investigador con sus huéspedes y en su propio ámbito" (Losonczy, 2008: 78).

Ese ir descubriendo, construyendo, que implica el enfoque etnográfico, no excluye el momento de escribir la tesis. Como dice Duras: *"escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos –sólo lo sabemos después- antes, es la cuestión más peligrosa que podemos plantearnos"*⁵. En el mismo sentido, Latour (2002) destaca que el texto no es una bonita historia sino un laboratorio. El texto es un mediador: ocurren cosas en él que hacen que la idea de una tesis sea muy diferente de lo que obtenemos al plasmarla. Porque pensamos al escribir y el proceso de pensamiento, análisis e interpretación, concluye sólo cuando escribimos. No podemos ir contra la materialidad del lenguaje que se nos impone a medida que las palabras se inscriben en el papel.

Organización de la tesis:

La organización de la tesis se plantea desde la descripción analítica y reconstrucción de las trayectorias de vida (como las entienden Cragolino, 2001 y Santillán, 2007) de sujetos que pertenecen a "las familias tradicionales". Se analizan las trayectorias de las personas que conocí en el campo, intentando reconstruir una pluralidad de visiones dentro de las "familias tradicionales" y las ambigüedades vividas por algunos de ellos.

El recorrido que propongo a lo largo de los capítulos busca atender a las apropiaciones que hacen los sujetos y a la heterogeneidad de experiencias formativas de los miembros de "familias tradicionales" de modo de incluirlos en un proceso dinámico que dé cuenta de las luchas, las resistencias y las negociaciones a través de las cuales se reproducen las estructuras sociales (Willis, 1980 y Yanagisako, 2002). La organización de la tesis procuró articular las distintas dimensiones de análisis de modo de destacar el enfoque relacional con el que se abordó la problemática.

La estructura general del recorrido -compuesto por una introducción, cinco capítulos y las reflexiones finales- comienza con la descripción del constante trabajo simbólico de construcción de "la familia" y su "valor" que realizan los miembros de "la clase alta". Luego continúa con la reconstrucción -desde una perspectiva histórica- de las tradiciones formativas de estas familias. Le sigue la presentación de la escuela como uno de los espacios que producen, transforman, traducen -de manera contradictoria y diversa- esa trama familiar densa, uniendo a muchas generaciones en una íntima familiaridad que favorece su cohesión y solidaridad interna (Elías, 1993). Más tarde, se

⁵ Duras, M. (2000) "Escribir". Fabula Tusquets, Editores, Buenos Aires.

analizan las tensiones que las mutaciones a partir del desarrollo de la sociedad de masas produjeron en la reproducción social “las familias tradicionales”. Se abordan los modos en que el uso de la metáfora del parentesco como criterio de diferenciación social se ve disputado por otro principio de distinción social, el mérito, produciendo un pasaje del “terrateniente” al “profesional”. Al mismo tiempo, se despliegan los sentidos que adquieren los procesos educativos en esa trama discursiva. Finalmente, se describen los modos en que las experiencias educativas -que comprenden la escolarización pero no se reducen a ella- participan de la “dimensión moral” de la desigualdad.

Resumen de cada capítulo:

En el primer capítulo, titulado “El trabajo de formación de “la clase alta”, desarrollamos una argumentación teórico-metodológica de nuestro enfoque sobre la problemática bajo estudio, dando cuenta de las decisiones sobre el recorte y el abordaje de la investigación. Al tensionar las categorías relevadas en la bibliografía para pensar la desigualdad social y las categorías sociales que comienzan a aparecer en el terreno, se identifica un grupo de familias argentinas cuyos apellidos estarían “ligados a la historia nacional antes de las inmigraciones masivas” como miembros “legítimos de la clase alta” en nuestro país. A partir de allí, se describen los procesos de diferenciación social que construyen las “familias tradicionales” argentinas y el lugar de discursos vinculados al parentesco en la construcción y legitimación de una posición social.

En el capítulo II, denominado “La educación de la “clases alta”: apropiaciones y negociaciones dentro del sistema educativo argentino”, comenzaremos por contextualizar históricamente el sistema educativo y las relaciones que “las grandes familias” han establecido con él. A partir de la reconstrucción de sus experiencias y tradiciones formativas, se busca comprender la fragmentación actual del sistema educativo en una trama que no niega su particularidad -e incluso su virulencia- sino que trata de observarla como “proceso” y no como discontinuidad; como parte de la historia de nuestro sistema educativo y de nuestra sociedad (Menéndez, 2002) También se intentará comprender por qué, en la Argentina, no se llegó nunca a constituir un sistema de escuelas destinadas a la formación de las elites y por qué en nuestro país no existen elites que se puedan definir en función de credenciales educativas.

En el tercer capítulo, cuyo título es “La escuela cotidiana y el trabajo de formación de la ‘clase alta’”, se indaga acerca de los sentidos construidos por los miembros de las “familias tradicionales” sobre su educación y su escolarización. Siguiendo el camino de los sujetos y los rastros que deja su actividad de formar grupos, se describen los modos en que la escuela no sólo conserva la clase, sino que la construye. El capítulo aborda las diversas maneras mediante las cuales los procesos

educativos -entendidos en un sentido amplio que comprende a la vez que trasciende la escolarización- participan de la definición de lo que es “la clase alta”. La reconstrucción de las trayectorias educativas de los sujetos permitirá profundizar el estudio de la fragmentación a la vez que atender a cómo los sujetos producen “la clase alta” en la tensión con el “igualitarismo” que caracteriza a los discursos hegemónicos en nuestro país.

En el capítulo IV-que se titula “De terratenientes a profesionales: la clase alta entre la sangre y el mérito”- se continúa con la reconstrucción de las trayectorias de vida de las “familias tradicionales” a través de lo cual nos proponemos mostrar los modos en que los sujetos conjugan la lógica individual del “hacerse a sí mismo” con una red “familiar” reconocida, que funciona como sostén y legitimación. El capítulo indaga en los desafíos que introducen las transformaciones económicas y culturales de la última mitad del siglo XX a la reproducción de estos sectores y explora los modos en que esta articulación entre lógicas vinculadas a la herencia familiar y a la competencia meritocrática, les permite continuar disputando espacios de privilegio ante los cambios del mundo contemporáneo.

El quinto capítulo, denominado “La dimensión moral de la desigualdad”, se retoman los argumentos y dimensiones de análisis anteriores, puntualizando la discusión sobre la lucha por definir los criterios legítimos de pertenencia a este grupo social. Una moralidad diferente distinguiría a las “grandes familias”. Tener dinero obliga a la realización de determinados comportamientos que jerarquizan y diferencian a las personas. A partir de considerar las estrategias de “ennoblecimiento”, la pretensión de austeridad y las actividades filantrópicas que llevan adelante los sujetos, ahondaremos en los modos de construir diferencias significativas y jerarquizantes que, en tanto se inscriben en relaciones de dominación-subalternidad, constituyen la dimensión moral de la desigualdad. Las escuelas, mostraremos, participan del trabajo de formación de “las grandes familias” a través de la realización de determinadas actividades que las acreditan moralmente. Se analizan también los vínculos de estos sujetos con el estado como una de las dimensiones que participan de la construcción de una moralidad supuestamente superior.

Finalmente, en las “Reflexiones finales y nuevos puntos de partida” se retomarán las hipótesis y los argumentos centrales planteados en esta tesis, reconstruidos a la luz del desarrollo de las diferentes dimensiones de análisis contempladas en cada capítulo. Señalaremos las contribuciones de esta tesis al desarrollo incipiente de un campo de investigaciones interesadas por dar cuenta de los aportes de la antropología a la comprensión de los sectores más privilegiados y de los procesos en los que participan. Asimismo, se integrarán los hallazgos de este estudio en los planteos que dan cuenta de la participación de los procesos educativos en la construcción de la diferenciación y la

desigualdad social. También, se analiza críticamente, a la luz de nuestro trabajo de campo, los enfoques que subrayan la supuesta especificidad metodológica de este campo de indagación. Por último, se esbozan los interrogantes que quedan abiertos y algunas de las muchas problemáticas aún pendientes por abordar en relación a este objeto de estudio.

Fuentes:

En relación con el objetivo propuesto -abordar las representaciones y prácticas que construyen los sectores dominantes acerca de la educación y cómo estos se imbrican en un mapa más amplio de procesos sociales en cuanto a la construcción de sentidos y prácticas referidas a la desigualdad social- adopto un abordaje específicamente *intensivo* (Achilli, 2005).

Mi intención es describir estos procesos en la trama de interpretaciones sostenidas por el investigador y los sujetos implicados, intentando poner en evidencia los distintos sentidos producidos socialmente respecto de los modos de significación de la desigualdad. Intento reconstruir los procesos de producción, reproducción y negociación que suponen las prácticas respecto de la diferenciación social y la desigualdad a nivel de la vida cotidiana de estos sectores atendiendo fundamentalmente a las interpretaciones que los sujetos construyen de sus propias experiencias.

En relación con los objetivos de este trabajo se realizaron entrevistas en profundidad a diversos miembros de familias "tradicionales". Si bien el campo elegido no se circunscribe a un territorio, lo que se hizo fue seguir la red de relaciones construida por los sujetos y las entrevistas se realizaron con personas que me iban recomendando unos a otros. A través de las mismas busqué describir cómo son formados los sujetos, sus trayectorias educativas, sus patrones de sociabilidad y sus representaciones y prácticas acerca de la educación. Indagué respecto de tres generaciones dentro de cada familia intentando por este medio comprender las continuidades y transformaciones en los sentidos construidos en torno de la educación. Mi interés fue recuperar la perspectiva antropológica para comprender no sólo lo que los sujetos dicen acerca de los sentidos de la educación en un momento histórico específico, sino también de lo que hacen. Esto significa entender la relación entre lenguajes, acciones y sentidos como núcleo de inteligibilidad de las prácticas sociales históricamente específicas. Como complemento de estas fuentes orales utilicé fuentes bibliográficas y material periodístico.

Además se entrevistaron en profundidad a autoridades y docentes de las escuelas elegidas por estas familias y otros informantes clave referidos por los entrevistados: ej. genealogistas; directores de guías sociales, entre otros. El trabajo de campo incluye, igualmente, el análisis de biografías escritas por miembros de las “grandes familias”, libros editados por ellos, que fueron entregados a la investigadora durante las entrevistas. Se analizó material promocional, informativo, de páginas web y documentos institucionales con el objeto de caracterizar a las instituciones que conforman los circuitos educativos de los sectores privilegiados. El trabajo con fuentes se completa con libros consultados en la biblioteca del jockey club sobre “la clase alta” y noticias aparecidas en la prensa escrita desde 2006 hasta la actualidad. Finalmente, se realizaron observaciones –a veces participantes- en eventos “de caridad” realizados por las escuelas a las que asisten los entrevistados y de diversas situaciones institucionales (actos escolares, entradas y salidas de las escuelas, entre otras). De esta forma se reconstruyeron los sentidos que se producen en la vida cotidiana acerca de la educación de los miembros de las “familias tradicionales”.

Este trabajo exigió una profunda reflexión acerca de los propios saberes del investigador como parte significativa del proceso de producción del conocimiento, es decir, un reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social en tanto somos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1994). Si por un lado la interacción entre el trabajo conceptual y la observación facilitaran el desarrollo reflexivo del objeto de estudio, por otro lado, fue necesario confrontar las hipótesis, las anticipaciones de sentido y los criterios interpretativos del investigador con los de los sujetos, tensionándolos en un proceso en el que la mutua reflexividad también pueda confrontarse (Batallán y García 1992). Fue necesario trabajar con “los propios prejuicios acerca de los sectores dominantes”. Mi interés fue plantear una mirada que supere el estudio de las acciones individuales. La cuestión no radica en culpabilizar a los sujetos sino intentar comprender la trama de significaciones construidas respecto de la desigualdad social y su imbricación en otras narraciones socialmente producidas (Sinisi, 1999).

Siguiendo el camino de los sujetos y los rastros que deja su actividad de formar grupos, este trabajo aborda las diversas maneras en que los procesos educativos -entendidos en un sentido amplio que comprende a la vez que trasciende la escolarización- participan de la definición de lo que es “la clase alta”, lo que debería ser y lo que ha sido.

En síntesis, a lo largo del trabajo de campo hemos elaborado un corpus de registros de campo, que se complementa a su vez con un corpus de información secundaria y documental. De esta manera, las fuentes utilizadas se componen de:

- Corpus de registros de campo: está integrado por 63 entrevistas abiertas en profundidad a adultos entre 80 y 30 años miembros de "familias tradicionales", docentes y directivos de las escuelas. También se compone por notas realizadas a partir de la observación en distintas situaciones de la vida cotidiana de los entrevistados (actividades en sus casas y encuentros en el barrio) y de la escuela (encuentros en entradas y salidas de la escuela, reuniones de padres, actividades solidarias, entre otras situaciones de la cotidianeidad escolar).

- Corpus de información secundaria: está integrado por datos estadísticos producidos por diversos organismos (INDEC, DINIECE, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, entre otros) que contienen información demográfica de diversa índole, en particular en lo referente a las condiciones socioeconómicas de la población y a aspectos socioeducativos de relevancia. Incluye también el registro hemerográfico, centrado en las referencias a las "grandes familias" en los principales diarios de tirada nacional (Clarín, La Nación y Página 12) entre los años 2006 y 2010.

- Corpus documental: incluye biografías escritas de (y por) las familias, guías sociales, guías genealógicas, libros de fotografías, entre otros. Asimismo, contiene archivos y registros producidos en la escuela.

EL TRABAJO DE FORMACIÓN DE "LA CLASE ALTA"

Mayo de 2007. El viaje comenzó al salir de casa. Desde el conurbano había que tomar el tren para llegar al corazón de la ciudad. Y ese viaje, que era igual al de todos los días, esta vez sería diferente. No voy a describir los viajes en los trenes de Buenos Aires, doy por descontado que es saber compartido.

Habitualmente cuando el tren va llegando a la estación de Retiro, suelo mirar los edificios sobre la avenida del Libertador. Siempre me han llamado la atención dos de ellos en los pisos más altos. En el balcón tienen verdaderos jardines. Con árboles y todo.

Para llegar a mi entrevista, atravesé los molinetes de la estación, crucé la calle sorteando los puestos de los vendedores ambulantes, el ruido de la multitud que iba y que venía, la parada de taxis, los colectivos hasta subirme al 92.

Una vez arriba comencé a mirar los edificios de Retiro, no hacia el Sheraton, en donde se levantan cada vez más construcciones espejadas que son, mayormente, oficinas. Sino hacia donde Libertador conduce a Figueroa Alcorta. Esta era mi primera entrevista. No sabía aun que en los próximos meses, mientras estuviera "de campo" recorrería casi exclusivamente esas calles. Las fachadas eran "preciosas", llenas de "repulgue", con ventanas y balcones luminosos. Mientras las recorría con la vista pensaba que esa zona, apenas a unos metros de la terminal de Retiro, podría ser una postal de "la ciudad luz". Cruzamos la autopista 9 de Julio y a mi derecha las vías del tren dieron paso a parques verdes que bordean la avenida. A la izquierda el Patio Bullrich (al que más tarde me enteraría que los habitantes de Recoleta llaman "el patio"). En la esquina estaba la dirección a la cual iba: nada menos que a uno de esos dos departamentos que siempre miraba desde el tren. Uno de los dos departamentos con jardín.

Ya contaré cómo era por dentro, cómo fue encontrarme por primera vez en un living con obras de arte firmadas que sólo había visto en el museo. Lo que quiero destacar aquí es que comenzar el trabajo de campo fue como comenzar un viaje, en donde las coordenadas de la cercanía y la distancia fueron moviéndose una y otra vez. Yo estaba en un mundo cercano: a veinte minutos de casa, en el tren que conocía, en una zona que conocía, en la casa de la madre de una amiga. Un mundo "próximo" y a la vez un mundo que quedaba en los confines de mi experiencia.

Tropezando con “la clase alta”: una categoría social para pensar las relaciones de *clase*

“El argentino de buena familia que vive en el campo adquiere generalmente los mismos hábitos y costumbres de los ingleses”

Fliess, *La producción agrícola ganadera*

La “clase alta”, una categoría nativa

La etnografía pocas veces se ha ocupado del estudio de las clases dominantes, de modo que sin tener muy en claro cómo materializar este interés en la vida cotidiana, comencé el trabajo de campo hace unos años, preocupada por encontrar “una” definición acabada de la clase dominante, con arreglo a determinantes económicos y su expresión en las trayectorias concretas de los sujetos. Sin embargo, el trabajo de campo me hizo cambiar de idea. A medida que me fui dejando llevar, de manera intuitiva, por distintos informantes y fuentes, empecé a recoger las representaciones cambiantes a través de las cuales las personas se imaginaban a sí mismas -y a los otros- como miembros de “la clase alta argentina”. La identificación de “las familias tradicionales” con un grupo superior y privilegiado dentro de nuestra sociedad -aun cuando ya no son el grupo socioeconómico dominante- hizo que me interesara por esta categoría social. Su centralidad era apabullante en el discurso de distintos actores sociales. Simplemente no podía dejarlas afuera. Si pretendía ignorar tanto discurso nativo, más me convenía no lanzarme a hacer trabajo de campo.

Mis dificultades y resistencias al iniciar la investigación tenían que ver, sin saberlo, con las discusiones dentro de las ciencias sociales contemporáneas en torno a la noción de “clase social”. Dentro de estos debates podemos trazar -de manera muy esquemática- dos grandes ejes: los teóricos de la estratificación y los marxistas. Los primeros están interesados en describir niveles de desigualdad material, prestigio social u ordenamientos legales o tradicionales (Dahrendorf, 1959; Rex, 1961 y Collins, 1971 por mencionar sólo a los clásicos). La clase se entiende como un conjunto de posiciones en una escala más que como un conjunto de relaciones conflictivas derivadas de las relaciones de explotación. Entre los teóricos de la estatificación están quienes piensan que la clase debe definirse según criterios objetivos -como ingreso, educación, ocupación- y quienes sostienen que debe hacerse en términos de los rankings que construyen los sujetos, es decir según el status (Ortner, 2006).

Entre los marxistas también existe una diversidad de abordajes. Algunos como Erik Olin Wright (1985) están interesados en una mirada que reconstruya las “estructuras de clase”. Otros se enfocan en la “formación de clase”. Estos últimos analizan por qué y cómo las clases –en general las clases trabajadoras- se vuelven actores políticos conscientes. Este abordaje tiene varios exponentes con una pluralidad de miradas. Me interesa, a los fines de esta tesis, destacar dentro de esta corriente, el pensamiento del historiador E.P. Thompson, quien discute las versiones más deterministas del modelo de “base” económica y “superestructura” ideológica derivada de la obra de Marx (Thompson, 1984). Su rechazo a todo determinismo y el énfasis en la acción humana resultan en la categoría de experiencia, es decir en cómo los sujetos experimentan y manejan las presiones determinantes de los procesos estructurados. El historiador reformula el análisis de clase como “lucha de clases”.

La clase social, señalan Rockwell y Espeleta siguiendo este abordaje, no es una agrupación de población sino una relación histórica. La clase es una categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social, señalan las autoras. Eso “*exige la búsqueda de categorías adecuadas a la escala de la vida cotidiana, en la que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas*”. La formación de clase, según las antropólogas, es un proceso observable sólo a otra escala. El vínculo más significativo entre ésta y la vida cotidiana se encuentra en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares y no en la “pertenencia” de clase derivada de ingreso, ocupación, etcétera (Rockwell y Espeleta, 1985: 198).

En esa tradición se enmarca este estudio sobre “las grandes familias”. En otras palabras, su objeto se aleja de cualquier pretensión de definir a las clases y su lugar en una estructura. No porque esa mirada carezca de valor sino porque no es la que me interesa abordar aquí. Quiero explorar y deconstruir a la “clase alta” como categoría nativa y no en tanto derivación de modelos objetivistas de clase. Esta aproximación tiene su punto de partida en la particularidad del conocimiento social que para acoplarse al carácter simbólicamente preconstruido de su objeto debe poner en tensión una doble interpretación: la que proviene de los cuerpos teóricos, los conceptos y los supuestos que pone en juego el investigador –según los códigos legitimados en un momento determinado- y los supuestos, distinciones y clasificaciones mediante los cuales los sujetos que constituyen un particular mundo social interpretan las relaciones que se dan dentro de este (Batallán, 2007:23).

Mi preocupación es analizar la producción de “la clase alta” en una configuración que integra múltiples discursos, complejos sentidos y prácticas de sujetos concretos en una constante

negociación. Parafraseando a Latour (2008), “la clase alta”⁶ es el producto provisorio de un clamor constante hecho de una pluralidad de voces contradictorias que hablan acerca de lo que ella es y de lo que debería ser. “La clase alta” es el resultado de discursos y prácticas encarnados en relaciones históricas y de desigualdad. Fundamentalmente, el “trabajo de formación de la clase alta” es un proceso activo que debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 1963).

Por todo esto, no es mi interés determinar si quienes se reconocen y son reconocidos como parte de “la clase alta” efectivamente lo son, o no, en términos objetivos y con arreglo a un modelo particular de estructura de clases. Encuentro más fructífero atender a los modos en que los entrevistados disputan la legitimidad de pertenecer a “la clase alta argentina” y desde qué posiciones lo hacen. Es decir, el trabajo que realizan por imponer una definición particular de la misma.

Pero además, creo necesario subrayar que este abordaje no se circunscribe a recoger “la auto percepción” de los sujetos como parte de “las grandes familias”. Quiero enfatizar que se trata de reconstruir el proceso de producción de este grupo social. Es decir, el trabajo activo y conflictivo que involucra a los miembros –siempre en discusión– de ese grupo social pero que los trasciende. La “clase alta” se construye como relación histórica, como parte de un proceso fluido, en el que se hace a sí misma tanto como es hecha por otros⁷(sujetos, discursos, agencias).

Por otra parte, las “familias tradicionales” se escurren ante cualquier “medida” de la estructura de clase (ocupación, prestigio, etc). En la teoría marxista, lo que diferencia a la burguesía de la clase trabajadora es la propiedad, el control de los medios de producción y el empleo del trabajo de otros. Cualquiera de las familias entrevistadas entraría en esta amplia definición. Son propietarias de la tierra y emplean a por lo menos dos personas en la producción agropecuaria. Sin embargo, una mirada más de cerca revelaría grandes variaciones en el control y el tipo de capitales de los cuales son propietarios. No todas las familias tienen propiedad exclusiva de grandes tierras y control sobre ellas, sólo las más ricas. Las “grandes familias” no son una clase social homogénea que comparte una ubicación estructural. Las familias que aquí se analizan no son una muestra representativa sino que dan cuenta de una heterogeneidad de trayectorias de clase posibles.

Como una estrella que muchos años después de haberse apagado continúa proyectando su luz, “la clase alta argentina” sigue disputando espacios de privilegio. Lo hace al amparo de la

⁶ En su libro “Reensamblar lo social” Latour (2008) no se refiere a la “clase alta” sino a la “formación de grupos” en general. En esta tesis se articula su formulación teórica siempre para pensar “la clase alta” pero vale aclarar que el autor no remite a este grupo social en particular.

⁷ Retomo aquí el planteo de Thompson para la clase obrera. “La clase obrera no surgió como el sol, a una hora determinada. Estuvo presente en su propia formación” (2002:19) y “La clase obrera se hizo a sí misma tanto como la hicieron otros” (2002:24)

producción y reproducción de una representación que condensa sentidos históricos en torno a la riqueza, el poder y el prestigio alcanzados a fines del siglo XIX y que los colocaron en el centro de la clase alta argentina por muchas décadas (Hora, 2002: 62). En este capítulo se describirá “el trabajo de formación de la clase alta”. En su lucha por imponerse como tal, las “grandes familias” producen diferencias a partir de sus “apellidos tradicionales” -la trama de relaciones en la que estos se inscriben- su vinculación con “la tierra” y con “la historia nacional”. Condicionadas por la matriz igualitaria y la fluidez de nuestra sociedad, lo económico aparece sólo como una de las tantas dimensiones que construye el mundo social de los sujetos entrevistados. La formación de la “clase alta” involucra un trabajo de constante reelaboración que implica mantener a la familia integrada a través de historias familiares que buscan incluir los intereses de cada uno de sus miembros. Asimismo, se describirán los conflictos en su interior para mostrar su carácter productivo en la “construcción de la familia tradicional”. Finalmente, se analizan los límites que la matriz igualitaria -que caracteriza, aunque sea como un mito originario, a nuestra sociedad- le impone a la conformación de este grupo social.

La “clase alta” o “Las grandes familias”

Todo comienza unos minutos antes de salir de casa. ¿Qué me pongo? Traté de buscar un atuendo que fuera lo más “neutral” posible. Evitar los colores fuertes y llamar la atención. Me terminé poniendo unos zapatos chatos, un pantalón negro y un “saquito” color crema. En el comienzo del trabajo de campo solía disfrazarme, es decir, -al igual que cuando trabajamos con otros sectores sociales- buscaba un atuendo que suponía me permitiría pasar desapercibida y como uno más: quería dar la imagen de alguien tranquilo, sin estridencias, neutral. Copiaba bastante lo que hasta ese momento conocía acerca de los criterios de distinción de estos sectores. Pero esto no habla de ellos sino de mí. No como persona sino como sujeto en una posición social específica. A lo largo del trabajo *mis estados* en el campo⁸ se irán modificando, porque las relaciones en el terreno -por suerte- son dinámicas.

Llego a Libertador y Libertad, (ironías de la vida). Paso frente al Patio Bullrich y doy la vuelta a la manzana. El día está muy nublado, la poca luz, la arquitectura, más el cemento hacen que este lugar del mundo “esté tan gris que parece París”.

⁸ Retomo los planteos de Davies (2010) quien sostiene que *los estados o modos de estar* del investigador -es decir, sus emociones reacciones y experiencias- en el trabajo de campo pueden habilitar o inhibir la comprensión que la etnografía desea generar. Analizadas con el mismo rigor que otorgamos a otros elementos empíricos, las emociones que se generan en el terreno, más que impedir, pueden contribuir a nuestro conocimiento de los mundos que deseamos estudiar.

Miro el portero eléctrico y me doy cuenta que voy al último piso, un piso entero. Toco el timbre y me atiende alguien que asumo que es la empleada. Se acerca un señor que está sentado detrás de un escritorio con un saco que dice seguridad en amarillo. Me abre la puerta y no me pregunta nada. Sin que él me lo pida, le digo que voy al 8 A.

Entro y atravieso un pasillo con boiserie. Mientras espero el ascensor me detengo a mirar un dibujo enmarcado que tiene una leyenda que reza algo así como *"la fragata X se mueve intrépida, sigilosa se atreve frente al glaciar"*...

Llego al octavo y al abrir la puerta me encuentro con Lorenza Tanoyra Benegas⁹ que, con una sonrisa reconfortante, me espera del otro lado. Entro a la casa: es un departamento blanco, luminoso, con una decoración moderna y agradable. Atravieso un pasillo rodeado de ventanas que dan a un balcón que bordea todo el piso en L dando hacia las dos calles que hacen esquina en el edificio. El living tiene tres áreas delimitadas. Ella me indica que nos sentemos en una de, lo que yo llamaría, las dos salas de estar. Hay esculturas en la mesa ratona, un sillón con almohadones. Ella me deja un rato sola, va a hablar con su marido. Es mi primera entrevista así que todavía me da vergüenza mirar tanto. El lugar está repleto de obras de arte, cuadros y esculturas. Mayormente arte contemporáneo. Esto me sorprende, esperaba algo "más tradicional". La sala donde estamos da al ventanal que mira al río. Ahora miro de cerca las plantas que antes veía desde el tren. Hay un árbol de quinotos, unas sillas y mesa de hierro forjado color verde que -imagino- se usarán para tomar el té en verano. La biblioteca cubre una pared del living de lado a lado. Hay muchos libros, los que llego a ver son de arte y allí está el libro de las estancias que me dará más tarde. También se exhiben fotos de su marido con presidentes argentinos y extranjeros y recortes de diario con su firma de autor.

Lorenza es una mujer de unos sesenta años, alta, flaca, muy agradable. No logro distinguir si está maquillada. Creo que sí. Lleva un pullover marrón y un pantalón a cuadros escoceses. Usa unas botas de carpincho. Las cejas perfectamente depiladas, las manos prolijísimas pero sin pintar. Eso me recuerda que me comí las uñas y trato de que no las vea, otro signo de que me siento fuera de lugar.

Antes de comenzar aparece Patricio y ella me lo presenta. Son las tres de la tarde y él está vestido con pantalón, saco a cuadritos y chaleco. Es un señor mayor. Debe tener alrededor de 85 años, le cuesta hablar pero se nota que tiene una lucidez impresionante. Me extiende la mano para saludarme. Le digo: *"mucho gusto"* y pienso: *"¡qué aparata!"*. Lorenza le dice *"Ella es Vicky la amiga"*

⁹ Todos los nombres de los entrevistados y de las escuelas que aparecen en la tesis son ficticios. Muchos, como en este caso, han sido extraídos de programas populares de televisión, mayormente telenovelas.

de Luján que se fue a Francia con una beca que teníamos que mirar y que trabaja sobre la clase alta" "Ah," - dice él- "¡qué interesante!". Y ella se ríe y me dice "nos está embromando a las dos". Ambos salen de mi campo de visión y hablan entre ellos. Lorenza va a la cocina a buscar el café, le pido cortado, trae la bandeja de plata. Me sirvo el café y vuelco la leche. ¡Siempre metiendo la pata! Tiendo a agarrar la servilleta para limpiar pero me quedo inmóvil porque veo que son de tela, blancas, limpias y planchadas. No me animo a limpiar la leche con eso. Lorenza ni se inmuta, toda su preocupación es que el café no se nos enfríe. "Si se nos enfría -me dice- no importa, lo calentamos". Cuando lo trae comenta "este es un café que traje Luján de Costa Rica"¹⁰. No recuerdo haber visto un televisor, creo que en el living no estaba.

Durante toda la entrevista Lorenza lleva el relato, en ningún momento me plantea si quiero hacerle una pregunta. Yo pude retomar cuestiones de su discurso pero ella contó de todo sin parar, sin que yo formulara ningún interrogante inicial. En realidad, quiso saber cómo llegué a interesarme por "la clase alta" y le conté que venía de trabajar sobre los sentidos que adquiere la educación para los sectores bajos y medios y que, ante la crisis argentina del 2001 y la puesta en cuestión de la escolarización como forma de ascenso social para las clases medias, me empecé a preguntar acerca de cómo se educaban las clases altas. Y allí comienza a hablar. "Podemos hablar acá porque nadie nos va a interrumpir y después vas a hablar con Patricio también". Ese tono imperativo va a dominar la charla. "Porque vos estás interesada no sólo en la educación sino en una movida de ver quién corta el bacalao. Podemos organizar esta semana nuestro primer encuentro y después los otros porque seguro vas a necesitar más" me dice, asertiva. Esta actitud como de "mecenas" o "paternalista" que me ofrece para guiarme a lo largo del trabajo, esta postulación como informante clave, me resulta ideal, entonces me dejo conducir por Lorenza. Me adelanta algo que efectivamente ocurrirá a lo largo de mis entrevistas: "yo te voy a hacer listas y vas a ver que si los mirás con cara de ¡qué interesante! ¡Te cuentan hasta el color de los calzones!"

Relaciones en el campo

Al acercarme hoy a las notas de mis encuentros con Lorenza, es claro cómo fue cambiando mi actitud en el campo. En esos primeros días -aunque nos encontramos en varios momentos distintos de la investigación- todo era nuevo para mí y en los encuentros se mezclaba la torpeza que caracteriza los primeros días en cualquier campo -cuando uno no sabe dónde ponerse ni cómo abordar algunas cuestiones- con la sorpresa que me generaba este terreno en particular. La

¹⁰ En el momento de la entrevista, Luján trabajaba en la escuela England 1. Al mes de haber sido contratada, el colegio la envió a Costa Rica para hacer un curso sobre una de las materias que debía dictar.

distancia de nuestras posiciones sociales profundizaba la incomodidad de la “fase liminal” (Jackson, 2010) del trabajo de campo: ese período inicial en el que comenzamos a dejar atrás nuestros mundos familiares y aún no nos hemos integrado de un modo satisfactorio –aunque jamás completamente- en el nuevo ambiente¹¹. La excesiva preocupación por la vestimenta, por los modales y el decir cosas inadecuadas llevadas por la extrañeza que me generaba un espacio tan ajeno, se sumaba al estrés que implica esa posición liminal, desorientadora, que es manejada de maneras a veces poco conscientes en el campo. La reflexividad sobre aquello que ocurría en esas primeros contactos en el terreno permite entender las soluciones culturales que se desarrollan ante la experiencia humana general de “no encajar” (Davies, 2010). El trabajo de adaptación que siempre realizamos al abordar mundos distantes se traduce en formas concretas específicas cuando la distancia compromete a la posición social. Ese esfuerzo toma una de las formas particulares dentro de las posibles, pero no son exclusivas del abordaje de los sectores dominantes.

En esos primeros encuentros no podía más que dejarme conducir por los entrevistados, aceptar con poca resistencia lo que imponían, abrumada por nuestras diferencias. Como espero se haga evidente a lo largo de la tesis, ese estado en el campo fue cambiando. Los sujetos me fueron enseñando y yo fui asegurándome en mi propia posición de modo que, con el tiempo, pude negociar ciertas cosas e imponer otras sin estar tan preocupada por su aceptación –como por ejemplo, dejar de disfrazarme para ir a las entrevistas-. Las relaciones en el campo son dinámicas, se modifican a medida que uno va conociendo y siendo conocido por los otros, generando relaciones de confianza. Pasé de una distancia que nunca fue geográfica¹² sino de extrañeza por las diferencias en las posiciones sociales, a una distancia no inherente al objeto sino construida para comprender su lógica (Abélès, 2008). Dejé de quedar atrapada en ella para comprender cómo los entrevistados construían la distancia como parte de la producción de la distinción social. Es decir, que pude comenzar a desentramar las relaciones sociales que construían las dificultades en el terreno. Como dice Godelier (2008) no se sale indemne del trabajo de campo. Siempre se sale transformado.

“El tema es que uno tiene que distanciarse de sus prejuicios”, me decía Lorenza Tanoyra Benegas, “tiene que mirar eso como quien mira a un marciano, no podés mirarlos ni con admiración ni con resentimiento” me aleccionaba ella. “claro, como yo vengo de otro medio social para mí es todo nuevo”, fue mi inexperta

¹¹ Voy a sostener que el antropólogo jamás se vuelve un nativo. La famosa apelación a “Going native”, en la antropología, es una ilusión que nunca se completa acabadamente. Por “nuevo” ambiente me refiero aquí a algo que resultaba novedoso pero ello no implica una separación del mundo del investigador. Como mostraré a lo largo de la tesis el mundo de “la clase alta” se construye en una configuración que los trasciende y que la pone en relación con otros sectores sociales. Esa relación es su condición de posibilidad.

¹² Las familias se concentraban mayormente en un barrio de la ciudad que me quedaba cerca.

e incorrecta respuesta. “claro, como yo le digo a mi hija: como si estuvieras viendo a un Mocoivi”. Así aprendí que el terreno puede ponerte nervioso y que lejos de ser un contrato entre iguales necesitaba comprender el “campo como conflicto”. Dicho de otro modo, como una configuración de relaciones intersubjetivas que son negociadas constantemente, que no son simétricas (varían de acuerdo a las relaciones de género, de edad, de clase, etc) y que cambian a lo largo del tiempo. Es por eso que la etnografía plantea la necesidad de una permanencia prolongada en el terreno.

Pero la relación con “la clase alta” no es distinta de cuando se investiga con los sectores subalternos. La relación de dominación-subalternidad en el campo es siempre una negociación entre sujetos en posiciones sociales que no se reducen a la posición de clase. Lógicamente es imposible borrar la diferencia, asimilarse o mimetizarse. Las relaciones de poder se negocian constantemente entre investigador y entrevistados que no son un grupo homogéneo. Como se verá, según el momento del campo y las personas con las que esté interactuando, las posiciones se disputan constantemente. Como explicitaba Lorenza, también algunos sociólogos sostienen que los estudios sobre las elites suelen caer en la “crítica del resentimiento” o en el “enaltecimiento” de los sujetos (Bourdieu y San Martín, 1978; Pinçon, y Pinçon-Charlot, 2000). No sé si es posible evitar, al escucharlos, sentir rechazo, en algunas situaciones, o caer en la celebración, en otras. Creo que el trabajo de campo, entendido como “relaciones en el campo”, implica registrar una experiencia que involucra necesariamente una dimensión subjetiva (emociones, sensaciones). La “reflexividad etnográfica” implica volverlas parte constitutiva de la construcción del conocimiento (Rockwell, 2009, Stoller 2009). El respeto que me generaron algunos sujetos en el campo, la “diversión” o el rechazo que provocaron otros se configuran y se forjan en el orden social: son resultados reales, anticipados, recolectados o imaginados de las relaciones sociales, y por eso, decodifican relaciones de poder (Otero Bahamón, 2006).

Subrayo el carácter negociado de las relaciones en el terrero, con sujetos de cualquier posición social. Suponer que es distinto con un sector u otro –más allá de la ingenuidad moralizante- es imputar pasividad ya sea al sujeto-objeto o al investigador. Cualquiera de estos abordajes resulta problemático (Abélès, 2008).

Por último, en enfoques etnográficos como éste, donde los entrevistados tienen recursos económicos y culturales suficientes como para hacerse oír, el desafío para el antropólogo es menos cómo darles voz a los sujetos que cómo no ser un “vocero del grupo” (Latour, 2008). En general, los antropólogos se han ocupado de los “Otros menos poderosos” y recién comienzan a plantearse cómo representar a las elites que no están en una posición de desventaja en cuanto a los medios de autorepresentación (Yanagisako, 2002, Pina-Cabral y de Lima 1999) Marcus (1988), por ejemplo, en

su análisis sobre las familias dinásticas de Estados Unidos, le da voz a los miembros marginales dentro de ellas para deconstruir sus historias autorizadas. Sin embargo, Yanagisako (2002) señala que el problema principal pasa porque los relatores de las historias familiares no tienen una autoridad inherente sino que ésta debe serle otorgada. En un texto etnográfico, señala la autora, no es posible escapar al poder de representación que tiene el antropólogo como escritor y como último árbitro de las diferencias entre las narrativas de los sujetos.

Como indica Latour (2008:56) entre los muchos voceros que hacen posible la definición durable de los grupos, deben incluirse los científicos sociales. Si a lo largo de esta investigación mi posición como antropóloga siempre fue bienvenida, creo que ello se vincula con que estaba ahí para reconocer la existencia de "la clase alta". Nunca recibí una negativa para hacer una entrevista u observar alguna situación. Ello tiene que ver con que el "*trabajo de construcción de las familias tradicionales*" implica el conocimiento y el reconocimiento de los "otros" y mi presencia en el campo contribuía a esto. Si bien no puedo evitar, al trabajar con las "grandes familias", otorgarles visibilidad a sujetos que se encuentran en una posición que no necesita ser reforzada, mi compromiso como antropóloga es mostrar cómo "la clase alta" es el producto de un trabajo de construcción. Es decir, desnaturalizar la diferencia; poner en evidencia que ella es fruto de relaciones históricas y no derivación de alguna naturaleza esencial. En tanto tal puede ser contestada y en ese sentido, continúo el clásico compromiso de la Antropología latinoamericana con las mayorías subalternas. La desconstrucción del trabajo de formación de la clase alta que se aborda en esta tesis se inscribe en esa tradición.

¿Qué es la "clase alta"?

Familias "con apellido"

Desde un principio y contrariamente a lo que esperaba, los entrevistados señalan que pertenecer a la "clase alta" no implica "*poseer mucho dinero*". Lorenza me aclara que hay que separar a "la clase alta" de las "*clases pudientes*". Se puede ser "clase alta" aún cuando no se tenga dinero. "*Esto pasa en todos lados, me dice, en Europa hay más tradición*". Me sorprende que todas las cosas que nombra como característica de "la clase alta" son las mismas que destacan los trabajos sobre la aristocracia: las casas –que ahora son museos- las casas en Mar del Plata, las quintas en San Isidro, los casamientos, los clubes y las guías sociales. De hecho, me dice "*Patricio les dice la aristocracia, pero vos no les digas así, clase alta tampoco, no sé si les va a gustar, es muy fuerte, yo creo que Familias*

tradicionales o grandes familias está bien. Patricio también les dice graten, upper crust, pero yo diría Grandes Familias". Ese es el término que usaré en adelante en la interacción con los entrevistados. Si bien ellos enseguida lo traducirán como "clase alta", "nobleza", "patriciado", "aristocracia", "grandes familias" o "familias tradicionales", descubriré más tarde que estos términos no son sinónimos sino que expresan sutiles matices.

La clase alta entonces está integrada por determinados *apellidos*. El nombre familiar es el primer signo que marca la pertenencia o no a este grupo social. Pero ¿qué sentidos se condensan detrás de ese nombre? ¿Qué es lo que lo dota de una marca de distinción? En primer lugar, los entrevistados subrayan que no podemos circunscribir a los miembros de "la clase alta" a la posesión de un capital económico: *"La plata marca mucho, pero hay gente que no tiene un mango"*, me dice Lorenza. Por ejemplo, *"Luján trabaja en el England 1, y me dice que sus alumnos son todos high pero yo le digo a ver decime los apellidos. No, esos son todos armenios, todas familias judías. Los armenios hicieron mucha plata pero no les importa nada, hacen lo que quieren"*. Lorenza reconoce a través de los apellidos quienes son "high o no". Comienzo a aprender que para pertenecer a la clase alta no es posible "hacer cualquier cosa", o "lo que se quiere". El apellido se asocia a una moralidad que define qué se puede hacer y qué no. Hay jerarquías. Como comprenderé más adelante, las grandes familias se nuclean alrededor de parientes con una actuación destacada en algún orden.

El *apellido*, entonces, remite a quienes participaron de la construcción de nuestro país como nación. La familia así se separa de "la aristocracia" y se liga a "los patricios": los padres de la patria. Es decir que la "clase alta" se define incluyendo, también, criterios asociados a cierta meritocracia. Como voy a describir en el capítulo cuatro, los sentidos con los que se construye el "mérito" han ido cambiando históricamente pero lo que quiero adelantar acá es que "la clase alta" se ha visto siempre imposibilitada de construir una casta de nobles cuyos privilegios se sustentan en el nacimiento. Si bien estos intentos han sido fructíferos, su éxito nunca fue completo ni acabado. Apellido, es decir parentesco y nacimiento, siempre debió articularse con principios de distinción ligados a la meritocracia¹³.

"Tenés que mirar en estos libros" me dice Lorenza, mientras me conduce a la biblioteca del living y me introduce en una vasta producción bibliográfica que participa de la construcción de las *"familias tradicionales"*. Me muestra libros de fotografías de reciente edición sobre Estancias de Buenos Aires, Retratisas Franceses en Buenos Aires, Los años dorados y Vivir en Buenos Aires. Me cuenta que allí voy a encontrar a "los apellidos", sobre todo en el libro de las estancias que me

¹³ Aunque veremos que esta noción adquiere sentidos específicos y no se asocia a la meritocracia escolar.

presta para que me lleve. La casa de Patricio integra las estancias retratadas. En el libro *“Vivir en Buenos Aires, ya aparecen los nuevos”* me dice. *“Los que compran departamentos en New York o en Miami. Están los que compraron mal. Hay muy pocos que compraron bien, pocos compraron impresionistas. Aquí se compró mucha Venus de Milo”*.

Los libros son “voceros” que “hablan a favor de” la existencia de “las grandes familias” (Latour, 2008: 53). Actualizan la vigencia de “la clase alta”. En su mayoría publicados por la editorial Larivière –cuyas fundadoras pertenecen a “familias tradicionales”- las obras que me muestra Lorenza se editaron en los últimos años y un aire de nostalgia por el recuerdo de “los años dorados” sobrevuela a muchos de ellos. Alberto Doderó, uno de los autores de esas producciones señala en el prefacio de su libro que emprendió la tarea de *“rescate de la memoria visual del país radiante que fue alguna vez la Argentina, una cualidad que los avatares de la historia hicieron que se perdiera (...) Las sucesivas etapas de decadencia y retroceso, de olvido y desdén, han terminado por volver fabulosa esa época del pasado. Cuesta creer que hayamos tenido tanto y tan bueno. Las nuevas generaciones, en el vértigo de un presente de constantes crisis, ignoran casi todo del pasado y nos imponen la responsabilidad de hacerles conocer y apreciar lo mejor de nuestra historia”* (Doderó y Cros, 2007:7). Así, esta bibliografía trabaja constantemente justificando la existencia de este grupo, invocando sus reglas y precedentes y, como veremos, comparando una definición con todas las demás (Latour, 2008: 53).

De las entrevistas y de la lectura de estos materiales se desprende que el *apellido* condensa también sentidos asociados a “las elites terratenientes” de principios del siglo XX. Como señala María Sáenz Quesada en *Los años dorados*, en las primeras décadas del 1900, la estancia argentina constituía el centro de la vida económica y social del país. Ella construyó su leyenda destinada a perdurar a pesar de sucesos de los años venideros. Los cambios políticos ocurridos con el advenimiento de la sociedad de masas, señala la historiadora, modificaron el lugar que el estanciero ocupaba en la sociedad. A su vez, otro factor de relevancia serían las transformaciones en la economía nacional que eclipsaron la prosperidad del mundo rural anterior a la Segunda Guerra Mundial (Sáenz Quesada, 2007). Pero la leyenda no desapareció, señala la autora. Parte de su magia original persiste hoy, destaca Sáenz Quesada: *“esa magia suma su atractivo a las actuales ofertas turísticas que proponen visitar, aunque sea por una noche, los míticos establecimientos rurales de nuestra pampa para evocar en ellos el modo de vida de una clase social que alcanzó su cenit en 1910 cuando el futuro parecía asegurado gracias a los productos del suelo”* (Sáenz Quesada, 2007: 41).

La imagen del estanciero ha ido cambiando históricamente. Roy Hora (2002) hace un análisis detallado de esas transformaciones. No me voy a detener en ello, remito a su pormenorizado

trabajo para comprender esa representación en su dinamismo y heterogeneidad. Subrayo deliberadamente el auge en los últimos años de la imagen de la “clase alta” asociada al campo, a la tierra y a los años de la Argentina esplendorosa. El desarrollo de la industria del turismo y la “Argentina” como “marca país” han tenido mucho que ver. Las reconstrucciones históricas en torno del bicentenario de la nación también. Más allá de esas revalorizaciones coyunturales, creo que la asociación de la “clase alta” con “las familias tradicionales” recoge una dimensión histórica profunda, socialmente instalada, que vincula “al campo” y a sus propietarios con la “elite política” que construyó una parte decisiva de la Argentina moderna. Todas estas representaciones se condensan hoy en el *apellido* y producen un olvido de la heterogeneidad misma de ese grupo social y la historicidad de su constitución.

Como señala Losada (2008) la literatura, el tango, los registros gráficos de principio de siglo e incluso –en Buenos Aires- la arquitectura, mantienen la vigencia de los retratos de “la alta sociedad de principios de siglo” que conjugaba prosperidad económica y poder político, aún cuando esto no haya sido así para todos los miembros de ese grupo social. El historiador destaca los conflictos y la pluralidad de posiciones que se esconden detrás de esta imagen cristalizada de los sectores dominantes como un grupo cerrado y monolítico. “La clase alta” se identifica así con “la Argentina granero del mundo” y la “Oligarquía” en contraste con la Argentina popular y de masas que sobrevendría a partir de las inmigraciones masivas (2008: XV).

Losada reconstruye el carácter distinguido de la alta sociedad como una construcción histórica sinuosa más que lineal (2008:XXVII). Sin embargo, “la clase alta” porteña se traduce claramente en un estilo de vida europeísta con vínculos con la elite política de principios de siglo y lazos con la gran propiedad agropecuaria, ocultando el trabajo histórico que fue necesario para construir esta representación.

Las “Grandes familias” disputan la legitimidad de su pertenencia a “la clase alta” en su asociación a la tierra, a una lectura particular de la historia argentina y a su antigüedad –desde el origen- dentro de ese grupo social. La tierra y la patria son los actores omnipresentes y las “familias tradicionales” cimientan su origen en la gran propiedad agrícola de principios de siglo y en la fundación de la patria, atando su destino a ambas. Lorenza me explica que el “graten” no tiene un origen noble, está ligado a la tierra. “*La aristocracia argentina huele a bosta*”, me decía Lorenza citando a Sarmiento. Esa frase, me cuenta, sintetiza su origen impuro, es decir, desvinculado de cualquier pretensión de nobleza y tiene que ver también con su sustento material principal.

Esta representación sigue teniendo efectos productivos en la actualidad y se vuelve un recurso simbólico del que se valen distintos sujetos según coyunturas específicas. La capacidad del

“campo” de aglutinar una serie de sentidos asociados a nuestra nación, se puso en evidencia, en un interesante momento del trabajo etnográfico que fue el conflicto entre el gobierno de Cristina Kirchner con amplios sectores de la economía por el impuesto a las exportaciones agropecuarias que fue leído como “la rebelión del campo”. Barsky y Dávila señalan que *“el flamear de banderas argentinas como autorrepresentación del ‘campo’ fue en la dirección del concepto patria. El gobierno contestó con permanentes spots publicitarios que ‘la patria somos todos’ aludiendo a sus políticas de obra pública, pero la batalla mediática estaba perdida”* (Barsky y Dávila, 2008:76).

Las declaraciones del Presidente de la sociedad rural Argentina, Hugo Biolcatti, en el acto inaugural de la “124° Exposición de Ganadería, Agricultura e Industria” el 31 de Julio de 2010 abonan en el mismo sentido: *“Por eso el reclamo del campo tuvo la adhesión que tuvo. Porque era la tierra, la historia, nuestros recursos, nuestra esencia, la Patria la que estaba reclamando (...) Hay unas bellas palabras del antiguo testamento que quiero recordar ahora. Dice “el libro de los libros”: los hombres pasan..., pero la tierra permanece... Y allí está la tierra argentina, a 200 años de la revolución de mayo, sustentando un gigantesco conglomerado de sectores productivos. El más dinámico y poderoso de la economía nacional. En el Bicentenario de este maravilloso suelo, donde se asienta nuestra Patria. Deseo que todos los argentinos se comprometan a respetar la tierra y a los hombres que en ella trabajan. Necesitamos la tierra no sólo para respirar y vivir, también para progresar, crecer y desarrollarnos. Esta maravillosa tierra argentina, la tierra que nos da el pan nuestro de cada día. Porque los hombres pasan, los gobiernos son un mero episodio. Pero la tierra..., como la patria, la tierra permanece”*¹⁴.

Es decir que la “clase alta” está integrada por familias cuyos apellidos pueden ser asociados a quienes hicieron la patria y quienes están relacionados con “la tierra” de nuestro país. Tres cuestiones importantes se desprenden de esta definición. En primer lugar, la importancia de “lo colectivo” para acceder a este grupo social. La clase alta está formada por familias, no por individuos. En segundo lugar, la clase alta tiene una historia: sus parientes actuaron en la fundación de nuestro país, su trayectoria es “antigua”, no reciente. Finalmente, la clase alta es la propietaria y guardiana de “la tierra”, sustento principal de la reproducción económica de la Argentina. “La clase alta” se vuelve entonces, legítima por “naturaleza”. Esos tres elementos se articulan en una configuración social más amplia, que puede resultar en una mirada nostálgica de estos sectores como a los *“nobles a quienes se les pasó el último tranvía”* o en recursos que articulan modos de distinción respecto de otras fracciones de las clases dominantes. Abordaré la articulación entre estas tres dimensiones y las diferencias en las posiciones de los entrevistados con respecto a ellas a lo largo de la tesis.

¹⁴ Discurso: Inauguración de la 124° Exposición de Ganadería, Agricultura e Industria 2010 31 de Julio de 2010. “RURAL BICENTENARIO” en: www.sra.org.ar (fecha de búsqueda: 19 de octubre de 2010).

Por último, quiero recordar que en las luchas por definir qué es la “clase alta”, la variable económica es excluida, pertenecer a una “gran familia” no tiene que ver con tener mucho dinero: *“Lucio García Mansilla es un gran aristócrata por eso puede actuar de la misma manera con los indios ranqueles que en las cortes de Europa. Ser sencillo es el colmo del refinamiento. Los García Mansilla son aristocráticos aunque no tengan plata. Bueno, tendrían algo, pero menos que las fortunas de fin de siglo. No quita que no sean ricos, no ricos como ahora, no ricos a la ‘Pathfinder’ o la ‘Hammer’ como está de moda ahora, pero si ricos de campos, si ricos en comparación a la población, estoy segura”*, me dice Lorenza.

Que la definición de la clase alta no pueda ser reducida a los criterios económicos enuncia una lucha que se dirime en términos de valores y significados. Expresa la participación de estos sectores en la lucha por la hegemonía. Quiero decir que el hecho de que tener más o menos dinero no sea –en apariencia– un criterio de distinción no nos dice nada acerca de la riqueza objetiva de estos sujetos. Señalé algunas líneas más arriba que los recursos económicos de las familias tradicionales son diversos. La exclusión de la variable “dinero” expresa, por un lado, la competencia con otras fracciones de la clase dominante que acceden a sus posiciones a través de los bienes materiales. Por otro, se articula con tradiciones que son propias¹⁵ de nuestro país: dado el igualitarismo que nos caracteriza –aunque sea como mito fundacional– lo económico no es una variable que pueda ser esgrimida¹⁶.

La sociedad de la cual las grandes familias forman parte se ha caracterizado por su fluidez. *“Al menos desde que se había convertido en capital del Virreinato del Río de La Plata en 1776, la ciudad [Buenos Aires] estuvo signada por periódicas renovaciones poblacionales y por una importante movilidad social”* a esto se sumó la participación activa de los sectores populares desde los momentos mismos de la independencia *“todo lo cual perfiló una sociedad cuyo imaginario el igualitarismo y la falta de sólidas y perdurables nociones de jerarquías pasaron a ser rasgos emblemáticos”* (Losada, 2008: XXIII). La “alta sociedad” debió afrontar, desde su conformación, *“los desafíos de una sociedad cambiante cuyas jerarquías se veían sensiblemente cuestionadas por los efectos de la movilidad social o por la expansión de la educación o del consumo”* (Losada, 2008: XXV). Es decir que desde su conformación, las fronteras sociales de “la clase alta” –como de todo grupo social– se han debido edificar y recomponer constantemente. La construcción de la condición de distinguidos era una tarea de reelaboración permanente y de reafirmación continua. Ese refinamiento los alejaba de su pasado “con olor a

¹⁵ Aquí la categoría de tradición difiere de su uso cuando va ligado a “familias tradicionales”. La entiendo: *“como un proceso que implica tensión y contradicción permite, a su vez, captar continuidades y rupturas en los procesos de construcción colectiva y en las formas específicas que la misma adquiere, al tiempo que considerar su expresión en los procesos de identificación”*. En: Grimberg M., Fernández Álvarez, I. y V. Manzano (2004).

¹⁶ Como se verá en el capítulo cinco esto también incluye la formación religiosa católica de estos sectores.

bosta" a la vez que ponía una barrera frente a "los advenedizos". Sin embargo, la reactualización constante de la "elite aristocrática y afrancesada" -en respuesta a su pasado y a las singularidades del escenario en que vivía- se vio condicionada por un igualitarismo que hacía que el estilo de vida aristocrático de estas familias pudiera desacreditarlas frente al resto de la sociedad (Losada, 2008: XXX). De modo que al mismo tiempo que se veía condicionada por la matriz igualitaria de nuestra sociedad -que promovía la movilidad social y desafiaba los límites de la clase alta - ella contribuía a la reproducción de esa representación -al verse obligada a dejar los determinantes materiales por fuera de su definición como clase y al profesar cierto grado de austeridad a riesgo de perder su legitimidad.

Por otra parte, excluir ese tipo de capital de la competencia en la lucha de ideas produce un pasaje de la "dominación económica" a "la dominación simbólica" -es decir una dominación material pero anclada en representaciones y mentalidades (Piçon y Piçon Charlot, 1999). Al final de ese proceso, la posición social está mucho más sólidamente fundada. Incluso protege a "las grandes familias" ante la movilidad social descendente porque la riqueza se va y "el apellido queda".

La actuación en la historia nacional y la tierra contribuyen en el mismo sentido. Si "el conflicto del campo" traduce la representación compartida por amplios sectores sociales respecto de la hegemonía de este sector, la batalla nunca está ganada: toda relación de hegemonía debe ser constantemente actualizada y nunca se impone completamente. Es por eso que como desarrollaré en los apartados que siguen, "la familia tradicional" es resultado de un trabajo de contante construcción.

En resumen, le pregunto a Lorenza:

Inv: Entonces ¿qué define a las "Grandes Familias"?

Lorenza: los apellidos y los matrimonios. La plata marca mucho pero hay gente que no tiene un mango. Los Macri están. Pero los Macri, todavía no, [duda] pero sí, se han casado, viste, la primera mujer de Macri era está chica Bordeau.

Inv: pero ¿cómo es? Si vos te casás con alguien con apellido...

L: por ejemplo Mitre, [se refiere al actual director del diario La Nación]

Inv: pero ahora está casado con una modelo.

L: Pero esa es la tercera mujer, la segunda fue Álvarez de Toledo, de la Academia del sur y ella a su vez es la primera mujer de Nicolás García Urriburu [se refiere al pintor].

Los apellidos forman “*las grandes familias*”, son los que marcan el primer límite entre el “*adentro y el afuera*”. El siguiente diálogo con Lorenza expresa mi confusión inicial respecto de las fronteras: “*Las hijas del primer matrimonio de Patricio se casaron con alguien de afuera*”, me dice Lorenza. “*¿Del exterior?*” le pregunto. “*No, de afuera del grupo*” me aclara ella “*Son dos divinos, uno es físico, el otro es músico –hace esa música de la difícil, la contemporánea, se sacó la Fullbright pero todos decían, los primos, todos, ‘¿quiénes son estos?’ Y el marido de la hija de Patricio hace lo que quiere, si quiere se compra un cuadro...*”

Así, fue que comencé a aprender que el *apellido* permite determinar *quién sos*. Quiero agregar que esto no es exclusivo de este grupo social. Otros trabajos abordan las relaciones entre apellidos y parentesco en la constitución de las trayectorias de los individuos. El trabajo de Abélès (1989) sobre los lazos familiares en la construcción de trayectorias políticas o el de Ominetti (2008) sobre la evaluación de los niños de sectores populares que se hacen en las escuelas según “la dinastía familiar” a la que pertenecen, ayudan a comprender la importancia de la pertenencia a un grupo familiar en la construcción de diferencias sociales. Los efectos de esa distinción en la producción de relaciones de poder varían según la configuración social de la que participan los sujetos involucrados en ella.

La guía azul: “el colmo de la diferenciación”

A lo largo del trabajo de campo me encontré con distintos tipos de documentos que contribuyen a fijar las historias de cada apellido y a situar a cada unidad familiar en la red de familias en general. A los problemas de legitimación y de cohesión, las genealogías, los libros familiares y las guías sociales ofrecen respuestas concretas (aunque su éxito nunca es completo). Dos de las más importantes fueron la guía azul y el estudio genealógico de las Familias Argentinas. La primera llegó a mis manos a través de Lorenza. “*La guía azul es el colmo de la diferenciación: eso que a vos y a mí nos parece abominable*”, me dijo en uno de nuestros primeros encuentros. Ella no tenía una a mano para facilitarme pero se comprometió a conseguirme la de su mamá. Finalmente, otra entrevistada y su hermano me prestaron una.

La guía azul permite analizar cómo se crea y se recrea este grupo social. Es decir, es un “formador del grupo” (Latour, 2008) en tanto constituye los diversos modos y maneras en que se dice que existe “la clase alta”. Esta publicación fue cambiando a lo largo del siglo. Incluso a principios del siglo XX había dos: la azul y la guía social Palma. Helena, una mujer que entrevisté meses más tarde de enterarme de la existencia de la guía azul, dice que fue su bisabuelo el que la comenzó. El Museo de la Ciudad conserva las más viejas. Las guías sociales son fruto de la *belle époque* y revelan

las características y costumbres de la sociedad de esa época que se volvía más ajetreada y acartonada que hasta entonces (Losada, 2008:168). En aquel momento, las guías contaban con el nombre de cada familia y el detalle de las hijas solteras que vivían en la casa, junto al día y hora de visitas. Al final, en un listado aparte, se señalaban los apellidos de los hombres solteros. También se podían encontrar allí los miembros de los distintos poderes del Estado, los embajadores en Argentina y las Iglesias de los barrios de Recoleta y Palermo.

Hoy en día sólo la guía azul continúa editándose, aunque también tuvo interrupciones a lo largo del siglo e incluso salieron distintas versiones por conflictos entre los miembros del comité editorial. La persona que está a cargo ahora, coordina la edición de la guía desde 1965. La fui a ver un caluroso día de noviembre a su pequeña oficina de la calle Juncal. Junto a ella, dos personas más trabajaban en la edición 2009 de la "Guía Social", tal su nombre en la actualidad. Ambas hacían llamados para confirmar los datos a publicar.

La última edición cuenta con los apellidos ordenados alfabéticamente, la dirección de la casa familiar -en numerosas ocasiones se registra más de una propiedad- los nombres de las señoritas y -a diferencia de hace cien años- los varones solteros (señores) y sus teléfonos, mostrando las transformaciones en las relaciones de género en el seno de estos sectores. Cuando uno de los hijos o hijas se casan aparecen formando una nueva familia. Todavía se detalla la "guía eclesiástica" junto al "servicio sacerdotal de urgencia" pero ya no se encuentran los datos de las dependencias del gobierno. La guía abunda también en avisos publicitarios: bodegas, relojes, joyerías, casas de decoración, galerías y casas de subastas de arte, estudios de abogados, inmobiliarias, casas de antigüedades y librerías son algunos de los "avisadores de la guía social". *"Aparte de con mucho trabajo, la guía se financia con lo que entra de las menciones de algunas empresas. Que no son publicidad sino son menciones. Ellas mismas se seleccionan. Yo creo que al carnicero de la esquina que puede tener una carne fantástica y que sería muy cómodo tener el número del carnicero de la esquina, me parecería fantástico pero a él no se le va a ocurrir anunciar en la guía porque piensa que no está para eso"*.

Su directora recuerda que la que le dio el gran impulso a la publicación fue una cronista de sociales del diario La Nación. Luego, otra mujer comenzó el libro azul: *"se llamaba el libro azul porque tenía las tapas azules como el 'blue book' en Francia. Cuando ella murió empecé a hacerla yo. Que en ese momento estaba en un diario, en sociales"*. Memi cuenta que necesitaban información para "los sociales" y por eso quiso retomar la guía. *"En ese momento en el diario poníamos 'ante el altar mayor de la basílica de Nuestra Señora del Socorro fue bendecido el casamiento de la señorita fulana de tal con el señor mengano, siendo su padrino bla bla bla, acompañaron a los novios', bueno eran todas unas informaciones que*

describían el traje...Eran lindísimas. Bueno todo eso se fue acortando y en este momento ya no quedan lamentablemente muy pocas”.

Los apellidos han ido cambiando, dice Memi y muestra cómo “las familias tradicionales” han tenido que negociar constantemente los límites de su cierre social. Antes, por ejemplo, *“en los diarios no había ningún apellido italiano, porque sonaba fuerte”*. Eso ya no es así, me cuenta: *“yo tengo guardada desde el año 65, una carta que me mandaron unas señoras anónimamente en donde se quejaban porque aparecían esos apellidos y firmaban “señoras de la sociedad porteña”*.

También señala que existe un “comportamiento” correcto esperable de quienes pueden pretender pertenecer a “la clase alta”, aunque el mismo esté sujeto a los cambios que imponen los procesos culturales. Me explica que ahora aparecen *“los divorciados”*, antes no. *“Hay reglas”*, me aclara en seguida: *“tengo ciertas reglas. La gente mía y yo tenemos ciertas reglas. No podemos poner divorciados tres veces. Uno se puede equivocar una vez, pero equivocarse tres ya es, bueno si se quiere equivocarse tres o más que se equivoque pero socialmente no los pongo. Esa es una especie de conducta, no por mantener el matrimonio sino que me parece demasiada mezcla. Pero eh, se me criticó mucho también por eso, por poner divorciados.”*

Por otra parte, Memi destaca lo que es una de las características particulares de estas familias: en la guía en general figuran sólo los católicos, *“curiosamente, no porque tengamos ninguna barrera nosotros sino que generalmente figuran sólo católicos. No es por barrera nuestra. Tal vez es por barrera de otras religiones. Pero no nuestra. Porque tradicionalmente las familias eh...tradicionales porteñas son católicas. Pero, recuerdo en este momento tenemos una persona de descendencia musulmán que no sé si es musulmana o no, pero de descendencia musulmana. No es que sea musulmana”*.

Coincidentemente con lo que subrayan los entrevistados, tampoco existen barreras en cuanto al nivel socioeconómico para poder ser incluido en “La Guía Social”: *“porque la gente que figura no quiere decir que sea gente de dinero eh! Puede ser gente que no tenga nada de dinero. Pero puede figurar lo mismo. Es una cuestión de prestigio nada más”*. El dinero y el prestigio vuelven a aparecer como dos dimensiones que no tienen necesariamente relación. El prestigio, me dice, *“viene de padres a hijos. Directamente, es decir lo que se comenzó como un pequeño núcleo se fue cada vez agrandando porque un matrimonio tuvo 12 hijas y bueno entonces ahí hubo 12 matrimonios y es la madre...”*

A través de los cambios que se evidencian en las guías según la época de publicación, se pueden recoger las reconfiguraciones que una sociedad fluida como la Argentina le impone al grupo. La aparición de los apellidos italianos se debe al *“cuento famoso de dónde descienden los argentinos, descienden, de los barcos. Pero hay muchas familias...no quiero utilizar el término patricias, pero que desde el siglo XVII se encuentran, o están acá y que por, pueden estar o no pueden estar pero que hay mucha gente*

criolla muy importante. Y ya después se casan con otro porque estamos en la época de la globalización así que no tiene nada que ver. La mayor cantidad de familias, son familias patricias digamos. Pero además, fueron entrando otras. Pero sí, porque se van casando con otras personas. Antes por ahí los matrimonios también eran dentro de...Entre algunas familias. Porque era mucho más chico. Entonces no venía el francesito de afuera o el alemán rubio que enloquecía a la criolla morena. Yo creo que es distinto. Esto está pasando en todos los países. No es solamente en el nuestro. Por consiguiente tenemos que mantenernos al día". Es decir, que la guía ayuda a construir la historia de la familia, a inscribirla en una trayectoria social en el grupo de las "grandes familias" y a emplazar a cada individuo en una red de relaciones. Pero, como se verá a lo largo de toda la tesis, el carácter socialmente abierto de nuestra sociedad va a condicionar el cierre social de estos sectores haciéndolo inacabado (Svampa, 2005)¹⁷.

Así como hubo evoluciones en los apellidos, también aparecieron nuevos lugares de residencia. Los más jóvenes se mudan a Pacheco y algunas personas mayores también, pero estos últimos conservan un pequeño departamento en la ciudad para cuando deben asistir a reuniones sociales. Si en una época San Telmo, además de Recoleta, eran los barrios donde se concentraban estos sectores, según Memi ahora se suman Pilar o Nordelta. Aunque a lo largo del trabajo de campo, nunca entrevisté a ninguna familia en estos barrios de la zona norte de la provincia de Buenos Aires y por el contrario registré comentarios despectivos hacia las urbanizaciones cerradas "qué divertido vivir tan lejos...", me decían muchos irónicamente.

Como dije más arriba, la clase alta está integrada por familias y no por sujetos individuales. En consecuencia, en la guía social sólo encontramos personas en relaciones de parentesco. Allí se listan grupos familiares y no individuos. Para ser incluida en la publicación, la familia tiene que realizar el pedido a las editoras: "las familias nos piden en ese caso, cuando nos piden, ahí sí seleccionamos. Pero... tiene que haber un pedido de las familias. En general, si lo pide, me explica, es porque

¹⁷ Estas aperturas tienen "límites": según me han dicho, no entra nadie de la farándula, tampoco tienen facilitado el ingreso "algunos" políticos o sindicalistas. Un entrevistado me decía que: "en el Jockey Club hay gente distinta de la que había antes cuando yo empecé. Está Triaca, hay una enorme cantidad de industriales, gente que en otra época, el único cerrado es el Círculo de Armas. Al Jockey puede entrar cualquiera, si tenés 3000, 4000 dólares ó 6000 al hacer la entrada y te presentan otros socios entra. El Jockey no tiene bolilla negra como el Círculo de Armas. En el Jockey los vota el directorio entonces se presentan, los ponen en un tablero para ver quien tiene una objeción grave pero ya te digo, creo que Moyano no sé si entraría. Pero Triaca, vos decís no va a entrar: el tipo ministro de economía de Menem, peronista dentro del estado?, estafó a medio mundo... Pero presentados por socios con los que ellos hacen negocios porque le compra los caballos de carrera a Ocampo Zuberbühler o a la señora de Anchorena y Anchorena es amigo y dice, no, es buen tipo, se presenta al directorio, lo presentan cuatro señores, y quién le va a decir a esos cuatro. Quién les dice que no?". Sin embargo, a pesar de la apertura relativa de la sociedad, creo que sería importante indagar acerca del acceso de personas de origen judío. Esto quedó más o menos excluido del relato de los entrevistados (excepto "los Pavlovsky" – caracterizados así por un entrevistado-) No he recogido la existencia de familias que no fueran católicas dentro de las "familias tradicionales".

sabe que corresponde". Recientemente, rechazaron a tres personas, me confiesa la directora. "No te puedo decir a quién. Todos votamos en contra, eran tres personas. No dos, sino tres personas relacionadas con la farándula. No estoy en contra de la farándula, Regina de Alvear, era una gran cantante. Pero lo que estas personas nos pedían era correr mucho el fiel". En otras palabras, la balanza debe conservar un equilibrio: es necesario que las fronteras del grupo no sean cerradas, dada la configuración social de la que son parte estos sectores, pero se sostienen ciertos criterios de distinción que permiten reelaborar los límites de este grupo social.

La guía es una producción del grupo para el grupo. Se vende y cuesta alrededor de 250 pesos. Lo recaudado se destina a cubrir los gastos y a apoyar a distintas entidades. Pero se vende bajo pedido. Se puede recibir en la casa o comprar en dos librerías de Recoleta. "Tratamos de que sea lo más acotado posible y además pedimos que pongan el nombre de las personas a las que vendemos, para mayor seguridad y mayor tranquilidad nuestra". También se reparte en embajadas y en empresas. Su función, dice Memi, es que cada uno sepa "quién es quién" y contribuir a los "sociales y los negocios": "Si tú estás hablando, tienes una reunión con el Sr. Sánchez Alzaga que viene del Perú. Muy bien. Si en el Perú hubiera una guía social entonces sabrías directamente quién es el señor Sánchez Alzaga, con quién está casado, si tiene hijos, hablaría de los hijos, es una forma de entrar también en un buen conocimiento hasta que, hasta eso puede ofrecer la guía". También lo compran muchas empresas: "para las compañías es muy importante saber quién es quién, con quién están casados, desde el punto de vista de marketing. Te abre a otro camino de conversación en una comida de negocios cuando hablen de las familias, o para enviar invitaciones para eventos determinados". De esta manera, la publicación puede ser utilizada como una estrategia clásica de marketing al funcionar como "mailing vip".

El apellido evoca vínculos en común entre los distintos entrevistados y contribuye a generar lazos de confianza y eventuales solidaridades u obligaciones. Esta producción contribuye a ello. Memi me cuenta que el día anterior la llamó un amigo porque su hijo iba a hacer una operación inmobiliaria y no conocía al escribano. Su amigo le dijo: "Ay! Decime ¿lo tenes? No te fijas?" Se fijaron y se dieron cuenta de que era "fulanito de tal". Su amigo decidió que le iba a comentar al escribano que él era amigo de su cuñada. "Todas esas cosas abren puertas", concluye Memi y explica así los usos prácticos del apellido y la guía: al emplazar a cada individuo en una red de parientes se construye un modo de estar relacionados.

Durante nuestra conversación hablamos también de otras publicaciones que toman a las "familias tradicionales", como por ejemplo el trabajo genealógico de "Las familias Argentinas". Memi dice que es un trabajo muy bueno hecho por un embajador (aunque yo sé que el autor no es el embajador sino su hermano). Me explica que el genealogista incluyó lo que él considera que son

las familias tradicionales, aunque ella no está completamente de acuerdo con su recorte y pone en evidencia la heterogeneidad y las luchas al interior de "las familias tradicionales" por imponer los criterios de su legítima definición: *"Bueno, ahí, vuelvo a repetirte, ahí figuran los que él considera familias tradicionales, que son las familias que han continuado a través de ciertos poderíos económicos. Pero hay muchas familias tradicionales que han quedado en el camino pero siguen siendo tradicionales"*. Ella, dice, cree que "tradicional" no es solamente tener dinero y enfatiza la importancia de mantener una conducta a lo largo del tiempo: *"es tener una línea desde tal época hemos estado acá, hemos seguido del siglo XVII, XVIII, XIX, XX. Y seguimos acá. Aguantándonos todo lo que nos pasa. Y abriendo el paraguas. Pase lo que pase, seguimos acá. Y que al mismo tiempo mantienen sus costumbres. Como los ingleses mantienen su costumbre, nosotros también tendríamos que mantener nuestras costumbres"*. Es decir que en la lucha por imponer una definición de "clase alta", lo económico aparece sólo como una de las tantas dimensiones que construyen el mundo social de los sujetos entrevistados. *"Haber llegado primero", "tener más mundo" o ser "los mejores"* en una rama de actividad son criterios que participan de las diferenciaciones al interior de la "clase alta". Esta distinción implica una articulación entre posición económica, construcción de diferencias semióticas y de redes de relaciones. Implica, también, una ruptura con el economicismo que reduce el espacio social multidimensional a una sola dimensión, la económica (Bourdieu, 1984).

Le comento que algunos entrevistados me dicen que ya no usan la guía. Muchos señalan que sus madres la usaban para saber quiénes eran sus compañeros de colegio y sus familias. Aunque otros dicen que eso no era siquiera necesario: *"mi mamá siempre sabía quién era quién no necesitaba ayuda memoria"*, me dijo una vez un entrevistado. La guía les permitía a sus progenitores saber cómo se vinculaban los compañeros nuevos -o no conocidos- con la red: *¿es hijo de quien? ¿Primo de quién? ¿Sobrino de quien?* Cuando se evoca un apellido se lo inscribe en una configuración, importa situarlo en una trama de alianzas y lazos, en una red de conocidos. Por eso cuando lo entrevisté a Patricio lo primero que quiso saber de mí fue: *"¿cuál es su apellido? ¿Y el de su madre?"* Mi respuesta lo dejaron sin la oportunidad de decirme *"¿Sos hija de...?"* O *"¿Tenés algo que ver con...?"* Sólo atino a advertirme que esperaba que con el nombre que yo tenía nadie me dijera Vicky. Pobre, estaba condenado a la desilusión.

De todas formas, las nuevas generaciones coinciden en señalar que ellos no la consultan. Memi sospecha de esta afirmación y me dice que quien no la usa es porque no llegó a los 40 años: *"Cuando llegue a los 40 años va a empezar a usarla. Ya lo tenemos calculado. Porque entonces cuando empiezan las chicas a salir. Quieren saber con quién salen. Eso ya lo tenemos tan estudiado. Que primero las compran, te imaginas que yo tengo tres generaciones... Primero las compran las abuelas. Después las madres, y después terminan comprándolas ellas y terminan anotándose y llamando cuando al principio*

recién casadas, noooo. Pero no son todas, no creas eh. Hay mucha gente que desde...el otro día vino una señora acá a hacer su listado de casamiento porque no tenía guía y quería...entonces le di esta computadora. Se sentó acá, me dijo: bueno, en cuanto se case mi hijo te mando los datos".

Obviamente, es imposible saber a ciencia cierta si esto es así. Lo que puedo atestiguar es que la guía siempre la tenían las abuelas. Esto puede tener que ver con que el instrumento ya no reviste utilidad, o también con que no todos los miembros de la familia realizan el mismo trabajo de conservación de la historia familiar. Eso, en general, se les reserva a los miembros mayores y muchas veces a las mujeres. Aunque las genealogías son importantes y son realizadas por hombres.

El apellido es el pasaporte de entrada al grupo. Algunos entrevistados señalan que *"sin él no hay nada que hacer"*. Otros sostienen que es posible ingresar al grupo social a través del casamiento con alguien que lo tenga. Alguien "destacado" tiene las puertas abiertas de la "clase alta" porque el mérito permite "ingresar": *"el talento puede borrar las marcas de origen"*, me decía un genealogista. A lo sumo, como dice Cecilia Escalante Duhau, una mujer entrevistada, *"te miraran con algo de condescendencia, pero les va a gustar tenerte cerca"*. Un empresario "decente", "talentoso" y "honesto" puede entrar en la guía, dirá Memi, coincidiendo con ellos: *"pero un político o alguien de la farándula ¡jamás!"*. *"No queremos saber nada con política. Porque en alguna de estas guías, un poco más modernas que estas aparecía todo el Poder Ejecutivo. Ya no aparece más. Y debe haber sido en el '69, no me acuerdo. Yo no pongo políticos. Salvo que por familia, por ejemplo Alzogaray estaba, Álvaro Alzogaray porque por familia se merecía. Después María Julia se casó con el hijo de ... Es decir, Correspondía. Y sino no entra. Lo que yo quiero resaltar es que yo no tengo nada que ver con farándula, la guía no tiene nada que ver con farándula ni con política. Totalmente apolítico. Ni con algunas que en su momento estuvieron casadas con gente que está en la guía social, tampoco. Eso me parece importante y deben ser excelentes personas y pueden tener dinero, pueden ser excelentes personas, Pueden ser muy capacitados en todo, pero no. No. Directamente, si entra uno van a querer entrar todos. Es nada más que por ese motivo. Y los políticos, porque no quiero saber nada de política ni entremezclarlos. Para que la guía no quede pegada. No partidariamente, Sino que no quede pegada para nada con ningún grupo político. Si, son muy pocos los políticos en general no vienen digamos de las familias que aparecen en la guía*

Investigadora: Pero ahora hay un Bullrich en capital pero digamos sino...

Memi: Eh si, la señora Bullrich que antes estuvo

Inv.: Cierto. Pensé, en realidad, en Esteban Bullrich

Memi: En Esteban Bullrich?

Inv: No me acordaba de ella, de Patricia.

Memi: De Patricia Bullrich antes estuvo en grupos un poco complicados...".

Cecilia Escalante Duhau tiene sesenta años, para su padre era muy importante que ella "se casaran bien". Eso implicaba casarse con: "un profesional sobre todo, que fuera conservador del partido conservador, porque radical no le gustaba, ya está, ahí se agotaron las posibilidades. Pero sobre todo un profesional con una buena posición económica, un trabajador y profesional. Ya está con eso". Entonces le pregunto si el apellido era importante y me dice que "el apellido no importaba pero sí, importaba un poco, la verdad que importaba un poco. Te voy a contar una cosa, cuando yo iba al 5 esquinas¹⁸ me sentaba al lado de la hija de la portera; entonces yo le decía mamá ¿puedo invitar a pirula o a Susanita?, ¿cómo se llama? Me contestaba ella, ¿qué apellido tiene?, Gómez, ¿cómo se llama la mamá?, no sé. A ver, trame la guía azul. No estaba. Yo no la conozco a la mamá, no podés, me decía. Yo la quería matar, tenía 6 años, la quería matar. Decía ¿por qué no puedo invitar a fulanita?, no la conozco a la mamá, me decía ella. No sé, pero yo quiero, a mí me gustaba ella, no me gustaba la hija de no sé quién. Siempre tenía que ser la hija de alguien, ¿entendés?".

Salir de la publicación es complicado y demanda una férrea voluntad de parte de quien decide no aparecer más en ella: "A mí me anotaron en guía azul, me llamaban año tras año, cómo se llama tu marido?, quién es?, cómo se llama, cuántos hijos tiene?, yo no quiero aparecer en la guía azul, le digo, al año siguiente aparecía. Ya me pasó eso, quiero que me borren especialmente de la guía azul. Hoy creo que no aparezco tuve que decir que les iba a tener que mandar una carta documento porque no quiero aparecer en la guía azul y me ponían". Pero algunos, como Cecilia, lo logran.

La guía traza y vuelve a trazar los límites de "la clase alta" y construye, indivisible y relacionalmente, a "los otros", los que quedan fuera, los "antigrupos" (Latour, 2008). Estas producciones actúan como voceras que participan del trabajo de definición de este grupo social. La guía certifica que uno es "la hija de alguien, el primo de alguien, etc", permite conocer y ser reconocido. A la vez, va mostrando cómo la definición de "la clase alta" es una tarea de reelaboración permanente y de reafirmación continua condicionada, a lo largo de la historia argentina, por el carácter socialmente abierto de nuestra sociedad.

¹⁸ Colegio público de la zona de Recoleta al que fueron algunos entrevistados, ver capítulo 3.

La "clase alta" en el cuerpo: hablar, vestir, signos que diferencian

Modos de conocer

"¿Ya hablé del perfume del jazmín? Ya hablé del olor del mar. La tierra es perfumada. Y yo me perfumo para intensificar lo que soy"

Clarice Lispector, Revelación de un mundo.

Como relata Paul Stoller a partir de su experiencia con los Songhay en Nigeria, algunas epistemologías no separan cuerpo, mente o experiencia en relación al aprendizaje. La mente se desarrolla a través de la experiencia del cuerpo en el mundo (Stoller, 2009: 40).

Desde los años setenta, la antropología ha intentado rebasar las tensiones y divergencias entre materialismo e idealismo, romanticismo y racionalismo. La mayoría de estas dicotomías descansa sobre un gran supuesto en permanente debate: la escisión entre emoción y razón como condición para la comprensión del ser humano (Jimeno 2004: 39). Desde entonces, nuestra disciplina ha podido dar cuenta de los modos en que los sujetos aprenden. El aprendizaje ocurre en la vida cotidiana y no abarca ideas o pensamientos exclusivamente. Implica también sensaciones (olores, sonidos) y sentimientos. Si sabemos que nuestros informantes construyen conocimiento de esta forma ¿por qué cuando nos involucramos como investigadores excluimos la participación de las emociones y las sensaciones de nuestro modo de conocer con ellos?

¿Puede la desigualdad/diferencia ser entendida sin hacer alusión a los sentidos y a las emociones? Trabajos recientes señalan que no. Como destaca Herzfeld (2001) la percepción sensorial es una parte integral de las relaciones entre los sujetos: el olor, por ejemplo, crea fronteras sociales, no porque algunos olores sean naturalmente desagradables, sino porque se construyen culturalmente así. Neufeld y Thisted (1999) describieron cómo ciertas consideraciones en torno del "olor" refuerzan estigmatizaciones entre niños en las escuelas. Los sentidos, como el olfato, proveen medios para construir clasificaciones de etnicidad y clase, entre otras.

Me interesa traer a las emociones y a los sentidos al centro de las estrategias metodológicas. Los sentimientos en el campo pueden darnos una idea de cómo comprendemos ciertas situaciones e interacciones en los mundos en los que entramos. No sólo la posición del etnógrafo influencia los modos en que se construye conocimiento, sino también los estados del investigador en el campo

(Davies, 2010). Por esto sostengo que la subjetividad del investigador no es un obstáculo en el proceso de conocimiento si se analiza con el mismo rigor intelectual que se aplica a otro tipo de datos construidos en el terreno (Davies, 2010).

La marginalización de las emociones, señala Davies en un reciente trabajo sobre la emotividad y los sentimientos en la experiencia de campo, es consistente con la creencia de que en los abordajes cualitativos o cuantitativos, la subjetividad es algo que debe ser controlado y reprimido (2010:2). Sin embargo, a lo largo de la historia de la antropología numerosos debates se dieron en torno de la relación entre subjetividad y epistemología. Si la inclusión de la "participación" como herramienta de conocimiento, en tiempos de Malinowski, fue una innovación considerable respecto de los abordajes tradicionales, no por ello el involucramiento del investigador dejó de ser controlado. Prueba de esto es el diario del padre de la antropología que, escrito en 1920, vio la luz en los años 60, con el relato de las experiencias y las emociones -muchas de ellas desagradables- que el antropólogo excluyó de sus escritos más formales. Hasta los años '50, las experiencias y las emociones que la observación participante evocaba no eran relatadas en absoluto. Incluso cuando surgían esos reportes, como el de Malinowski, eran puestos a salvo de la antropología hegemónica y relegados al ámbito de la crónica personal (Davies, 2010:6) Levi Strauss y su célebre "Tristes trópicos" es uno de los ejemplos de la conciencia acerca de cómo las emociones se ponen en juego en el terreno. Pese a ello, estas seguían sin ser integradas en el análisis teórico-metodológico.

En los años '70, el trabajo de Devereaux (1967) disparó las discusiones en torno a las reflexiones psicológicas en el campo. La pasión, el sabor y la emoción tuvieron su reconocimiento en tanto cooperadoras en la ciencia como en cualquier otra esfera de la práctica (James, 1995: 40). Una década más tarde, surgen un número importante de trabajos (Rabinow, 1977; Dumont, 1978; Crapanzano, 1980) que exploran las relaciones intersubjetivas que se construyen en el campo entre investigador y sujetos entrevistados. Describir y entender el rol de las emociones resultaba secundario para una corriente que buscaba desafiar un modelo objetivista que negaba el valor del diálogo y la intersubjetividad en la construcción de conocimiento (Davies, 2010:9). Finalmente, una nueva corriente de estudios emerge de los últimos años '80 y hacia fines de los '90. Stoller (1987), Jackson (1989) y Crapanzano (1998) entre muchos otros, subrayan el carácter colaborativo del trabajo de campo y la producción de conocimiento en el espacio "entre" el observador y lo observado o el sujeto y el objeto. Los estudios feministas que resaltaron el lugar central de la emoción en la experiencia humana contribuyeron en esta dirección.

A lo largo de mi experiencia de campo, fui incluyendo las emociones, los sentimientos y los sentidos como parte integral de las estrategias metodológicas. La separación entre razón y emotividad se desdibujaba y dejar a esta última afuera me obligaba a excluir hallazgos que sólo se hacían evidentes si incluía otros modos de conocer. La construcción intersubjetiva de conocimiento también me obligó a reparar en el carácter sensible de la desigualdad. La forma inicial de aprehenderla se impuso a través del cuerpo, de los sentidos, de exponerme a la risa, a la indignación, a la bronca, a la pena.

Volviendo a mis encuentros iniciales hace unos años con Lorenza Tanoyra Benegas recuerdo que desde un primer momento me había parecido “muy elegante”. Cuando intento describir ahora qué caracterizaba esa elegancia, me doy cuenta de que no llevaba puesto nada que, en sí, llamara la atención: una pollera y una polera negras. Sin embargo, quedé deslumbrada por su amabilidad, su sonrisa constante y su modo “confiado” de moverse. En otra oportunidad, otra entrevistada me dirá que *“uno se da cuenta quien es de clase alta cuando la ve. Esto me lo dijo mi marido, que es de otra clase. Es raro que entren a un lugar con timidez, entrás pisando fuerte porque no sé quién te dijo que sos un pelotudo que estás en la cima, eso te da seguridad social”*.

Precisamente lo que Lorenza me transmitía era “seguridad social”, a través de su manera de pararse, de moverse, de hablar y de “estar en el mundo”. Fue a través de la experiencia sensorial del mundo social que comencé a conocer y saber acerca de la desigualdad dado que los códigos sensoriales expresan y refuerzan jerarquías y estereotipos a través de los cuales ciertos grupos sociales son investidos -y otros desprovistos- de autoridad política y moral (Herzfeld, 2001: 440).

Pero la particularidad del conocimiento científico no reside en sus métodos – que son los mismos que usan los actores para conocer, describir y actuar en su propio mundo- sino en el control de la reflexividad y su articulación con la teoría social (Guber 2001: 46). Como parte del compromiso con la “reflexividad etnográfica” (Rockwell, 2009) este trabajo intenta registrar, también, los modos en que mi subjetividad como investigadora -en tanto encarnada en relaciones sociales- participa del proceso de diferenciación de la “clase alta”, a través del reconocimiento recíproco de las diferencias y jerarquías que constituyen el mundo social de los entrevistados.

Dimensión sensible de la desigualdad: diferencias semióticas

Un año más tarde, al llegar a la casa de Florencia Acevedo Díaz, registré cuánto me había impresionado la amabilidad con la que me recibió mientras me pedía disculpas por atenderme vestida de esa forma. Aparentemente no estaba con su mejor ropa, sin embargo yo miraba con

ojos casi de niña lo que llevaba puesto. Aun hoy no sabría decir qué era: ¿un vestido? ¿Un tapado? ¿Un kimono? ¿O un deshabillé? No sé, digamos que tenía forma de kimono, con cuello mao, turquesa y dibujos en hilos dorados. La cubría de pies a cabeza. No sé si me estaba recibiendo en pijama o con los atuendos del rey. De cualquier forma, el vestido me parecía deslumbrante. Era una mujer preciosa y lo sabía. Alta, delgada y con una cara muy fina. Pero pronto su modo de hablar me volvió a dejar en una zona de desconcierto: era tan afectado. Al igual que con otros entrevistados, al comienzo era encantador. Con el correr de la charla se me tornaría primero gracioso, luego insoportable. A pesar de que ella se sentía muy a gusto por ser entrevistada, recuerdo que el encuentro no fue relajado: el modo de hablar y las cosas que decía nos diferenciaban, y yo sentía esa distancia constantemente. Ahora me escucho de nuevo mientras desgrabo la conversación y noto cómo la entonación y las frases que voy armando van cambiando a lo largo de nuestra charla. ¿Me mimetizo? En seguida me viene a la mente la advertencia de un colega: *"por más que lo intentes, evitar que se den cuenta de que sos distinta a ellos es imposible"*. Sería la *"negación etnográfica de la diferencia"* (Fonseca, 2005). Por más incómodo que resultara, la confrontación entre lo diferente y mi subjetividad como investigadora (de clase media, mujer, etc) iba a ser el instrumento principal de conocimiento (Rockwell, 2009).

El campo demanda poner en juego otros modos de conocer, una verdadera relación cuerpo-mundo (Carman, 2006; Stoller, 2009). El sentimiento de opresión con el que salía de las entrevistas aparentemente era una anécdota, sin embargo, hablaba de la violencia simbólica que opera la desigualdad. También hablaba de las presiones que generan las aparentes libertades disponibles y de lo "sujetos" que se encuentran mis entrevistados: marcas de sujeción que deben tanto a la libre elección como al condicionamiento. Esto me permitió comprender el trabajo que realizan los entrevistados por adecuarse a lo socialmente apto. Recordé este momento el día que una maestra me dijo que ella ni loca haría el trabajo que hacen las madres de su escuela por estar siempre perfectas.

La desigualdad produce marcas en los otros, deja rastros, sensaciones en los cuerpos de los sujetos que entran en relación: seguridad en el cuerpo de los que están arriba, inseguridad, opresión, asombro en el de los subalternos. Esas huellas tienen que ver con las diferencias construidas y aprendidas en la vida cotidiana. Los modos en que las personas se visten, se muestran, hablan, huelen y tocan participan de construcciones culturales que hacen que sean estigmatizadas o tratadas con respeto, que sean identificadas con un grupo, con una comunidad o una clase social. Los sentidos producen formas específicas de clasificación y decodificación de relaciones de poder (Robben, 2008).

¿Cómo denominar a la dimensión de la diferencia que es posible de ser aprehendida a través de los sentidos? Díaz de Rada sostiene que *“los sujetos, en un campo de prácticas, se diferencian de los otros, según la expresión de signos, símbolos, índices y otras operaciones semióticas (...) Estos diferenciales están asociados a la biografía concreta de las personas, a sus formas de estar en sociedad, a su experiencia vivida”* (Díaz de Rada, 2007:136) Tal dimensión, irreductible a lo “económico”, es según el autor la *“dimensión semiótica”* de la diferencia.

La manera de hablar de los entrevistados participa de esta lógica. Un vocabulario, un tono, una gestualidad particular es un modo de reconocimiento de pertenencia a la “clase alta” por parte de quienes no estamos incluidos en ella y por ellos mismos. Es una sutil distinción. El hablar propio de este sector es parte de esas formas apenas distinguibles que construyen la identificación de grupo. Para que haya “clase alta” hacen falta personas capaces de engendrar esos modos y su distinción de las maneras vulgares de hablar. La vulgaridad consiste en no saber producir modos distinguidos o en no ser capaz de distinguirlos (Bourdieu, 2007).

Los recuerdos de las personas que entrevisté abundan en anécdotas respecto a los “concursos” a los que de pequeños eran sometidos quienes no pertenecían a las familias tradicionales o los compañeros nuevos: *“¿cómo se dice rojo o colorado? ¿Pelo o cabello?”*.

El modo de hablar permite el reconocimiento entre pares: un entrevistado que -debido a la pérdida de su fortuna familiar durante el peronismo- debió ir a un colegio público, recuerda esa experiencia como *“un shock”* porque implicó encontrarse con *“peronistas y con los porteros”*: *“en ese momento caí en un nido, no hostil, pero completamente desconocido, que me costaba, había 2 ó 3 amigos -a vos te lo digo: de la clase social mía- con los cuales hicimos buenas migas porque teníamos el mismo léxico, los demás no nos entendían”*.

El habla favorece, a la vez, la construcción de diferencias con “los otros”. Como me dejó claro el entrevistado anterior: *“Nosotros hablamos distinto porque vos dijiste una palabra recién: vos dijiste milla (e imitó la pronunciación que hice de la LL). Mató, ya está. No. Yo lo hubiese dicho distinto. Y después, es igual que los ingleses. Los ingleses saben perfecto el who is who por el tono, y acá pasa más o menos lo mismo”*.

Esa dimensión semiótica llega incluso a racializar la desigualdad (Neufeld, 2005): *“Las mujeres de la clase alta son como de otra raza, otra especie, una manera de hablar, todas flacas, pelos lacios, la caras, hay una estética que modifica la manera de hablar, la ropa toda igual”*. Por un lado, la dimensión sensible de la desigualdad permite apreciar el trabajo de constitución de un “cuerpo apto” (Badaró, 2009 y Mendez, 2010), es decir, en lo que éste tiene de más natural en apariencia - dimensiones y forma- expresa de mil maneras las disposiciones más profundas del hábitus

(Bourdieu, 1979: 188). El cuerpo, señala Bourdieu (1979), manifestación sensible de “la persona”, se percibe como la expresión más natural de la naturaleza profunda, sin embargo es un producto social. La postura corporal, la vestimenta, la decoración del hogar supone una de las tantas formas de afirmar la posición ocupada en el espacio social y dan “la sensación” de pertenecer a un mundo civilizado y más culto (Bourdieu, 1979:75). Como señala Bourdieu (1979:75) resulta posible leer todo el estilo de vida de un grupo en el estilo de su mobiliario y de su forma de vestir porque las relaciones sociales objetivadas en los objetos familiares se imponen por mediación de unas experiencias corporales profundamente inconscientes. Además, cada gusto se siente fundado por naturaleza (Bourdieu, 1979:54).

Los sujetos, en un campo de prácticas, se distinguen unos de otros según expresiones semióticas que construyen jerarquías y diferencias (Díaz de Rada, 2007). Al procesarse simultáneamente en una red de vinculaciones específica, estas expresiones profundizan la diferencia de “las familias tradicionales” al tiempo que se busca legitimar sus posiciones.

Cecilia me cuenta que ella creció en un ambiente que *“despreciaba lo que no era ese lenguaje además típico de la clase, no?”*. Los alumnos que estudiaban en su instituto¹⁹ tenían *“ese léxico propio de esa clase, dicen tres palabras que no están dentro del código conocido y no vale la pena ni entablar una relación. No entablan relaciones con gente que no es del mismo grupo social, y hay una cosa fuerte con las palabras, vos decís rojo, rojo no, piloto tampoco. Si vos decís que vivís en Velazco y no sé qué, ¿dónde queda eso?, y ya no, se cae del mundo, ya sentís un rango inferior en algún punto, no sos de la nobleza, ¿entendés?”*

Cecilia cuenta que ese código puede ser adquirido por aquellos que lo necesitan. En general por quienes tienen dinero pero no apellido, es decir para quienes no poseen una trayectoria de larga duración en “la clase alta” que les permita incorporar los códigos correctos y desarrollar un cuerpo apto. Como voy a plantear en el capítulo tres, el colegio es fundamental para esto y varios entrevistados señalan que, para las primeras generaciones, adquirir esos signos que diferencian es más difícil. Sin embargo no es imposible, y si los recién llegados logran mimetizarse es posible acceder a este grupo social. *“La lista de la gente de esta elite se va engrosando porque va ingresando gente, gente de muy alto poder económico, no?, pero tiene que aprender el código sino, o estar al lado o ir al mismo colegio que la otra, no? para poder aprender el código. Se tiene que dar o tener apellido o tener dinero y aprender el código. Es un poco lo que nos pasó a nosotros. Papá nunca tuvo... hubo un momento en que sí tuvo guita por eso de la financiera, qué sé yo, después nunca quiso sacar un peso del país, nunca quiso*

¹⁹ Cecilia Escalante Duhau dirigió durante diez años un instituto que daba apoyo escolar y preparaba a alumnos del nivel secundario para rendir materias adeudadas. Por su ubicación en Barrio Norte y, según Cecilia, por la atracción que generaba su apellido, la institución resultaba atractiva para los hijos de las “familias tradicionales”.

especular con nada, nunca, viste?, entonces igual era el primero que invitaba a un restaurante pituco, viste?, pero nunca perdió su lugar porque tenía apellido. Si tenés guita y conocés los códigos estás bien, no? Yo creo que mucho es, es una cuestión de mimetizarte, no? La primera generación por ahí con descendencia que acepta, la segunda ya está integrada porque lo han mandado al colegio que debe ir que tiene la compañera que habla el mismo lenguaje que tiene el código no?, las primeras generaciones por ahí es más difícil: pero, bueno, si vos te hacés socio del Tortugas no sé cuánto club, no?, vas los fines de semana, jugás al golf, aprendés alguna palabra que no se puede decir, te vestís en determinados lugares, qué sé yo, y sos simpático y culto podés ingresar, te van a mirar con condescendencia pero podés ser aceptado. Bueno, eso para alguna gente. Tener una conversación más o menos interesante, no?, no es que tengas que lucir demasiado, depende de, a ver, yo digo culto porque ese sí era un valor en casa pero en otros lugares por ahí no tanto. Pero sí ser capaz de mantener socialmente una conversación interesante, hablar de política y saber lo que está pasando en el mundo más o menos”.

Vuelvo sobre la cuestión de la posibilidad abierta que marca Cecilia de “adquirir” los signos de la distinción. En apariencia el habitus parece menos concluyente de lo que plantea Bourdieu (1984). Creo que hay que seguir aquí los aportes de Bernard Lahire (2004) por cuanto los sujetos son agentes reflexivos que construyen su experiencia de manera dinámica y continua a lo largo de toda su historia. Así, la experiencia social se revela como plural y no homogénea. La socialización, como señala este autor, es un proceso que implica a una diversidad de actores en disputa que comprenden a la familia – y a la heterogeneidad de relaciones que se establecen en su interior- pero no sólo a esta.

Además, quiero destacar que Cecilia plantea la posibilidad de “mimetizarse”. Sobre esta categoría volveré más adelante para dar cuenta de cómo articula las tensiones que produce una sociedad fluida como la Argentina. La importancia de “mimetizarse” refiere a los sujetos que –en vistas de su movilidad social ascendente- deben aprender los códigos de los que están en la cúspide. Igualmente, con el avance del siglo XX se observa en las trayectorias de los entrevistados la pretensión de mimetizarse con los de “abajo” como estrategia de reproducción social. Como se verá en el capítulo cuatro, para algunos sujetos hoy no es necesario “hablar de una determinada manera” que los distinga sino, todo lo contrario, pasar desapercibidos y “no mostrar la hilacha creyendo que tu mundo es distinto del de los otros”.

Haber llegado primero, habitar la Argentina "desde el origen"

"Como en todas las civilizaciones y empresas de conquista, siempre existe el derecho de piso que paga el primero que llega. Y es un poco ese derecho el que se transmite a la descendencia, es poder decir: 'señores nosotros somos los que llegamos primero' "

Diego Ortiz de Rosas, entrevista realizada en junio de 2009

Sobre la mesa, junto a la bandeja de plata donde servirá el té, Florencia me preparó algunos libros. Cuenta que en su familia son todos escritores: sus primos, sus tíos, su padre. Incluso ella misma publicó dos libros: *"uno sobre la infidelidad y otro sobre jardines de Buenos Aires"*. Trató de conseguirme más cosas, pero esto fue lo único que halló.

Dice que los cuentos *"más divertidos"* los tiene Carmen Montmort de Labarie. El libro de Aristóbulo del Valle es el más *"caro"* a su corazón porque relata la época de la guerra en la que su abuelo representaba a la Argentina durante la ocupación francesa. Su padre y su tía Fini -en realidad todos sus tíos- vivieron en la Francia ocupada. Su padre fue preso por los alemanes, y enviado a un campo de concentración, de donde escapó. Así fue como conoció a su madre francesa. Se enamoraron, vinieron a vivir acá, me cuenta: *"Una historia tan apasionante, tan romántica"*.

Estamos un buen rato hablando sobre los libros. Su padre escribió por lo menos tres. Su tía otros tantos. Su tío y padrino, Federico, era miembro de la Academia de Historia y un *"gran numismático que legó toda su colección de monedas que cuentan nuestra historia a la bóveda del Banco Central"*. Federico es, me dice: *"un verdadero aventurero que vivió en el Mato Grosso y que cuenta historias con las anacondas y cosas de la vida cotidiana divertidísimas"*.

"¿Qué puedo agregar yo a cosas que ellos hayan contado?" se pregunta mientras avanza en retratar el personaje que, creo, le resulta más interesante: su tía. Lucrecia Acevedo Díaz escribió sobre *Los Acevedo*, familiares suyos e importantes coleccionistas de arte argentino. Ella misma fue objeto de otro libro y de varias notas en el diario La Nación, comenta Florencia orgullosa. *"Lucrecia es una mujer que se volvió casi más francesa que las francesas, conoció a todo el mundo, ella era muy snob, o sea que toda su vida le encantó rodearse de mujeres y hombres muy conocidos. Tuvo contacto con los alemanes también, es otro tipo de vida. Fue condecorada por la Legión de Honor, papá también por Francia. Era amiga de Jean Cocteau, de muchísima gente"*.

Como ya habían hecho otros entrevistados, Florencia Acevedo Díaz va desplegando la red de parientes y amigos que forman una trama de relaciones que une a las “familias tradicionales” y que exige un trabajo de producción y reproducción metódico y continuo. *“Estos son los hermanos de los Costa, a quienes vos conociste, y esta es hermana de otro más que se llama Basterrica”*. El despliegue de esa trama de relaciones se va haciendo con mucha sutileza. En los relatos, nunca sentí que estuvieran “exhibiendo” la red. Más bien, yo iba encontrando los indicios y los rastros de los lazos que unían una familia con otra. Al escribir estas líneas, por ejemplo, vuelvo sobre una nota y me doy cuenta de que una tía abuela de Florencia es pariente de otro de mis entrevistados.

Sin que yo pueda decir nada, Florencia continúa con el relato de los libros que se escribieron sobre su familia: *“Hay un libro sobre un Acevedo Díaz que era marino y que descubrió no sé qué isla en los Archipiélagos de las Orcadas o no sé dónde. Este otro libro te va a contar de Guillermina Acevedo Díaz que no tuvo hijos, casada con un ministro de Roca llamado Wilde”*. *“Wilde se llama toda una periferia de Buenos Aires”* me aclara y yo, sorprendida, le respondo que sí, que ya sé. Vuelvo a pensar en las distancias. ¿Por qué supone que no sé qué es Wilde? ¿Querrá destacar que “toda una periferia de Buenos Aires” lleva el nombre de un pariente lejano? o ¿lo lejano es Wilde y supone que no todos sabemos qué es? Más adelante en la entrevista, ella mencionará el nombre de algunos cuadros del museo del Louvre que describen escenas de tragedias griegas. Y pensaré: *“ahora sí necesito que me expliques de qué hablás”* y no lo haré. En todo caso, estas cosas forman parte de fronteras simbólicas de clase que se ponen sobre la mesa en la entrevista para ser negociadas.

Las historias sobre los “hitos familiares” van a continuar a lo largo de las entrevistas. Es interesante esa forma de presentarse que tienen los entrevistados. En la mayoría de los encuentros me estaban esperando con materiales que ilustraban el pasado familiar. La tradición queda escrita. Siempre había “un souvenir” al final de cada cita. Con generosidad, me daban en préstamo “estas joyas” de la historia familiar: *“¿Por dónde arranco yo? yo te diría que te presto libros, pienso que el mejor regalo que yo podría hacerte es prestarte los libros. Por supuesto no tengo otro, o sea, son como un tesoro, no tengo copia”*. Estos tesoros son, muchas veces, ediciones particulares de las memorias de algún pariente “ilustre” -o no- pero cuya historia parece merecer ser contada... y leída.

Entre todos los libros que traje a casa, Florencia me había dicho que el de su tía Carmen Montmort de Labarie tenía *“los cuentos más divertidos”*. Era, según Florencia, *“estupendo, sumamente ameno”*. Con curiosidad, entonces, me sumergí en la historia que la tía Carmen tenía para contarnos.

Sus memorias comienzan situando la saga familiar en una larga tradición de “notables” argentinos. Fermín, tatarabuelo de Carmen, es el hijo del primer Costa que llega a la Argentina, en

la segunda mitad del siglo dieciocho. Recurriendo al diccionario biográfico de Udaondo, la Señora Montmort caracteriza a Fermín como *“perteneciente a una acaudalada familia y cuya excelente situación económica le permitió prestar valiosísima ayuda a la causa de la independencia americana”*. Cuenta, también, que el hermano de Fermín se casó con María Florentina Ituarte Pueyrredon y fueron padres de Eduardo Costa: *“eminente hombre público”*.

Los vínculos entre su tatarabuelo y los hombres que hicieron la patria son destacados constantemente. Fermín poseía una estancia llamada “La Herradura”, en Cañuelas, que tuvo que abandonar cuando se exilió durante el período de Rosas. Carmen cuenta que la estancia fue vendida a Carlos Pellegrini, ingeniero francés, *“celebre retratista de su época y padre del futuro presidente de los argentinos”*.

Como decía Florencia, el libro era ameno. No coincidiría en decir que “estupendo”. Sus pasajes dan indicios de la relevancia de la trama de relaciones, no sólo porque las amistades y los parientes implican una lógica específica de la vida cotidiana en donde cada lazo es “una oportunidad”, sino también porque es un modo de construir legitimidad. Carmen destaca, por ejemplo, los vínculos de su padre Gastón -*“tercer hijo del barón Edouard Peers de Nieuwburgn y de Pauline, comtesse de Denterghem, que había venido a este lejano país a tentar suerte”*- con los paisanos, quienes lo querían mucho y lo llamaban *“barón Pérez: pues compartía su vida y sus gustos”*. Pero también, subraya las relaciones con los amigos de Buenos Aires que iban a participar de las cacerías de zorro organizadas por su padre: Carlos Pellegrini, Ugarte, Moyano, Hector Varela, Pedro Luro, Julián Martínez y Guegorio Torres.

Carmen señala que es la *“educación esmerada”* de su madre *“en el colegio des Dames de l’Assomption de Paris”* la que va a resaltar el barón Pérez a la hora de presentar a su mujer a su familia. Al no poseer *“una suculenta dote”* que justificara el casamiento con ella, resaltará en una carta su educación europea y que tiene dos tíos de importante situación en el gobierno: Eduardo Costa y Eduardo Wilde (el de la periferia de Buenos Aires).

En el caso de Florencia, además de pertenecer a un clan de *“notorios coleccionistas de arte y de prolíficos escritores”*, la casa del Tigre donde veraneaba su familia es ahora sede del “Museo X”: *“es la casa de Acevedo Díaz donde hay muchas fotos de ellos”*. En la misma localidad hay una calle que lleva el nombre familiar y -como si la red de reconocimiento e interconocimiento entre las familias pudiera tomar mayor concreción material y simbólica- muy cerquita de allí hay otra calle que lleva el nombre de otra familia tradicional que entrevisté. La “proximidad” va más allá de apellidos y lazos de parentesco, también se materializa en “territorios”. Acevedo Díaz, Santillán

Güemes, Mitre, Belgrano, Pellegrini, Estrada, Avellaneda, Aristóbulo del Valle; todos juntos en el mapa de Tigre, como si la red se resistiera a caducar.

Las "grandes familias" se asocian al "origen" de nuestro país como nación. Una y otra vez los sujetos ligan su origen y su pertenencia al grupo de "las familias tradicionales", a un pasado de varias generaciones en la Argentina: algunos llegan hasta 17. Ligado a esto, aparecen los antepasados de alguna forma vinculados a la historia nacional. Una entrevistada me dice: *"Nosotros somos criollos, criollos: descendemos de Saavedra"*. En cada encuentro, los entrevistados mencionan a uno o más miembros "ilustres" de la familia. Garay, fundador de Buenos Aires, Saavedra, Mitre, Avellaneda, Alberdi, Dorrego, Alvear: todos personajes principales en la historia oficial que nos constituyó como país. La "clase alta" está formada por los descendientes de quienes condujeron la "Argentina de los años dorados". Según un familiar de los Alvear: *"el apogeo de esa clase fue el apogeo de la sociedad"*²⁰.

En un estudio sobre "Patricios y elites" -que no casualmente abarca el período 1535 a 1943- Carlos A. Méndez Paz (h) (2005) señala que: *"el grupo histórico o tradicional alude a las familias que descienden de los conquistadores y de los antiguos pobladores del espacio que ocupa hoy la Republica Argentina"*. Los patricios, subraya, *"fundaron la patria mucho antes de 1816. Ya había, en ese entonces, ciudades, universidades y una sociedad"*. Por supuesto, él dice pertenecer al patriciado aludido.

Las personas consultadas subrayaron la importancia de definir a las "familias tradicionales" como aquellas que ya tienen varias generaciones en el país antes de 1860. La "antigüedad" es un criterio que participa de las disputas por la legítima pertenencia al grupo. La diferenciación con "los recién llegados" es central. En este "país de inmigrantes" no es lo mismo haber llegado en el 1500, que en 1850, o en el 1900.

Losada señala que no siempre -ni desde un primer momento- la alta sociedad se definió a sí misma como un núcleo cerrado o integrado por un conjunto de familias "originarias" (2008:323). La importancia que adquirió la antigüedad familiar apareció poco a poco y en especial se plasmó en otra de las nociones que comenzó a circular para nombrar a la clase alta: los patricios (idem): *"la construcción de una tradición para la nación permitió que la alta sociedad también contara con una, y de modo similar a lo que sucedió en el sinuoso camino de la edificación de la tradición nacional, hubo desplazamientos y reaconodamientos al momento de recuperar el pasado (...) En una sociedad criolla y culturalmente rústica, las formas de operar la diferenciación pasaron por europeizar los estilos de vida y*

²⁰ Alberto Dodero, "Rescaté la Argentina de la excelencia" en Revista Noticias, 30 de Noviembre de 2007. Número 1614.

aficiones. Luego ante el impacto de la inmigración masiva, la importancia simbólica de las tradiciones criollas aumentó” (Losada, 2008:324-325).

De este modo, lo histórico, arbitrario y contingente deviene natural al borrar las marcas de construcción de la “antigüedad” ya que la “clase alta” se cargó de un pasado que fue reconfigurándose a lo largo de su historia para que en él entrara el conjunto de “la alta sociedad” (Losada, 2008: 326) dado que ella se conformaba por familias de origen diverso. *“La pureza de sangre, desde ya los títulos nobiliarios o incluso algo más modesto, como la descendencia de familias hispanas de cierto status no eran credenciales que recubrieran a la alta sociedad porteña cuando se la miraba en su conjunto (aunque algunas familias tuvieran pergaminos decorosos)”* (Losada, 2008: XXIII) y, hasta el último cuarto del siglo XIX, el recelo contra los inmigrantes favorecidos por la suerte, o el esfuerzo, era menor. Desde 1880, el reconocimiento al hombre nuevo y exitoso se atenuó ante la expansión numérica de los recién llegados en aras de resguardar la exclusividad (Losada, 2008).

La naturalización de la pertenencia a “la clase alta” se ve favorecida por un vínculo con la tierra que es percibida como *“la cosa natural por excelencia”*. Los “apellidos tradicionales” están ligados a los primeros poblamientos de la Argentina y remiten a los estancieros que a fines del siglo XIX hicieron de la tierra su principal y más segura base económica (Hora, 2002: XIX). La diferencia del apellido radica, entonces, en la fuerza que confiere la “tradición” entendida como el vínculo con la tierra y la historia. Esto les permite –en palabras de un entrevistado- ser como “los nobles de la corte”: *“nosotros somos tradicionales desde la época de Pueyrredón y Moreno, fue la época y las familias que hicieron al país en el 1750, 1810, ¿verdad? Nosotros seríamos caballeros feudales, nobles, podríamos casarnos con cualquiera, digamos, si las chicas fueran monas y los tipos pintones, no aportaríamos mucho a la dote pero seríamos de sangre real, ¿entiende? (...) Nosotros no somos príncipes, podrías casarte con un príncipe si quisieras, pero no somos aldeanos tampoco”*.

Sostener esta definición de “la clase alta”²¹ implica dar cuenta de toda una serie de construcciones materiales y simbólicas que involucran el modo de presentarse como “valioso referente de nuestro patrimonio” y la producción de un tiempo pasado “romántico”, que los tenía como protagonistas de la vida política argentina, uniendo el país con “el viejo mundo”. Ese tiempo aparece recurrentemente descripto como “los años dorados” al que la sociedad de masas habría

²¹ Resta subrayar que la “clase alta” no es un grupo homogéneo. Como categoría de identificación es históricamente construida y socialmente contestada; móvil y procesual. Existen procesos de estigmatización y diferenciación que operan al interior del grupo. Más de una definición de “la clase alta” es presentada, “hacia afuera” y “entre ellos”. Como veremos en los capítulos cuatro y cinco, esas definiciones entran en disputa. Cuál de las impresiones planteadas es más verdadera no es una pregunta fructífera: son dimensiones esenciales para entender la interacción social observada (Berreman, 1963) y expresan los conflictos, las desigualdades o las formas de dominación inherentes a las dinámicas internas del grupo (Fonseca, 2005).

venido a ponerles fin. Como se analiza en el apartado que sigue el proceso de producción de "la clase alta" involucra un trabajo activo y dinámico del que participan una heterogeneidad de actores y voceros.

Construir la "familia tradicional"

Diego Ortiz de Rosas es genealogista, tiene alrededor de 65 años y su familia forma parte de los 35 grupos agropecuarios más grandes de la provincia de Buenos Aires, es decir que son propietarios de más de 20.000 hectáreas. Lo contacté porque varios entrevistados me habían mencionado sus libros sobre las familias argentinas. El bibliotecario del Jockey Club me acercó ese material como primera instancia para abordar mi investigación. Diego aceptó muy amablemente hablar conmigo. Me citó en la que fuera su casa natal desde principios de siglo en la calle Quintana. Un petit hotel donde ahora funciona la Fundación de los "Ortiz de Rosas" entre otros negocios. Entrar allí es tomar conciencia de cómo la memoria familiar se nutre de trazos materiales. No es el primer entrevistado que trabaja o reside en un inmueble que ha pertenecido a alguna rama de la familia después de varias generaciones. Julia, otra mujer que conocí a través de este trabajo, vive en un edificio que perteneció a su madre. Ubicado en Parera y Quintana ella vendió la propiedad a un consorcio pero conservó tres pisos para ella. En uno vive, los otros los alquila.

Diego me invita a pasar al salón comedor. Nos sentamos alrededor de una mesa como para unas veinte personas. Espejos y cuadros cuelgan en las paredes. Me hace acordar a la mansión donde funciona el Museo de Arte Decorativo de la Ciudad de Buenos Aires. Deben haberse construido para la misma época porque la decoración es similar. Escaleras de mármol y estatuas son parte del decorado donde transcurre nuestro encuentro. Diego me habla de su pasión por la genealogía. Algo que a sus casi setenta años realiza por puro entusiasmo, pero que comenzó cuando era muy chico: *"es un trabajo de 35, 40 años y lógicamente la aparición de la computadora me simplificó mucho porque los genealogistas estamos trabajando como en etapas, no?, entonces uno empieza con la genealogía de su familia, después sigue con la genealogía de sus amigos, después la de los amigos de sus amigos y después empieza a tener una visión global del asunto, es decir de todas las familias donde se van cruzando y formando redes muy grandes, es decir que no se circunscriben a la capital federal sino que empiezan a desparramarse por todo el país. ¿Cómo empezó esto?, empezó como a los 16 años con la famosa pregunta de dónde soy, quién soy. Y por qué estoy acá y mi abuelo de dónde era y por qué se vinieron de Caracas para acá, todas esas preguntas que al principio la contestan los abuelos. Después los abuelos se van,*

desgraciadamente y uno por qué no le pregunté tal cosa, no le pregunté tal otra, viste?, y quedan en el tintero muchas cosas y entonces esa necesidad de averiguar quiénes eran los amigos del abuelo”.

La red familiar, a través de la genealogía, se va transformando en una red social. Es decir, construye un modo de estar relacionados. Un entrevistado me decía *“entre familias tradicionales siempre vamos a hablar y va a haber algo en común. Más o menos en dos minutos de conversación vamos a sacar algo en común, que alguien o que perteneció a algo o que lo vivió de su abuela, algo muy tradicional de acá, o que conocemos a alguien en común, pero algo va a traer, algo me va a decir”*. Muchos abuelos o abuelas son los encargados de mantener vivo este saber pero en algún momento la generación que sigue debe tomar la posta. En varias ocasiones, las entrevistas se realizaron en espacios donde las paredes estaban cubiertas con cuadros de filiación que más de un entrevistado denominó *“el pedigree”* de su familia. Pero más allá del registro escrito de las relaciones familiares en una genealogía, los entrevistados saben situarse y desplazarse en un espacio genealógico que es la prueba -escrita o no- de una pertenencia a una red de relaciones. Diego se dedicó a publicar sus estudios. Estas pruebas escritas del entramado en que se sitúa cada familia no hacen más que consagrar un estatus adquirido y reconocido por los otros (Le Wita, 1988:137). No obstante, al interior de las familias, la genealogía circula de manera *“innata”*: todos los entrevistados recuerdan quienes eran, qué hacían, donde vivían sus bisabuelos y los padres de estos.

El *“apellido tradicional”* puede venir por el lado paterno o por el materno, o por los dos. Me sorprende cómo el apellido de la mujer reviste un lugar tan relevante. No puedo evitar pensar que las mujeres que conozco que usan el apellido *“propio”*, en general son aquellas que han otorgado un lugar importante al desempeño profesional en forma paralela o excluyente de los vínculos de parentesco. Los entrevistados se presentan usando el apellido de la madre y del padre. Incluso conocen todos los apellidos de los dos abuelos maternos y de los dos paternos y me hablan de la *“rama de mamá”* y de la *“rama de papá”*, distinguiendo al interior *“la rama materna de papá”* y *“la rama paterna de papá”*. La familia cobra una unidad que se remonta a un pasado muy lejano de *“varias generaciones de argentinos”*. En mis encuentros, *“los primos”* aparecen una y otra vez como referencia: desde que pasaban las vacaciones en el campo *“con todos los primos, éramos como 100”*, hasta que *“fuimos a tal colegio porque iban unas primas de mamá”*. La familia se presenta como una red de relaciones extendida en donde se abren las ramas y cada miembro de la red conoce a cada una de ellas.

De esta forma se va consolidando la idea de que se pertenece a una *“gran familia argentina”* unida por relaciones de interconocimiento y de interreconocimiento que deben ser reproducidas continuamente. La notoriedad de la *“clase alta”* reposa sobre la memoria genealógica, es decir

sobre la reconstrucción de los lazos de larga duración entre familias, donde el "apellido" deviene la síntesis de la "valiosa historia" detrás de cada grupo familiar. A través de la memoria genealógica cada sujeto encarna la perennidad de un linaje, habla de sus padres y de sus ancestros. El apellido remite a ellos y a la pertenencia a un grupo. Los miembros de las "familias tradicionales" no están solos: son individuos cuyo nombre evoca una historia, una trayectoria y una red de sujetos. Lo que los distingue es su posición en un entramado de relaciones de filiación y alianza. De esta manera cada entrevistado se emplaza en una red y es evaluado de acuerdo a ella.

A su vez, las "familias tradicionales" no se forman jamás aisladamente: "La familia" es una trama de sujetos interrelacionados emplazada en una "red de familias". Esos "lazos familiares" -signo social distintivo- destacan la base colectiva del acceso a este grupo social. Aún con sus jerarquías y rivalidades (entre ellas y en su interior), se aglutinan o se reagrupan siempre en redes de familias.

Como señala Ortiz de Rosas, las redes familiares se inscriben sobre la escena local pero también trascienden las provincias e incluso el espacio nacional. Como mostré en el caso de la familia Acevedo Díaz, las relaciones se extienden a través del viejo continente. Esto otorga un carácter cosmopolita a estas familias que no tiene que ver con realizar trayectos educativos en el exterior, sino con la experiencia de estar relacionado afectiva y familiarmente con la escena internacional.

Se pertenece a un grupo social por "la familia" pero cada generación, iluminada por su antecesora, debe mantener su estatus adquirido (LeWita, 1988) Como señala Abélès (1989) en su estudio sobre la relación entre candidatos políticos y parentesco, poseer un nombre te hace elegible pero no asegura ser elegido. Podemos decir que tener un apellido tradicional te hace acreedor de cierto estatus pero que éste debe ser refrendado por cada nueva generación. El apellido no asegura el éxito sino que es un recurso -no es lo mismo no tenerlo- que debe ser puesto a participar en la competencia por la posición social.

La red familiar es una red dinámica y fluida que permite situar a los sujetos en referencia a un tejido relacional que no tiene la consistencia de una organización estructurada, sino que se trata más bien de lazos que se trazan en referencia a valores compartidos, a un modo de vida, a ciertos códigos (Abélès, 1989; LeWita, 1988). Implican la flexibilidad de ubicarse en un punto u otro y la multipertenencia familiar. Diego me decía que además de pertenecer a la rama del apellido de su padre: "*yo pertenezco a otro grupo familiar, vale decir hay otra familia a la cual accedo por matrimonio de un hermano de papá*". La casa donde transcurrieron los encuentros con él y con su hija, perteneció a su tía y la fundación que allí trabaja lleva ese apellido. Teresa me cuenta que su apellido les permitía usarlo de distintas maneras según la conveniencia de los distintos miembros de la

familia: *“mi apellido es Quesada Daireaux, no? Quesada viene por mi abuelo paterno, y Daireaux por mi abuela paterna, o sea que Quintana se juntaron porque el Quesada, el Quesada imagínate no era nada, Daireaux sí porque ya estaba el Daireaux que era el escritor. Creo que fue algo así, se juntaron y el apellido de mamá desaparece. Cuando yo empiezo a militar mi contradicción en la militancia es que este apellido yo lo usaba, igual mi hermana es Ana Quesada. Cuando Ana dice yo voy a conseguir trabajo por mis propios medios y nada de esto papá que me busque, no sé qué, se va a la bolsa de trabajo, te estoy hablando hace años. Hace la cola como había que hacerla, yo qué sé qué, y va y le hacen llenar los datos y cuando pone este apellido le dicen vos una Daireaux venís a buscar acá trabajo? bueno, le dio tanta vergüenza, tanta vergüenza que se sacó el Daireaux. Y desde ahora es Ana Quesada. Mi hermana escritora que vive en Francia se pone el Daireaux porque tiene la tradición de escritora. Es un lío nuestra historia. Es como complicada. Yo ahora lo vuelvo a usar completo porque yo acá tengo mucho, muchas reuniones con gente de nivel muy alto. Entonces si yo digo Quesada no es nada. Si digo Quesada Daireaux ah vos sos. Como te identifican te aceptan”*.

La memoria genealógica que relatan los entrevistados no es toda la memoria familiar sino que pasa necesariamente por una reapropiación individual. Toda historia familiar es individual y singular, se crea y se actualiza de acuerdo a las necesidades del presente y aparece como una construcción para el futuro de las nuevas generaciones: *“Yo trabajo para los chicos, no me interesan los grandes. Yo trato de solucionarles la biografía a los chicos y la biografía de los chicos es cada vez más difícil, por qué?, y porque ya no sabés quién es tu mamá, tu papá, tu papá se casó 7 veces, la madre se casó 3. A mí lo que me interesa es que el chico tenga su papá y su mamá, si su mamá se casó 7 veces y su papá 4 problema de ellos pero vos tenés tu mamá y tu papá*. La memoria familiar es producto de una creación, de una invención de una tradición y un intento de transmisión del linaje tradicional. Es decir, que al mismo tiempo que procura constituirse en un capital para el futuro en la institución de un modo de transmisión del apellido, es un recurso para el presente en cuanto en el seno del proceso de fabricación de la tradición se halla el trabajo de afirmación de una *“identidad de clase alta”* (Zalio, 1999).

Y destaco *“el trabajo”* que realizan los sujetos para formar *“la clase alta”*. Cómo me señaló una maestra de un colegio al que van los hijos de algunos de los entrevistados: *“es un trabajo que yo no haría, demanda mucho esfuerzo, las madres están todo el día llevando a los hijos de acá para allá, a los primos, viven para eso, siempre de punta en blanco”*. Como dije antes, es un trabajo que yo sentía muchas veces de modos agobiantes en las entrevistas. Es decir que partiendo de las trayectorias de cada uno de los entrevistados, encontré un *“trabajo de formación de la clase alta”* como un proceso activo, constante, material y simbólico, de formación de *“las grandes familias”*. A diferencia de otras investigaciones que toman como unidad de análisis a *“la familia”*, esta tesis

partió de los individuos y encontró un compromiso continuo de construcción del valor de esa unidad (Bourdieu, 1994 y Cragolino, 2001).

“La clase alta” debe ser mantenida constantemente por un esfuerzo de formación de grupo (Latour, 2008) y el conocimiento genealógico es uno de los medios necesarios a través del cual se sostienen “las grandes familias”. Ese proceso de reconstrucción de la memoria familiar articula dos dimensiones. Por un lado, los lazos de parentesco son un vector de transmisión de los bienes más importantes: prestigio, relaciones, buena reputación, redes políticas, una “larga tradición” y construcción de relaciones de poder que derivan de un capital que no es (sólo) económico. Por otra parte, vincula a las “familias tradicionales” con los “padres de la patria” y con un destino público de sus integrantes, es decir que ellas pueden describir parte de la historia política o económica de nuestro país.

Los criterios de distinción de “la clase alta” quedan articulados en la genealogía familiar de manera acabada y segura, semejando el objeto de una definición no problemática al arraigar la frontera del grupo en la “naturaleza” y al asociar “la sangre y la tierra” a una “tradición” (Latour, 2008) Dicho de otro modo, los entrevistados construyen una “identidad” sobre la base de una ficción de continuidad que viene dada por lo biológico, a través de la sangre. Se subraya la prolongación del pasado en el presente y su continuidad en el futuro, como si la legitimidad de los representantes actuales se asegurase a través de la continuidad biológica invariable.

Por un lado, estas explicaciones remiten a viejos postulados que encuentran en la biología las razones de la desigualdad. El éxito de la genealogía se apoya en la misma operación que explica la pobreza aludiendo a la transmisión mediante la herencia natural de sus causas. Se vuelve sobre las explicaciones que en los años ‘50 encontraban en lo biológico la causa básica del comportamiento humano (Menendez, 2002 en Neufeld, 2005). Esta “identidad esencial”²² asociada a la herencia y al origen biológico, participa de una lógica que construye diferencias en relación a una producción social específica de los lazos de sangre. Junto a otras expresiones semióticas, este uso de los árboles genealógicos “racializa” la desigualdad, es decir construye una relación entre superiores e inferiores en nombre de pretendidas diferencias biológicas (Neufeld, 2005). Se unifica, o sea se homologa a toda “la clase alta” en la genealogía y se produce una relación de causalidad no burdamente racial sino supuestamente fisiológica y por tanto “científica” (Thisted, 2010: 19). Estos discursos encuentran toda su potencia en las relaciones de poder que ayudan a construir. Como señala Thisted, *“entre otras posibilidades, puedo producir como*

²² Uso la categoría “identidad” a sabiendas de todas sus limitaciones justamente porque estos discursos pretenden conferir la idea de la homogeneidad, la ahistoricidad y la coherencia del grupo social.

inferior a otro porque soy aceptado por los que lo sancionan y así me permite ubicarme idealmente en un mejor lugar (obviamente también imaginario, pero supuestamente "feliz incluido")" (2010: 20). En segundo lugar, esa "identidad esencial" produce el olvido y borra el trabajo histórico que implicó la conformación de ese grupo social como tal y sus heterogeneidades internas. Desde los tiempos de su mito de origen, la elite aristocrática reunía en sus filas a familias de raigambre y de antigüedad distintas con trayectorias igualmente diferentes y de orígenes contrastantes (Losada, 2008).

Otros elementos participan de la "naturalización de la desigualdad". Las narraciones de origen de las familias ligan esta dimensión biológica del parentesco con la tierra y el campo. Desde esa lógica primera se discuten otras inscripciones sociales elaborando "un orden social mítico" que si se subvierte -como hizo el peronismo- hace que toda la sociedad se vea amenazada, todo el orden social. Sin embargo, al mismo tiempo que incorporan estas narraciones como parte de la "herencia natural" de la familia, la "marca" del apellido radica en su capacidad de condensar una serie de sentidos vinculados a una "actuación destacada".

La trama relacional va construyendo un espacio de posiciones en la que los lazos de parentesco se ligan en la red de memorias genealógicas alrededor de los familiares "destacables" o "meritorios". La jerarquía de la posición de cada "apellido" dentro de esta red de relaciones significativa depende de los familiares "notables" que se puedan contar dentro del grupo de parentesco. Apoyados en sentidos históricos que los veneran como la poderosa elite -económicamente dinámica y socialmente prestigiosa- de fines del siglo XIX, la construcción de genealogías asocia a estas familias con "los padres fundadores de la patria". El vínculo con la historia nacional, el haber "hecho" la patria, es uno de los sentidos esgrimidos para mantener esa ficción de superioridad y se apoya en otro principio de distinción moderno: el mérito. Los "patricios" "merecen" reconocimiento por haber "hecho la patria". Es decir que al apellido, a la marca natural, se le yuxtapone la marca del mérito personal. Naturaleza y mérito están imbricados.

La potencialidad del mérito radica en que procesa la incorporación de nuevos miembros al grupo social. La clase alta está condenada a la apertura, aun cuando su puerta de entrada sea estrecha. Es decir que el mérito y el talento serían la puerta de "emergencia". Diego indica que para formar una familia tradicional hacen falta tres generaciones: abuelo, padre e hijo. *"Para conformar o armar o empezar una familia tradicional, es decir mi bisabuela Mercedes Gerrico de Bunge decía que para cada hombre talentoso siempre había una chica hija de familia bien esperándolo. Vale decir que mucho más importante que el dinero era el talento. Por eso los argentinos nunca quisieron ser realmente ricos como*

fueron en EE.UU. o Europa. Es decir se conformaban con el talento, esencialmente lo que valía era la inteligencia. La gran afluencia inmigratoria lógicamente hace cambiar un poco los valores pero ese trenzado entre el interior, entre el propio interior es decir entre tucumanos y cordobeses y riojanos y correntinos se produce acá y entonces ese enmarañado familiar en qué termina?, bueno, termina en el ser nacional que incorpora todo, que incorpora a los irlandeses, que incorpora a los judíos, que incorpora a los italianos, que incorpora a todo el mundo, siempre hay ciertas discriminaciones en algún momento dado de la historia. Pero yo te diría, sí, que el talento siempre se impone”.

El talento siempre se impone, señala Diego, por sobre todas las cosas, como el vector que permite incorporar a nuevos miembros al grupo, sea la inmigración o sean los “nuevos ricos”. El talento marca la puerta de entrada a las “grandes familias” y sustenta su base de legitimación, no en el dinero, sino en el mérito personal. Pero los hombres talentosos –nótese el género utilizado- lo son, en tanto hicieron fortuna. Aunque quede excluida a nivel discursivo, la riqueza que produce es la vara con la que se mide el talento.

Diego cuenta: *“Acá tenés familias de origen judío sin ningún problema. Sí pero yo te diría que por encima de todo está el orgullo que uno siente porque algunos de esos miembros sean argentinos, es decir yo agarro a los Pavlosky, los Pavlosky son judíos de Rusia pero fueron los más grandes hematólogos de la tierra y son argentinos entonces ya no me olvidé del judío, la generación de mi padre, es decir Alejandro. Más reciente, es decir el presidente de la Academia de Medicina. Realmente del más alto nivel lograron 5 académicos en una generación, entonces vos decís es importante de dónde vienen?, no, lo importante es lo que hicieron acá y hoy es una familia tradicional por qué?, y porque sus miembros se casaron con todas las familias tradicionales y ya son una familia tradicional. Ya están anclados. Es decir, por eso te decía yo hoy la importancia del talento. Es decir cualquier persona que se destaque siempre va a encontrar una chica de buena familia dispuesta a casarse con él”.*

De esta manera el grupo de los apellidos puede ir renovándose, con hombres meritorios pero la actuación destacada queda subsumida a la reproducción de los códigos detrás del apellido, porque de lo contrario el mérito se banaliza, es decir, deja en evidencia la fortuna que lleva asociada. Incluso ese estilo de vida es lo único que protege frente a la movilidad social descendente porque resguarda en la movilidad ascendente también: *“hay casos de familias que tuvieron trascendencia en algún momento. y que hoy no tienen trascendencia en cuanto a actuación pero sí tienen trascendencia en cuanto a refinamiento, en cuanto a la belleza de sus mujeres o lo que fuera, que es un, vamos a decir, es un blasón que permite el triunfo social más fácilmente que si no lo tuviera. Refinamiento, bueno, vamos a decir que tienen casas puestas lindas, con lindos muebles, con cosas valiosas, con buenas pinturas, con buenos muebles, que tienen roce social que significa viajar, tener amigos en todos los países de Europa, hacer vida social durante todo el año, vale decir deportes de invierno en invierno, en verano o en Mar del Plata vamos a decir de veraneo tradicionales, eso hace que estén permanentemente o sean permanentemente reconocidos. Si*

bien a lo mejor hace 1 ó 2 generaciones que no tienen actuación pública. La actuación pública yo creo que las familias tradicionales, lo que entendemos como familias tradicionales perdieron a partir de la década del '50, qué sé yo".

Una familia tradicional es aquella que, tiene por lo menos tres generaciones de parientes destacados en el país. La memoria familiar permite construir un modo de estar relacionados entre quienes poseen un apellido destacado a través del tiempo y la larga duración. En el "trabajo de formación de la clase alta", la memoria genealógica detenta una importancia central.

Mantener los lazos familiares activos

La familia se crea y se recrea, ello exige un trabajo que debe tomar alguno de sus integrantes. A menudo es una labor que realizan las abuelas. Mantener buenas relaciones entre los miembros es muy importante para conservarla unida. Su integración y armonía es crucial, ya que a través de ella se transmite el prestigio pero también el capital económico del que depende la subsistencia material del grupo de parentesco. Las narrativas del origen familiar crean "la gran familia" y procuran darle coherencia y estabilidad. Esos relatos tienen un lugar central en la construcción y en el mantenimiento de lazos afectivos. Además, la igualdad que crean esas historias permite también ocultar las eventuales divergencias de la evolución social de las diferentes ramas de la familia.

Horacio Santillán Güemes pertenece a una familia tradicional, uno de los casos testigo de los límites de admisión de la alta sociedad en 1880 dado que su riqueza y su influencia se edificaron en el último tercio del siglo XIX. Me cuenta que *"el primer Santillán que vino, su historia es muy particular. El chico tendría alrededor de diez años, por lo que nosotros tenemos entendido. Su padre, antes de partir de España le hizo jurar que iba a levantar el honor y la fortuna de la familia y se pegó un tiro en la frente, delante del chico. El chico fue a parar a un orfanato. Se ve que la madre murió ahí al toque, no sé si de tristeza o si la mataron los acreedores, o cómo es el cuento, nadie lo sabe. Podés confabular todo lo que quieras pero registro de eso patrialmente, no hemos podido recabar. Pero dentro de todo eso, vino acá. Se escapó del orfanato con la complicidad del cura que manejaba el orfanato porque por ser, por el hecho...generalmente la población de un orfanato es toda gente humilde y abandonada y él venía exactamente de otro lado. Con lo cual evidentemente no la pasaría bien. Eso es lo que suponemos. Sí tenemos la llave de la familia de la puerta del orfanato de donde él se escapó aparentemente con la complicidad del jefe y bueno se metió en un barco de polizón. Lo descubre el capitán de barco ya en alta mar el barco...Yo digo graciosamente que lamentablemente vino a la Argentina y no a Estados Unidos. Pero bueno, llegó acá. Lo vendieron como esclavo para pagar el viaje y demás. Hay varios libros. Cuando el*

primer Santillán llegó, la familia de mamá era poderosa. Era una de las familias más poderosas de acá. En general una familia políticamente conservadora. Ha habido políticos pero no, digamos, no solamente políticos. Ha habido financistas, ha habido un poco de todo. O sea digamos, Pedro primero, nosotros lo llamamos Pedro primero. Pedro Primero, mandó todos sus hijos a educar a Europa. O sea a estudiar a Europa. Después volvieron todos acá. Pero para él, el tema educación era importante. Pero era muy importante el tema educación y el tema salud. Porque había perdido, perdió varios hijos y porque perdió a su primer mujer por otras cosas. Entonces eran dos cosas que les dio mucha importancia. Casó a todos sus hijos bien. Con lo cual acabó armando una posición política, económica y social muy buena. Porque en aquel entonces tampoco había tanto desarrollo de nada. Pensó que él estaba en la frontera con el indio”

Las historias familiares, llenas de relatos épicos y de parientes que viven situaciones límites y heroicas son parte de un trabajo de constitución simbólica que no tiene finalidad económica inmediata. Olvidando el origen de la fortuna familiar, estos relatos justifican el status de “Gran familia” por la puesta en escena de valores y tradiciones que articulan lazos de parentesco con el destino de ciudades o el país. Esas historias contribuyen a fijar la “identidad” de la familia en un origen antiguo, casi mitológico (Zalio, 1999).

La narración de origen insiste, además, en el trabajo de constitución de un fundador de la fortuna familiar. La historia de Horacio liga al personaje emblemático elegido como ancestro, Pedro I, y al mismo tiempo a la familia que proviene de él, a valores tradicionales y a una notabilidad antigua.

El relato se centra sobre la construcción de “la familia” al contar la historia del grupo, al afirmar su continuidad y su integración y al crear imágenes simbólicamente fuertes del linaje familiar (Zalio, 1999). Para escribir o relatar una historia tiene que existir el sentimiento de que hay algo que contar. Ese sentimiento se construye y se transmite de generación en generación. Se trata de dar a los miembros de la familia ejemplos a seguir y de consolidar el sentimiento de pertenencia.

“Yo he charlado con un tío mío que ya murió con, Antonio Santillán, pero yo ya tenía por decirte 12 años cuando iba en mi caballo para que él me cuente las cosas viejas de familia. Porque somos dos o tres primos que siempre nos interesó saber el pasado. Entonces íbamos y él nos contaba y él me decía: mirá yo me acuerdo de haber venido, yo soy una persona que he venido en galera a [ciudad de la Provincia de Buenos Aires], en tren, he viajado en avión, he visto el desembarco de la luna. Y me acuerdo de chico un ataque de malón a la estancia. En el ataque del malón a los chicos y a las mujeres nos ponían debajo de la mesa del comedor. Y este hombre, yo lo tuve al lado mío atravesado por una lanza parpadeando hasta que se murió, más de seis horas. Y nosotros no podíamos salir de la casa. Pero la realidad del cuento es que la imagen que me quedó es que la persona que todos los días me tenía el petizo ensillado estaba desangrándose hasta que terminaba de morirse después de no sé cuánto. Él dice que fácil seis horas. Después si fueron dos minutos,

seis horas, no lo sé. Digamos él era chico y estaba debajo de la mesa. Fue larguísimo. Supongo las mujeres trataron de salvarlo, el tipo pataleaba, él si se acuerda que el tipo pataleaba, un charco de sangre, pataleaba, un desastre, y era así"

La historia del pasado está al servicio del presente y del futuro. La búsqueda de un pasado lejano, el recuerdo de la historia de un ancestro común de referencia para el grupo familiar y el mantenimiento de una cohesión presente son recorridos inseparables (Zalio, 1999: 162). Este conjunto de prácticas tienen como propiedad principal situar a cada uno de los miembros de la familia, cada descendiente, en una clase donde el criterio de pertenencia no es el éxito económico sino la adopción de comportamientos, ritos y valores. A ello se le asocia la participación en el destino de nuestro país: *"Entonces todo eso, todos esos cuentos que no están escritos en ningún lado, porque esa es la realidad no están escritos en ningún lado. La última, la última estancia civilizada que había para el sur bastante armada era esta la de mis abuelos. Con lo cual cuando Roca hace la campaña al desierto, se hospeda ahí y se le lleva casi todos los caballos, ovejas, todo para alimentar el ejército y casi lo funde! Él le dio hospedaje, Y el otro ¡casi lo funde! Es así. Después el gobierno lo mando a (eso tampoco nadie lo sabe) cuando hay el límite con Chile. Esto yo no sé si lo vas a poder poner porque va a hacer un lío, te lo cuento si querés pero no lo pongas"*.

El relato, como capital simbólico, tiene la facultad de separar a las "grandes familias" del origen material de sus fortunas. Esa emancipación entre valor del grupo y riqueza se potencia por la dispersión geográfica de cada nueva generación y por la reconversión socioprofesional de sus miembros (Zalio, 1999: 168).

Pero el trabajo de mantener los lazos activos no se reduce a la creación de relatos, sino que involucra compartir juntos un tiempo en la vida cotidiana. Como ya he mencionado, las abuelas tienen un rol central en el mantenimiento de las relaciones familiares activas. Cecilia Escalante Duhau me cuenta que su *"abuela se murió hará 10 ó 15 años pero se murió a los 95, muy vieja y muy lúcida, una matriarca y ella tuvo 10 hijos y los 10 hijos por ejemplo 2 tuvieron 10 hijos y yo tengo 5 primos hermanos. Era tan enorme la familia, nosotros éramos los pobres que éramos 5, viste?, siendo pobres, otros tenían 9, otros tenían 10, y mi abuela los reunía porque era una matriarca. Nos reunía y todos nos conocíamos, una de ellas es la prima Ordoñez"*. Ese trabajo que realizan las abuelas se multiplica en encuentros de toda la familia en el campo, aniversarios de alguno de sus miembros, entre muchos otros, logrando reproducir los lazos de interconocimiento entre los integrantes del clan y las relaciones que a su vez cada uno de ellos construye: *"Cuando yo era joven a mí me decían Escalante Duhau, seguro o que era primo o primo segundo que también los conocía. La familia de mamá eran dos, ella, su hermana y punto y en la familia de papá, bueno, 2 hermanas de papá casadas con Patrón Costa, salteños. Dueños de todos los ingenios. Eran dos hermanas de papá casadas con dos hermanos Patrón Costa*

y esas dos tuvieron 10 hijos cada una. Y esos 10 hijos que son primos hermanos míos tienen 70 años y también se abrieron como abanico”.

Si bien hay excepciones como Cecilia, que se ubica fuera del interés de mantener la integración familiar, siempre hay algún pariente que se encarga del reclutamiento. Ese trabajo se delega en las mujeres, mayormente. *“Yo soy más la excepción pero mi hermana Clara mantiene el contacto. Clara sabe que Dolores no sé qué, no sé cuánto, la prima se casó con... A mí no me interesa. A Clara sí. Se fue a Salta porque es el casamiento de ... todos fueron a Salta menos yo. Mirá qué mala, qué pretenciosa, es que me parecía terrible todo eso, el ingenio azucarero de los hermanos Costa, además yo vengo de los 70 también, entonces en ese momento, viste?”.*

A su vez, los vínculos matrimoniales han sido desde siempre el principal vaso comunicante entre las grandes familias. Losada señala que a principio de siglo el entrelazamiento mediante el matrimonio entre las tres ramas que conformaban la alta sociedad (las familias porteñas coloniales, las creadas por inmigrantes en el periodo independiente pero antes de 1870 y las provenientes del interior) fue un medio fundamental para que ella cobrara forma como grupo. (2008: 30) Hoy las relaciones de alianza entre las distintas familias siguen siendo habituales. Cecilia cuenta cómo conoció a su primer marido: *“de casualidad, mi hermana menor es muy compinche mía, mi primer marido lo conocí a través del marido de Marina, bueno, que resultó ser, a ver, mi mamá tiene un primo que era un hijo adoptivo. Un primo hermano de mi mamá que era hijo adoptivo. Ese señor tuvo un hijo que fue mi marido, sanguíneamente no había nada. Lo conocí más por otra vía, lo conocí por el marido de mi hermana, nada que ver”.*

A lo largo del trabajo de campo pude ir siguiendo esta red de lazos que unen a una familia con otra porque un entrevistado me recomendaba con su tío o su primo también perteneciente a otra familia tradicional. Si la endogamia de este grupo llama la atención, coincido con Losada cuando señala que el comportamiento endogámico o exogámico depende del periodo en que se concentre el análisis. A principios de siglo, señala el historiador, la endogamia se talló sobre exogamias previas. En la actualidad -como me dirá Santillán más adelante- los jóvenes tienen mucha más libertad para casarse con quien quieran. Me referiré a las implicancias de esta afirmación en el último apartado de este capítulo y en el capítulo cuatro.

Mantener la familia unida para conservar la empresa familiar

Imposible de eludir, el trabajo de integrar a la familia en una unidad armónica que absorba los conflictos no puede separarse de sus implicancias en la reproducción de los medios económicos del grupo de parentesco. Marcos Ayersa pertenece a una de las 35 familias con más tierras en la

provincia de Buenos Aires. Me dice entre risas que él *"tiene todos los arbolitos. Por donde mires, hay un apellido"*. Participa activamente de la reconstrucción de la genealogía familiar. Ayudó a su cuñado que es historiador y se dedica al tema y colaboró con el libro de Diego. Una familia tradicional, me cuenta, *"implica tener varias generaciones en el país. El apellido puede ir acompañado de lo económico o no, pero cada familia tiene una marca que se transmite de generación en generación y que implica la sobriedad y la parquedad al hablar, una herencia cultural que tiene que ver con el control de las emociones y la contracción al trabajo y el tema de la solidaridad y ayudar en la iglesia. Además, construcciones que duran. En algunos casos el apellido está asociado a lo económico y a la respetabilidad. En otros a una cosa o la otra"*.

Es abogado de un famoso estudio, que lleva el apellido de sus primos. Ahora hace un máster en la Universidad del San Andrés sobre historia económica. Para su tesis está usando los archivos familiares. Quiere *"investigar sobre su familia para hacer un aporte a la ciencia"*.

A raíz de su investigación de posgrado me cuenta cómo se distribuía la propiedad en su familia: *"a las mujeres les daban tal cosa que era mucho más segura, no tan riesgosa y le daban plata para que invirtieran en propiedades para alquilar. Claro, había toda una cartera que era créditos, los créditos de repente son más peligrosos porque alguno no te paga y tenía un nivel de cobrabilidad muy importante. A las mujeres solteras de la familia le daban plata y a las demás lo administraba el marido. Yo calculo por la época que irían al hermano mayor-porque se había muerto el papá-, que no era tan viejo, tendría 35 y era un as de los negocios. Entonces le dirían a dónde compro? Comprá acá, entonces iban y compraban. Serían muy tontas si no hicieran eso porque el tipo era un as. Tenían como un negocio que era todo un paquete que estaban los créditos, los campos, estaba todo junto. Entonces dicen separemos, vos quedate con el negocio, con los campos, y yo me quedo con la guita y la invierto"*.

Marcos pone en palabras el hecho de que toda empresa familiar depende del desarrollo, entre los miembros de la familia, de los sentimientos y los deseos que los motiven a llevar adelante la empresa familiar (Yanagisako, 2002). *"Hoy nosotros mantenemos el campo unido por una cuestión productiva porque si el campo se divide tenés que tener 3 camionetas, 3 no sé cuánto. Todo multiplicado por cada uno de los hijos. Y es mucho más racional manejarlo pero ya llegará un momento en el cual...Igual también depende muchísimo de lo que decimos los abogados "el affectus societatis", el factor societario, las ganas que tenés de estar juntos. Por ejemplo, mi abuelo tenía un campo que después lo vendieron porque económicamente era inviable. Era un campo en Salta que era histórico del lado de él, tenía 150 años, lo mantuvieron, se mantuvo en la familia durante toda esa cantidad de tiempo. Después era un condominio entre, primero 6 hermanos, después 2 se fueron porque alguno quiere la plata porque le va mal, viste? Quedaron 4 hasta que en un momento se transformó en inviable. Por eso depende del liderazgo de alguno de la familia porque se genera como en cualquier sociedad se generan disputas y las sociedades familiares a*

veces es complicado, viste? el ejemplo de una disputa muy fuerte porque cuando era chiquito tu hermano se agarró el soldadito más grande y vos estás con la vena porque se quedó con el soldadito más grande, viste? a veces se pierde la visión del negocio en algunos casos. Entonces uno ve más lo que se puede retirar de la explotación más que de la explotación del negocio entonces pone en peligro la explotación, o distintas visiones, uno dice tal cosa pongamos vacas, otro dice pongamos ovejas". Los sentimientos y deseos necesarios para mantener la integración familiar se forman en la vida cotidiana y la escuela -como veremos en el capítulo tres- tiene un rol central en mantener las relaciones de parentesco activas. A su vez, según señalan otros entrevistados, mayormente se construyen a través de prácticas diarias en el seno del grupo familiar. Como señala Bourdieu (1994) ese universo, donde aparentemente están suspendidas las leyes originarias del mundo económico y que toma modelos ideales de relaciones humanas, aparece como la más natural de las categorías sociales. La familia es el producto de un verdadero trabajo de institución con vistas a fundar en forma duradera los sentimientos adecuados para asegurar la integración que es condición de su existencia. La genealogía, las tradiciones escolares, el habitar los mismos espacios o reunirse en el campo de la abuela, forman parte del trabajo por instituir el valor de la unidad familiar. Ramiro me contaba que su familia tiene *"muchos campos en el sur, pero tenemos un lugar acá que se llama Calandrias, los compró mi abuela donde hizo las canchas de polo, todo eso, donde nos encontramos, somos 63 primos... mi abuela era una gallina, o sea que todo giraba... Vivíamos en departamentos enfrentados con un jardín en el medio, Ayacucho y Santa Fé, pegados.... Todos los primos bajaban, jugábamos al fútbol, fuera del horario de siesta de las tías, y después los sábados y domingos en Calandrias, jugaba rugby a la mañana y con el colegio después me iba a jugar al polo. Ya jugaba al polo de chico. Y algunos de mis primos también"*.

Las fuerzas que impulsan a la fusión familiar, es decir a identificar los intereses particulares de cada individuo con los intereses colectivos de la familia (Bourdieu 1994), no siempre son eficaces. Eso es lo que señala Marcos. Y además dependen de las relaciones de poder al interior de la unidad doméstica. Esto varía de acuerdo al género de cada uno de los integrantes del grupo familiar. Se le asigna, como hemos visto, un trabajo diferente a los hombres y a las mujeres. Los discursos respecto del trabajo simbólico y práctico que le corresponde a cada uno, cambian de acuerdo a procesos culturales históricos.

"No somos las carmelitas descalzas"

La unidad familiar es un ideal, una representación intencional, que busca garantizar la solidaridad entre sus miembros y, así, asegurar la continuidad del emprendimiento colectivo. En ese mismo sentido, la "familia tradicional" no es un conjunto armónico e indiferenciado de

individuos. Por el contrario, se distinguen en su interior relaciones de poder y posiciones diferentes según el género, la edad, la posición ordinal en la familia y grado de parentesco (Cragolino, 2001). A partir de estas diferencias es posible pensar la cooperación pero también el conflicto como parte crucial de los procesos dinámicos de producción y reproducción social (Cragolino, 2001, Yanagisako, 2002, Rockwell, 2009). Horacio Santillán Güemes dice que su familia *“fue una familia muy numerosa. De ahí, de campo. De un campo grande le fue dando a los distintos hijos, fracciones. Que en realidad eran campos enteros pero heredamos fracciones. Entonces, volviendo a mi infancia, acá éramos veinte primos hermanos, pero yendo por avenidas internas en el campo de al lado había quince. El campo de al lado eran tres y en el campo de al lado eran sesenta. O sea que, era una banda de chicos. Mi abuela, o sea digamos hasta la generación de mi abuela, son tres generaciones. Existían esos campos ahí que eran los campos de... Mi familia tiene muchos campos desparramados. Pero digamos esos eran las estancias madres. Mientras que eso duró. Hasta que mi abuela murió. Con lo cual mis hijos lo agarraron exactamente igual que lo agarré yo. Pero hasta los 10 años, una cosa así. Después cuando muere mi abuela, ese campo le toca a un hermano de papá que había muerto. En realidad se había muerto antes que mi abuela. Con lo cual le toca a unos primos míos, que eso era un “elefante blanco”. Y ahí entonces dijimos lo vende, ahí ya cada uno tiene su campo, su casco y que se yo qué, pero como que todo se redujo de golpe. Muy de golpe. Muy rápido y muy de golpe”*.

Cuando muere su abuela, relata, todo eso desaparece porque las alianzas matrimoniales de sus hijos no habían resultado exitosas: *“papá estaba separado de mamá de toda la vida, nunca se volvieron a casar ninguno de los dos, pero digamos estando separados, no casados, no armás el tema este familiar. Y los otros dos el que le seguía a José, también estaba separado y vuelto a casar y familiarmente la mujer no era muy querida por sus propios hijos”* Horacio dice que *“no tenía chapa a nivel familiar como para organizar nada”*. El menor de todos era el que podría haberlo organizado, dice, porque era *“un tipo que todo el mundo la quiere a la mujer, y sigue bien casado y tuvo como 8 hijos y que se yo qué. Ya con los 8 hijos que tenía era suficiente como para agarrar y meter más. No se puede”*.

La Familia Santillán tiene empresas *“que han pasado de generación en generación”*. Me cuenta que nuclean a muchos familiares pero no a todos: *“nuclean a muchos familiares a nivel comercial, y de intercambio de ideas, y de negocios y demás. Y hay una muy buena respuesta a nivel general familiar porque no ha habido enormes heridas que vos digas: se cortó la relación. Hoy en día debemos ser más de 500 Santillán. Y si bien a lo mejor la nueva generación por supuesto no se conoce, por lo menos hasta mi generación hay algunos que más o menos nos conocemos todos. Teniendo menos o más relación pero si cualquiera de nosotros vía mail convoca a algo, la respuesta la tenés. Porque el concepto de nuestra familia es trabajo. Se ve que eso perduró bastante. Cuando yo te digo la familia digamos, vos levantás el tubo y están todos”*. Horacio cree que esa unidad se debe a que Pedro Primero ha dejado algo: *“el otro día*

un primo mío me mandó unos recortes de diario, un tipo que yo lo veo una vez cada trece años. Y me mandó todo unos recortes de los diarios, y de todo y que se yo qué, de los eventos así...porque ahora está, ahora empiezan a cumplirse los 100 años de todas las cosas que se fue haciendo la familia en [ciudad de la Provincia de Buenos Aires], y en distintos pueblos, se está empezando a conmemorar todo eso que hizo de joven. Tengo cartas escritas por Pedro Primero que son fascinantes. Del 1800 no se cuanto y las conversaciones con sus encargados y con sus cosas y son muy divertidas. Muy buenas". Dice que no a todos les interesó el tema de la familia: "y a ver...si vos me decís a los 500 les interesó todo el tema de la familia. No. Somos tres o cuatro. Porque esa es la verdad. Pero yo creo que lo importante es que haya tres o cuatro y la cosa se siga"

Me aclara que tampoco son "las carmelitas descalzas": "en un momento dado, crisis económica del mundo y del país la anterior. La depresión que hubo mundial, eh...una de estas firmas nuestras centenarias, había que poner un capital. Que no todos estuvieron dispuestos a poner. Bueno, mi abuelo fue uno de los que estuvo dispuesto, con el tío de él. Bueno con lo cual acabaron comprándole a toda la familia el paquete. Después la crisis pasó y bueno entonces muchos medio que se arrepintieron ...Claro. Y a algunos digamos, no les gustó y que se yo cuanto entonces hubo un pequeño distanciamiento. Después cuando papá y sus hermanos, la tía soltera que vivía en España...porque en España hay todo un tema de mayorazgo, entonces esta tía les deja sus propiedades, en teoría a mi abuelo. Como mi abuelo había muerto a los hijos de mi abuelo. Y bueno, una de las propiedades que tenía era aquel escritorio de toda la familia. Nadie pagaba las expensas toda la familia entera estaba en ese edificio viejo de la calle. Y bueno papá y sus hermanos heredan eso y primero arman una reunión entre ellos y reparten todo lo que estaba dentro del escritorio y va y pone unos pesitos para el mantenimiento. Entonces algunos tíos mayores ofendidos, se retiraron. No volvieron nunca más. ¡Cómo este sobrino me va a venir a pedir un alquiler!"

Entre sus problemas, Horacio señala la carga de ser el mayor y deber de ser el responsable de toda la familia: "tenés que cargar con esa carga". Al ser el hermano mayor tiene a tres mujeres –sus hermanas- y a su mamá, que es viuda, bajo su responsabilidad: "tengo mi suegra que también quedo viuda, no sé qué, y vos decís yo tengo siete mujeres acá. Y las tengo. Porque es así, es una realidad. Viste, que te traen dolores de cabeza, te traen todo". Son un peso, dice, porque fueron criadas en "la más absoluta de las ignorancias para enfrentar al mundo moderno que les toca vivir". Si no las protege, dice, "se funden en un rato, se las comen en un rato, el sistema las liquida en un rato. En un abrir y cerrar de ojos las liquidan". Le encantaría no hacerse problema por ellas "pero de alguna manera sin quererlo, fuiste educado de esta manera. Entonces es, hacete cargo. Si alguna vez tuviste un tipo de privilegio, bueno ahora también tenés un tipo de obligación".

Los conflictos en el seno de las familias de la burguesía, como muestra Yanagisako (2002) son parte esencial en la reproducción del capital. Las traiciones y la desconfianza, señala la autora, son

sentimientos necesarios para la fragmentación de la economía doméstica con vistas a la diversificación del capital y su expansión. Profundizar la comprensión de los complejos modos mediante los cuales los sentimientos de parentesco moldean el funcionamiento de los proyectos económicos familiares capitalistas requiere prestar atención a una amplia gama de sentimientos y a su compleja interacción (2002:116). Más que pensar la confianza y la traición como compromisos morales contrastantes y como formas de acción social que llevan, por un lado, a la solidaridad de la familia y, por el otro, a la ruptura de esa reciprocidad, Yanagisako reconoce a ambos sentimientos como aspectos integrales del continuo proceso de generación y regeneración de proyectos familiares y de la economía capitalista en general: *“la noción de que la confianza genera la familia, mientras que la traición la destruye, surge de un relato moral de la acción humana”* que oscurece los procesos a través de los cuales se crean y recrean nuevas y viajas lealtades (2002:144).

La posibilidad de desclasarse

Aunque no fueron mayoría, a lo largo del trabajo de campo fui conociendo a miembros de “familias tradicionales” que se “desclasaron”. El “desclasamiento” implica una ruptura muy fuerte en las trayectorias de los sujetos y conlleva una decisión personal a la que se asocia una férrea voluntad. Esto, que dicho así suena extraño, se debe a que, justamente, los sentidos que condensan los apellidos no pueden ser borrados fácilmente. Por eso la madre de una de las primeras mujeres *desclasadas* que conocí le dijo *“una hija mía jamás va a dejar de pertenecer”*. El apellido se lleva de por vida y su marca no desaparece completamente. Además, como la distinción no se asocia al dinero, la movilidad social descendente no significa dejar de estar incluido en una “familia tradicional”. Pero fundamentalmente, “desclasarse” implica dejar de hacer el trabajo que describí en el apartado anterior.

Lógicamente, la reproducción completa de todos los miembros del grupo de parentesco nunca se produce de forma acabada. En cada una de las familias los distintos miembros transitan por una diversidad de trayectorias de clase. Muchas veces los parientes mejor posicionados colaboran con los que tuvieron menos fortuna. Y como mostré con respecto a la administración de la propiedad agropecuaria, a veces un miembro de la familia se ocupa de sostener al resto. Es por eso que, si se mantienen los mismos círculos de sociabilidad, determinados comportamientos y los casamientos, se puede seguir perteneciendo a la clase alta aunque no se posea dinero. Ahora bien, el valor del apellido, o de esa rama de la familia, disminuye. Recordemos que cada nueva generación debe refrendar el valor del apellido: no hacerlo tiene su precio.

Por todo esto, los casos de "desclasamiento"²³ que encontré implicaban una ruptura con el mundo cotidiano de la familia. Están quienes son críticos de las costumbres de su "clase social" pero que al final se "reconcilian con ella", como es el caso de Teresa que veremos en el capítulo tres. Hay otros, la mayoría mujeres, que deciden cortar los vínculos que los unen a la familia, esto es: casarse con alguien de clase media, vivir en un barrio distinto a Recoleta o Barrio Norte y enviar a sus hijos a "escuelas de clase media".

En todos los casos encontré que estas rupturas con los lugares de origen se producían a partir de la experiencia de la dictadura militar de los '70. Muchas entrevistadas en esos años se acercaron a participar de los grupos católicos ligados a la corriente de curas para el Tercer Mundo que tenían su base en Recoleta. Recordemos que uno de sus representantes más conocidos, el Padre Mugica, asesinado en 1974, trabajaba en esa zona. Julia comenzó a trabajar con él en la Villa 31 y convocó a sus amigas del colegio *Recoleta 1* para que la acompañaran. Amalia y Helena se le sumaron. Helena ya estaba yendo, con su hermano y su hermana menor, a los debates que se realizaban en el colegio Santa Santa María 1. Allí, las "monjas paquetas" estaban comprometidas con la militancia de esos años. De hecho, al final de la historia el colegio cerró, no sin antes haber experimentado un éxodo de alumnas horrorizadas ante la prédica de las religiosas. El hermano de Helena comenzó a militar en el ERP, fue preso y asesinado en Trelew. Su hermana menor, dejó de participar por órdenes de su madre. Helena, junto a Amalia y Julia se involucraron en la Juventud Peronista y en los "campamentos obreros". Allí las tres conocieron a sus maridos. Excepto el cónyuge de Julia que venía también de una familia tradicional, los otros dos pertenecían a la clase media. Así comenzó el desclasamiento de Helena y Amalia. Es esta última la que rememora todo ese proceso con más virulencia.

Amalia me dijo al comenzar nuestro encuentro: *"yo me desclasé, no pertenezco más hace muchos años ni culturalmente ni por elección ni por marido ni por formación de mis hijas pertenezco más culturalmente a la clase alta, una no tengo los medios, no tengo un mango, no tengo marido que venga de la clase alta que es mi marido que tengo hace 40 años, mi suegro tenía 2º grado, mendocino, nada que ver culturalmente, vivo en Almagro, mis hijas fueron a colegios de clase media, clase media baja, lo que yo me desclasé, no tengo hábitos, culturas, nada, o sea que estás hablando con un espécimen viejo, no porque tengo mis hermanas, mi madre que se murió este año que todo bien, tengo recuerdos sobre mi madre así que son con algún grado de distorsión mis recuerdos."*

Cecilia Escalante Duhau también comienza a cuestionar a su familia a raíz de su participación en la agrupación Montoneros: *"milité un poquito, me agarró los coletazos del año '76 fue el golpe, en el '75,*

²³ Así lo llamaron los entrevistados.

73, yo estaba, había entrado en la facultad en el 70, ya estaba nerviosa, ya veía que algo, viste?, también tenía mucho susto, estaba con gente que estaba entusiasmada como yo y de repente entré a trabajar en una imprenta peronista, no montonera pero sí de la juventud peronista. En ese momento para mí seguir viendo a mi familia, todos esos ingenios en Salta, hubiera sido absurdo, hoy en día tampoco los veo y fue difícil porque era un cariño grande porque viste en los lazos sociales todos se terminan. Yo los veía una vez por año porque mi abuela nos nucleaba, por eso". La ruptura se terminó de concretar al separarse de su primer marido y -como voy a contar en el capítulo cuatro- esto además se puso en evidencia en la elección de los colegios para sus hijos. Porque lo que marca el desclasamiento es el abandono por completo del círculo social.

La Universidad de Buenos Aires fue, igualmente, un espacio de encuentro con los otros que muchas veces implicó reorientaciones en las posiciones sociales. Amalia cuenta que ella "no tenía cultura de sentar el culo en la silla, me acuerdo que mis compañeras me arrastraron, pero para mí sentarme en un café en Córdoba y Junín; ir a estudiar con una compañera que vivía en Ramos Mejía era más o menos como si me fuera... era otro mundo, me acuerdo que me cargaban por la manera de hablar, que me daba vergüenza. Me acuerdo vino la crisis de Onganía con el quilombo que se armó que se cerraron todos los ingenios en Tucumán y mi padre yo ocultaba, imagínate, todos hablando de los patrones y yo ocultando que mi familia tenía un ingenio".

Amalia dice que no sabe cómo llegó a estudiar economía en la facultad dado que en su casa nadie le daba importancia al estudio: "siempre tengo la fantasía de que mi madre debe haber sido un futo con el lechero porque yo nunca me sentí cómoda en el ambiente bien de Barrio Norte, nunca lo sentí mi hábitat. Yo salía con chicos de 15, 16 años, pero de este no me enamoro, había algo de esa, digamos manera de vivir, de esa frivolidad".

Alrededor de los quince años empezó a interesarse por "el lado filosófico religioso que en el colegio de monjas te enseñaban" y una monja del colegio las agarró a unas cuantas, entre ellas a Helena, y las puso estudiar "el concilio vaticano segundo"²⁴. Ella la llevó a Julia, su amiga de la infancia que iba al England 2, "y nos hicimos un grupito de 5 con la excusa de estudiar la encíclica. Ese grupo de 5 fue fundante porque hizo las veces de la familia que no teníamos porque ninguna tenía madre, ninguna tenía padre, todo el despertar de la sexualidad de los chicos, fue como un grupo de todo de pertenencia que con una excusa digamos intelectual porque había que estudiar la encíclica. Un grupo que no nos juntábamos para ir a jugar al tenis al Argentino".

²⁴ El documento pretendió ser un aggiornamento o puesta al día de la Iglesia, buscó proporcionar una apertura dialogante con el mundo moderno, actualizando la vida de la Iglesia sin definir ningún dogma, incluso con nuevo lenguaje conciliatorio frente a problemas actuales y antiguos.
Fuente:http://es.wikipedia.org/wiki/Concilio_Vaticano_II

Cree que su inclinación social le vino por la relación con Julieta, su niñera, que era como su madre: *"me acuerdo que Julieta que no tenía familia siempre me dio una cosa de desamparo, de querer protegerla y yo creo que por ahí me empezó, y el odio a mi madre que obviamente le tenía, y ahí vino esta veta, el origen del desamparo, de querer mucho a mi niñera que la veía sola en el mundo y me vino esta cosa social que primero empecé con las villas con las monjas, después ahí viene la cosa no te olvides que fue en esa época el boom del tercer mundo. Los curas tercermundistas que estaban bien arraigados en Barrio Norte"*.

Me cuenta la experiencia que hizo con *"las chicas del Santa Santa María 1"* antes de irse a vivir definitivamente a *"la villa"* *"las monjas del colegio se hicieron revolucionarias comunistas, cerraron el colegio, todo, eran las paquetas totales. Yo ya tenía diecinueve años cuando iba con otras chicas a un barrio no a hacer misiones tipo religioso sino que habíamos enganchado la onda de un cura del tercer mundo, te llevaban a un barrio no a hacer misiones ni catecismo sino a ver lo que era la vida del obrero. Entonces ibas ahí y te ponían a cosechar la uva, levantar paredes, a limpiar, a trabajar de mucama, a vivir en la casa, a aprender, no a enseñar, una concepción eso también me dio otra mirada de la vida, del mundo"* Esa fue su primer salida de las cuatro cuadras a la redonda de donde había nacido. Hasta los dieciocho años Amalia había vivido entre Posadas, Avenida Santa Fe y Callao *"porque Azcuénaga ya era cache"*.

"En la facultad entran las ideas", dice Amalia, *"en los cierres de los ingenios, otro mundo, el comunismo no era un cuco, la izquierda, la oligarquía, todo una clase ideal. De ahí me voy a vivir a la villa a Mendoza. Pero eso duró un año y en ese año entro en la guerrilla y después entonces ya me distancio de ese grupo. Vivo un año sola y lo conozco a mi marido, después viene la militancia"*. Más que la militancia Amalia cree que lo que la marcó más particularmente fue la experiencia del *"desclasamiento"*: *"mi militancia fueron tres o cuatro años, por suerte no tuve, no milité en nada que sea armado sino un grupo de otro tipo que si bien estábamos bien metidos y después corriendo por todos lados y bueno, así que lo que más me marcó fue haberme, cosa que lo valoro como un crecimiento, haber podido salir de Barrio Norte"*.

Amalia tiene una imagen *"muy pobre"*, dice, de Barrio Norte: *"la clase alta es de una pobreza total, pobreza intelectual total y yo siempre le digo a todos con todos los recursos para acceder a la educación y a los medios el porcentaje de gente destacada de la clase oligarca es la mínima"*

Investigadora: *y ¿vos sos la única de tu familia desclasada, como decís vos?*

AMALITA: *no, desclasada ideológica sí. Yo y Martina, tengo una hermana mayor que estuvo presa 2 años, que le mataron al marido. Ella fue militante. Estuvo en Montoneros y nosotros estuvimos en Montoneros y después en PRT y en el ERP, y ella estuvo presa dos años y después estuvo exiliada en Europa y ella también nada que ver. Y después no, así nosotras dos nada más.*

Me cuenta una anécdota muy graciosa de su hermana. Ella no había terminado el colegio porque *"le costaba la parte intelectual"*. Cuando se fue del país exiliada se fue primero a Roma y luego a Francia. Allí hizo *"una tramoya porque no tenía título secundario y quiso, siempre tuvo como muchos de mis hermanos como dolor, esa frustración de no haber estudiado producto de la familia que veníamos cuadrados, y entonces se mandó una tramoya de que por problemas -en esa época Francia estaba con los derechos humanos cuando estaba la dictadura acá- que no podía tener el título, bien de Montoneros, que no podía acceder al título secundario por problemas de seguridad y se recibió de asistente social en Francia"*. Otra de las *"montoneadas de Martina"*, dice Amalia, fue cuando su segundo marido murió de cáncer: *"el primer marido de Martina, que murió asesinado por la dictadura, era de familia tradicional también, Saavedra, y tenían la bóveda en la Recoleta, pero estaba hecha mierda y no pagaban los impuestos porque son carísimos. Y cuando se murió el segundo marido lo tenían que enterrar en la Recoleta pero tenían que pagar todos los impuestos sino, no te dejan, entonces lo cremaron, metieron tipo clandestino las cenizas en una mochila y fueron con el hijo tipo como quien va de visita y lo dejaron ahí. Yo siempre le digo: Martina te mandaste una montonerada. Pero no tenía guita para pagarlo, teníamos la bóveda ahí, y lo dejaron al segundo marido, en la mochilita, en la bóveda. Es graciosísimo el cuento"*.

Me explica que sus hermanas no son desclasadas porque *"no lo eligieron"* y señala esta dimensión de la voluntad de dejar de pertenecer a este grupo social. Amalia reflexiona sobre el tema, duda, me dice que como están casadas con hombres con *"apellido"* no están afuera. Pero, matiza, *"en la práctica un poco desclasadas han sido porque ahora que lo estoy pensando por primera vez con vos, cuando vos dejás de tener los recursos, porque algo tenés que tener, se produce como un desclasamiento"*. Trata de poner en palabras la complejidad del proceso: *podés pertenecer si te seguís moviendo en un determinado círculo, ello no requiere tener muchos recursos pero "a la larga, algo tenés que tener"*. Su hermano Alberto sigue *"perteneciendo"* porque *"es el presidente del Tenis en el Club Argentino, mi otro hermano, el mayor, tiene su mujer que pertenece, que son de la consignataria, mi hermano siguió con el Jockey Club, siguió con esto, siguió con el otro, sigue con sus amigos tradicionales"*. Ellos fomentan los círculos de sociabilidad de la *"clase alta"* y con más o menos recursos económicos siguen siendo parte. Su hermana *"Agustina, la que se hizo pobre en Tucumán"* sigue perteneciendo porque, como dice su madre, *"Agustina es pobre pero digna, pobre pero digna"*. Amalia se enoja, dice que la dignidad de su hermana pasa por no quejarse ni mostrarle a nadie su pobreza.

Las mujeres que se *"desclasaron"* dejaron de realizar o ser parte del trabajo de reclutamiento para pertenecer a la *"clase alta"* que describí en los apartados anteriores. Quiero dejar señaladas algunas cuestiones que revisten especial interés. La primera, es que estos procesos ocurren a partir de sus propias tradiciones formativas: estas rupturas pueden producirse desde movimientos que tienen lugar en el interior de la iglesia católica. En segundo lugar, me parece

sugestivo que los “desclasamientos” estén asociados a situaciones como la dictadura, creo que esto habla de la violencia necesaria para producir estas fracturas. Finalmente, no me encontré en el trabajo de campo con hombres *desclasados*. Ello puede deberse a que la formación religiosa está más presente en las experiencias educativas de las mujeres. Sin embargo, sospecho que puede tener que ver con la aceptación diferente respecto del grupo a los desclasamientos según el género. Esta es una cuestión a seguir explorando, pero dado que mi modo de acceder a los sujetos es por recomendación de unos a otros, es llamativo que nunca me hayan puesto en contacto con ningún *desclasado*. Tal vez estos últimos sean menos aceptados. No lo sé, son cuestiones que seguiré indagando en investigaciones futuras.

El apellido hoy: abre puertas

“Esa oligarquía de mi madre tenía una entidad hasta numérica, hasta geográfica, hasta social, era como podíamos agarrar los bolivianos del Bajo Flores. Era una entidad, yo creo que eso se ha diluido”, dice Amalia y expresa los desafíos de esa clase en la actualidad: enfrentarse con un mundo que cambió sus coordenadas en cuanto a la expansión de los sectores medios. Coincidentemente, Diego Ortiz de Rosas se queja con gracia de que “sus hijos no tienen apellido”: “mis chicos se llaman Tito, Alberto, Gonzalo, Maruca, no sé qué, no tienen apellido, no tienen apellido. Ya no se llaman más Pérez, González, Álvarez o Sánchez pero el tema mayor son, es un tema de cifras”. Le atribuye los cambios al “asunto de la inmigración. Hoy cambia con las cifras de los lugares de esparcimiento, vale decir venía Joao Gilberto a cantar a Buenos Aires e iba al Opera, y cuántos éramos en el Opera?, 500, 800, mil, no sé, no sé cuántas butacas ese era el número y los que íbamos a ver a Joao Gilberto éramos 800. Hoy viene Pirulo y va a River y son 74 mil. Mi, vamos a decir, mi noche, mi boite era de 200, personas, 250, todos amigos, 200 amigos. Mis hijos van hoy a boliches de 3 mil, 3500, 4 mil no, pero son todos iguales, todos usan blue jeans, todos usan zapatillas de 400 mangos es decir hay como un uniforme, hay una uniformidad. ¿Dónde se diferencian?, cuando hablan, o si son faloperos o no son faloperos o si toman esto o si toman aquello, vamos a decir pero ya a nivel humano son todos iguales, no hay ninguna diferencia”.

Sin embargo “las grandes familias”, desde su conformación como grupo más o menos estable, entre 1880 y 1920, siempre han debido enfrentarse a una sociedad en permanente cambio. Como mencioné más arriba, la reconstrucción de un pasado que las incluyera como artífices de los destinos de la nación, primero, y la recuperación de un pasado criollo después, fueron respuestas en los distintos momentos al enfrentamiento con los “advenedizos”. Pero la “clase alta” no logró nunca el cierre sobre sí misma, excepto en la Belle époque como reconstruye Losada (2008). Y,

justamente, su cierre tenía que ver con su debilidad y su temor ante el aluvión inmigratorio que, con la expansión de la sociedad de masas, comenzó a dejar de tenerla como referencia. Pero ya he dicho que la matriz igualitaria de nuestro país y la falta de jerarquías consolidadas obligaron a estos sectores a construir sus espacios de distinción de manera continua y manteniendo cierto nivel de apertura social a riesgo de socavar los criterios legítimos de su posición social.

En la actualidad, muchos entrevistados condenan el “cierre” excesivo y la reclusión en “una burbuja”. Francisco Escalante Duhau señala refiriéndose a sus sobrinos: *“antes nos conocíamos todo el tiempo quién éramos quién, ahora yo los veo a mis sobrinos que no saben y todo es, no les importa y lo cual me parece bárbaro, este, lamentablemente han vuelto con el período de Menem con esos malditos, cómo se llama?, barrios cerrados del norte entonces viven en burbujas los hijos, bisnietos digamos, que estoy en contra, y digo esto es el Truman Show. Lo va a agarrar el primer virus ni bien salga. Jerónimo va del barrio Católico 1 al colegio, del colegio Católico 1 al Católico 1 club a jugar al rugby. Después sale con un grupito del Católico 1 que está mucho más amplio, ya no son todos Anchorena, sí? son hijos de industriales italianos y nuevos coimeros de estos gobiernos que nos han tocado, sí?, pero no deja de ser un grupo reducido. Pero en fin, es lo que nos toca vivir”*. Sin embargo, esto no es nuevo. Losada recoge de los escritos de Herrera Vegas la percepción de que avanzado el siglo XX, en el Colón por ejemplo, “uno no conoce a casi nadie”. Para las expectativas de la época, dice el historiador, la restricción de los círculos sociales de la “alta sociedad” era insuficiente: *“de por sí, una sociedad movediza como la porteña hacía difícil este cometido. Pero también lo hacían algunos de sus rasgos más estructurales, como ser su carácter igualitario y la ausencia de privilegios o prerrogativas de cualquier índole”* (Losada, 2008:317).

Sostener la pretensión de que los intereses de la clase alta son los intereses de toda la nación y legitimar así una posición diferencial implica la imposibilidad de recluirse completamente en el propio mundo. Ya para ese momento Losada señala: *“si la alta sociedad se ensimismaba y le daba la espalda a la realidad que la circundaba detrás de un coto cerrado, el precio a pagar era un aislamiento que la volvería ilegítima o irrelevante, no sólo porque carecía de la prosapia nobiliaria o aristocrática de las de París o Viena sino, más aún, porque en la burguesa e igualitaria sociedad de Buenos Aires la posición social no podía revalidarse por el “azar del nacimiento”, sino por el mérito”* (2008:318).

Las marcas de invisibilidad, hermetismo y ocultamiento son signos de debilidad y retirada más que de fortaleza. Esto es algo que han aprendido bien los entrevistados. Aquellos en una mejor posición social no dudan en denostar a los “brutos” aún con apellido que “no salen de su propio mundo”. Hoy día es condición de distinción “mimetizarse” como dice Adi, una entrevistada, “*ser entremezclable*”: es decir, “no ser snob y advertir donde empieza y dónde termina tu pequeño mundo”. Si

los códigos de "la clase alta" pueden ser adquiridos por los "nuevos" -aunque no por la primera generación sino por la segunda- también la "clase alta" hoy, para conservar su "distinción" debe "mimetizarse" y hacerse pequeña entre el resto de los mortales.

"Tener apellido hoy" es tener espalda. Permite conferir a los miembros de la familia la protección de los lazos sociales, que pueden ser -según las necesidades del momento- movilizados entre otros tantos recursos "identitarios", reduciendo la incertidumbre. No sólo los parientes son un capital social -que permite a las familias contar con diferentes registros de proximidad a ser utilizados- sino que el apellido deviene un capital simbólico que es un recurso entre muchos otros (Zalio, 1999). Horacio cree que el apellido es un legado del que se va tomando conciencia de a poco: "Por ejemplo Ernesto está organizando su casamiento. Eh este...son comentarios inocentes pero por ejemplo, la novia le pide al d-jockey por decir así, una entrevista, el d-jockey se la da que se yo, ponele para un mes y pico. Entonces va y le cuenta a mi hijo Bueno vos sabés que bueno hablé con el d-jockey y conseguí una entrevista para dentro de un mes y pico...el tipo mira el calendario por decirte algo... Y él dice no pero reina, por decirte algo, si para esta fecha dijimos no podíamos. Bueno a ver, dame el número de teléfono. Levanta el tubo, habla con el tipo- tiene entrevista a las 48 hs.

La futura mujer de Fernando *"es una chica de matrimonio de profesionales, y ellos dos son dos médicos del equipo de Favoloro y ella también es profesional, de Ciencias políticas"* Y su hijo menor *"se casa con una chica que perdió al padre muy chica. La chica es arquitecta. Se conocieron en la facultad de arquitectura, las abuelas de la chica no sé si son inglesas, irlandesas, o algo por el estilo"*.

Horacio nunca les transmitió la necesidad de casarse con alguien de familia tradicional: *"yo nunca he hecho mucho hincapié a mis hijos en nada de eso. Y no creo que a ellos detecten mucho nada de eso. Esa es la realidad"* y agrega: *"ojo que a mí tampoco me dieron ese mandato cuando yo era chico nunca, nunca hubo una conversación ni siquiera que, ni siquiera insinuar nada de todo eso. Yo me casé con una persona de mi misma clase social por decirlo de alguna manera, de casualidad. No porque fuese algo que estuviera... Mis dos hermanos menores también pero porque se les dio así. Todos estos primos te diría que también todos muy mezclados. Casos que sí. Casos que no"*

Cree que probablemente hubo más éxitos entre los que se casaron con personas de la misma clase social y atribuye el número mayor de fracasos matrimoniales a un *"choque cultural y de educación"*. Dice que *"más difícil que se hayan separado los matrimonios del mismo nivel social que los de distintos niveles sociales. Las causas son básicamente distintas reglas de convivencia. Te invento un ejemplo, como si yo te dijera que uno está acostumbrado a lavarse dos veces por día los dientes y el otro se lava una vez por semana los dientes. Por decirlo de alguna forma. Yo todos los que veo de mi familia, que han fracasado en sus matrimonios, han fracasado porque la convivencia es absolutamente distinta y es una gota de agua que*

mina lo que quieras. Y las que han tenido éxito, digamos viniendo de distintas clases sociales, es porque digamos, del lado que viene por decirte, la clase social más baja, han querido aprender, asimilar y absorber todo eso. O sea integrarse al nuevo sistema. No implantar sus modos y en definitiva, es eso. Pero si fracasan, fracasan porque el tema cultural, el deber y encarar de distintas cosas es absolutamente distinto. Ahí es donde está el problema”.

Lo único que le preocupa es que sus hijos sean felices: “es todo lo que pretendo. Nada más. Como padre, no van a ser mis novias, yo no tengo por qué ser amigo de la familia de la novia, nunca los conocí. Y bueno sí haré lo que normalmente los buenos usos y costumbres corresponde que haga, que se conozcan las familias antes del casamiento, que se yo y que se cuanto. Si después se da que hay una afinidad que llegamos a compartir cosas en común perfecto. Bienvenido sea y brutal, buenísimo. Pero si no se dan porque qué se yo, se sienten incómodos por la manera de ser, que se yo. Porque en general qué es lo que pasa. Las personas cuando chocan así en este nivel de distintas clases es como que por ahí, medio como que se cohíben y entran en un exceso de corrección y de formalidad y esto y el otro y uno que está acostumbrado a que todo es muy común, porque le ha tocado la suerte de caer donde cayó y todo muy común (...) O que les sorprende que con cualquier facilidad agarras el teléfono y hablas con cualquiera. Con cualquiera. Y te atienden. Es así. Entonces si la otra persona está preocupada por ¿qué me pongo? ¿Qué me pongo?”.

A partir del encuentro con Horacio no me disfracé más para ir al campo. Recuerdo que mientras lo escuchaba hablar casi que me resultaba ofensivo como él despreciaba el esfuerzo que yo había hecho esa mañana de sábado pensando cuidadosamente qué ponerme. Pero aprendí. Nunca más me preocupé por amoldarme al “cuerpo apto” que ellos reconocían como legítimo. Era mi manera de posicionarme de igual a igual.

Diego coincide con el “choque cultural” que puede destruir los “matrimonios mixtos” Dice que el apellido “no sé si perdió su importancia pero sí sus limitaciones”. Antes “por el hecho de portarlo vos no tenías obligaciones pero sí tenías seguridades de que si buscabas por ese lado ibas a ser más feliz que si buscabas por este”. “Misma religión, misma nacionalidad, mismo grupo social eran una tríada de cosas que nuestros abuelos nos decían a nosotros. Hoy vos lo decís y no te dan bola, no, yo me voy a casar con la que me enamore. Está bien, entonces se van, prueban y a los 6 meses dicen no, tan distinto, no puedo. No porque se sienten más cómodos pero vamos a decir no es una condición sine qua non. Es decir hoy hay más libertad, sobre todo porque la educación le da más posibilidades a mucha más gente que antes entonces vos te encontrás con un compañero de facultad y vos decís bueno me voy a casar con este porque me enamoré de este, chau, listo, se llama cómo?, Pérez, bueno, no importa, listo, este es mi compañero, no hay vamos a decir esos pruritos que existían antes por más que fueran distintos, qué es lo que pasa?, te ponés a convivir con él y a los 6 meses o al año decís puta no (no termina la idea) es tan distinto como, lo llevo a casa de mamá y él se siente incómodo. entendés?, es un poco eso, es decir yo creo que en la formación de las nuevas parejas

siempre hay cesión de ambas partes, yo cedo y él cede. Y vamos encontrando nuestro camino. Es decir rumbeando dando y recibiendo, dando y recibiendo y así construyendo ladrillo a ladrillo nuestra relación, nuestra unión.

Diego, como deja entrever Francisco, también alerta sobre los cambios en la composición de la clase alta producidos durante el menemismo: *"Yo creo que hoy es más fácil eso pero vamos a decir que las diferencias también son muchas más, por qué?, porque surgieron empresarios como hongos de la noche a la mañana, es decir toda esta corrupción, la corruptela en todos los niveles hizo que aparecieran fortunas nuevas. Inimaginables porque no son de dos pesos, son de muchos millones, pero sin sustento, sin refinamiento entonces viajaban por viajar. Compramos autos por comprar, cuántos autos tengo?, 14, ah bueno está bien, todo ese tipo de cosas que es vamos a decir la fachada de algo que no tiene mucha espalda, no?".* Explica el valor simbólico que mantiene el apellido en la construcción de la distinción respecto de "los nuevos ricos de los '90": *"es decir entonces vos decís sí pero el apellido entonces sí tiene algo de importancia. Hay espalda, hay espalda, sobre todo sabés qué hay?, hay formación moral, hay principios. El arribista arribó por no tener principios. Ese es un poquito el tema, es decir son fortunas viejas las que te hacen sentir tranquilo, fortunas nuevas y tengo que mostrarlas, qué sé yo. Se casa con una mujer entonces la mujer se opera desde la frente hasta el talón y va y la muestra y se pone una polaina encima de ella para mostrarse con todo lo que le puse encima la tengo que mostrar, y bueno, es un poco así y él también, traje de seda italiano, no sé, qué sé yo".*

El apellido sigue siendo, para estas familias, lo que los distingue de los "nuevos empresarios" quienes hicieron fortuna en los últimos años. Una forma de enfrentarse nuevamente con la fluidez constante de nuestra sociedad frente a la cual "la clase alta" no permanece inmune. Es la marca que confiere antigüedad y legitimidad a la fortuna. Ella da "espalda", sostén. Como abordaré en el capítulo cuatro, aquellos que, dentro de la "clase alta", pueden conjugar apellido y "hacer dinero" son los que están mejor posicionados para disputar la legitimidad de su "distinción".

Reflexiones Finales

A lo largo de este capítulo, quise dar cuenta de cómo me sorprendió la vigencia de la "clase alta" en tanto categoría social en mi trabajo de campo. Me interesó en tanto noción dentro de la cual *adquiere relevancia el sujeto social particular* y no en tanto derivación de modelos objetivistas de clase²⁵. Esto permitió describir el "trabajo de formación de la clase alta" como un proceso activo

²⁵ Es decir, con arreglo a criterios previamente definidos (como ser ocupación, educación, ingreso) y según los cuales es posible ubicar a cada clase en una jerarquía de estratos.

que debe tanto a la acción como al condicionamiento. En este sentido, se mostró cómo la “clase alta” se construye como relación histórica, como parte de un proceso fluido, en el que se hace a sí misma tanto como es hecha por otros.

A diferencia de otros trabajos que toman como unidad de análisis a “la familia”, aquí se partió de los individuos y se encontró un trabajo continuo -material y simbólico- de construcción del valor de esa unidad (Bourdieu, 1994 y Cragolino, 2001). Sin embargo, a lo largo del capítulo se pone en cuestión una visión hegemónica acerca de los sectores dominantes que los presentan con intereses homogéneos y como agentes racionales y autónomos. En ese mismo sentido, la “familia tradicional” no es un conjunto armónico e indiferenciado de individuos. Por el contrario, distinguimos en su interior relaciones de poder y posiciones diferentes según el género, la edad, la posición ordinal en la familia y grado de parentesco (Cragolino, 2001). A partir de estas diferencias es posible pensar la cooperación pero también el conflicto como parte crucial de los procesos dinámicos de producción y reproducción social (Cragolino, 2001, Yanagisako, 2002, Rockwell, 2009).

El *apellido*, remite a quienes participaron de la construcción de nuestro país como nación. La familia se liga a “los patricios”, a los padres de la patria. Es decir que la “clase alta” se ha visto siempre imposibilitada de construir una casta de nobles cuyos privilegios se sustentan en el nacimiento. Si bien estos intentos han sido fructíferos, su éxito nunca fue completo ni acabado. Apellido, es decir parentesco y nacimiento, siempre debió articularse con principios de distinción ligados a la meritocracia.

En su lucha por imponer determinados sentidos en torno de la definición de “la clase alta”, las “grandes familias” producen diferencias de orden semiótico en una trama de vinculaciones diferenciales: un apellido construido como una marca de superioridad por estar vinculado a la tierra, a la historia de nuestro país, al haber llegado primero; estar inserto en una red social formada por algunas familias; hablar de determinada manera; son algunos de los signos de la diferencia. La legitimidad de su posición estaría dada por una pretendida superioridad moral acreditada por el apellido y, como veremos en el capítulo cinco, por determinados usos del dinero que articulan representaciones en torno a sus “nobles valores”.

A lo largo del capítulo se describió el uso de discursos acerca del parentesco como vectores de legitimidad en la construcción de la posición social. Lo que distingue a los miembros de las “familias tradicionales” es su posición en un entramado de relaciones de filiación y alianza. El hecho de ser “familias con una tradición” legitima la continuidad de su distinción social que, estando anclada en el pasado, produce y reproduce los valores y los ideales que defienden. El

parentesco es un vector de transmisión de los bienes más importantes: prestigio, relaciones, buena reputación, redes políticas, una "larga tradición". Su poder deriva de un capital que no es (sólo) económico.

Se señaló que los sentidos construidos en torno de "clase alta", a su vez, son objeto de disputas. En los capítulos que siguen veremos que en algunos casos la capacidad de mantener una posición económica dominante, en otros, detentar ciertos atributos vinculados a una "alta cultura", por ejemplo, son dimensiones que participan de la lucha constante e inestable por imponer los criterios de legitimidad de sus clasificaciones internas. En tanto sujeto encarnado en una trama de relaciones histórica junto a los entrevistados, el investigador participa de la producción de esas clasificaciones a través del reconocimiento recíproco de las diferencias y jerarquías que se construyen en dicho proceso. Su tarea es vigilar esa participación y volverla parte constitutiva de la construcción de conocimiento.

Es por eso que sostengo que "la clase alta" es un proceso relacional y que no es posible pensarla en términos de posiciones en estratos o en tanto entidades que preceden a los sujetos. Los sujetos producen "la clase alta" a través de sus prácticas y de su experiencia, y no al revés (Thompson, 1984).

Se analizó también "el trabajo" que implica el proceso de producción de este grupo social, los "voceros" involucrados y las tensiones que implica la tarea constante de reelaboración de la condición distinguida de "la clase alta". El esfuerzo histórico necesario para construir esta representación es olvidado y semeja una definición no problemática. Sin embargo, la familia se crea y se recrea involucrando a sus miembros de distinta manera, según relaciones de género, edad y de poder en su interior. A su vez se señaló la creciente necesidad de los entrevistados de "mimetizarse" o "entremezclarse" para reafirmar su "distinción". Se subrayó que esto no es nuevo sino que forma parte de las tensiones que una sociedad sin jerarquías estables, como la Argentina, le impone a este grupo social.

En los capítulos que siguen, se analizan los sentidos que adquiere la educación para "las grandes familias" y los modos en que ella participa del "trabajo de formación de este grupo social".

**LA EDUCACIÓN DE LA "CLASES ALTA":
APROPIACIONES Y NEGOCIACIONES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO
ARGENTINO²⁶.**

Llego una zona de Retiro poco más alejada de las que frecuento habitualmente. La vivienda que busco se encuentra en las inmediaciones de la Plaza San Martín, las tiendas Harrods Gath & Chavez y las Galerías Pacífico (o lo que era el Bon Marché en 1889)²⁷. Voy a la casa de un Anchorena. "El súmmum" me dirá otro entrevistado, todos quieren llamarse "Anchorena". Sara es Anchorena Benegas. Su segundo apellido me permite inferir que no sólo es la abuela de Diego, a través de quien llegué a ella, sino que tiene algún lazo de parentesco con Bautista, otro entrevistado. A pesar de haberse casado, hoy, viuda, usa su apellido de soltera. "*Es que Anchorena Benegas Madero Casares*" era muy largo, me dirá.

Lo que debía ser una casa, resulta ser un edificio de cuatro pisos cuya arquitectura deja ver las influencias francesas de principio de siglo. En la planta baja, sobre el frente, hay una gran recepción iluminada. Me doy cuenta de que no sé en qué piso vive Sara, pero, para mi sorpresa, no hay portero eléctrico ni indicios de que eso sea un edificio de departamentos. Me acerco por una puerta lateral que está abierta y que comunica el exterior con una calle interna por donde deduzco que entran los autos. Efectivamente, se puede ingresar por allí y descender del vehículo directamente en la zona de los ascensores. Un portero me indica que tome el elevador que me conduce directamente al piso dos. Llego. Salgo a otro gran palier con piso de madera y tapices en las paredes. La luz es tenue. Escaleras imponentes sobre uno de los costados. Me puedo imaginar esa casa en sus tiempos de esplendor

Hoy, la luz baja y la poca gente dentro de la casa dejan ver que el mantenimiento resulta oneroso. O tal vez sea que al estar habitada por una persona mayor, la casa ya no recibe cambios. Los muebles que fueron modernos en una época, no resistieron el paso del tiempo. Sara me recibe y

²⁶ Este capítulo retoma las conclusiones de una investigación anterior (Gessaghi, 2009 y 2010). Sin embargo, las hipótesis que aquí se formulan son avances respecto de esa producción inicial.

²⁷ Losada, 2008. Nótese el nombre idéntico al gran mercado del centro de París. Sara me contó durante la entrevista cómo la familia ha realizado las compras allí desde que era un Mercado hasta la actualidad en las galerías.

me hace atravesar varios salones hasta que llegamos al living, el lugar con la mesa grande y un estar frente a una chimenea, para que nos sentemos a conversar. En el medio de los muebles antiguos, una máquina para caminar, de esas que venden en la televisión. Me dice que la ganó con los puntos de las compras en Galerías Pacífico.

Sara tiene un poco más de ochenta años y está rebosante de energía. Ese día sus nietos están en la casa, momentáneamente viven con ella porque los padres están de viaje. No sabe cómo convencerlos para que hagan los deberes. Se acerca una mujer y nos pregunta si queremos un café. Es la única empleada que quedó desde los tiempos en que ella vivía allí con sus ocho hijos y su marido.

La casa es parte también de la memoria familiar. Allí vivió desde chica con sus padres y según los momentos de la vida también albergó a numerosos parientes en los distintos pisos del edificio. *“como es tan grande, me dice, a veces en el piso de arriba se instalaba mi prima con sus hijos y su marido cuando no estaban en el campo”*. También vivió allí un medio hermano de su marido que pagaba un alquiler. *“A diferencia de hoy día, me dice con cierta nostalgia, en ese momento la casa estaba repleta de gente. Teníamos una decena de criados, que se sumaban al gentío que circulaba por la vivienda. Esta mesa, [me dice, señalado la que se ubica en el centro del salón], siempre estaba llena de gente”*.

Estoy allí dispuesta a conversar acerca de cómo fue la experiencia educativa de quienes fueron a la escuela entre 1920 y 1930. Quiero encontrar alguna pista que me indique cómo era el sistema educativo en esa época y cómo se formaban los miembros de “la clase alta”. Si el sistema educativo hoy se encuentra fragmentado (Tiramonti, 2004), qué indicios de su configuración actual podemos encontrar en aquellos años, cuando todavía no se había producido su gran democratización.

El recorrido que propongo en este capítulo reconstruye algunos aspectos de las trayectorias educativas de miembros de las familias tradicionales que hoy tienen entre 60 y 90 años, para dar cuenta de cómo se expresan en la vida cotidiana dinámicas históricas que trascienden a los propios entrevistados. El objetivo es incluir las transformaciones que se evidencian hoy en el sistema educativo en un proceso de largo plazo. Sin pretender negar la particularidad y la importancia de la actual “fragmentación”, me parece decisivo incluir esa reconfiguración de la trama de relaciones dentro de la historia que nos ha ido constituyendo como sujetos y como sociedad. Es decir, justamente, dentro de un proceso y no como una discontinuidad.

A lo largo de este trabajo propongo reconstruir las experiencias formativas de la “clase alta” argentina con el objetivo de rastrear cómo nuestro presente sintetiza y aglutina el pasado, olvidando los procesos que lo constituyeron. Se realiza también una recopilación y relectura de

bibliografía precedente. Lejos de pretender efectuar un trabajo historiográfico, mi intención es apoyarme en estudios conocidos dentro de la investigación educativa para abordar mis hipótesis de trabajo. La lectura de esos aportes se realiza a luz de la propia investigación de campo, con el objeto de comprender las trayectorias de sujetos concretos como parte de una trama de relaciones sociohistóricas.

A lo largo del capítulo, voy a sostener que la articulación entre las tradiciones formativas de estos sectores –tales como la educación religiosa, la asistencia a internados, o el estudio con las maestras inglesas- y las políticas educativas de principio de siglo resultaron en la temprana configuración de experiencias formativas con características propias para estas familias.

Sin embargo, también me interesa comprender por qué, en la Argentina, no se llegó nunca a constituir un sistema de escuelas destinadas a la formación de las elites como sí ocurrió en países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Por qué nuestro sistema configuró una “democratización segregadora” y no un sistema dual con formaciones paralelas “para todos” y para “los elegidos”, al estilo elitista republicano francés.

Todo esto nos llevará también a comprender por qué en nuestro país no existen elites que se puedan definir en función de credenciales educativas. Al contrario, como señala Tiramonti (2008), las trayectorias educativas de los que ocupan posiciones jerárquicas dentro nuestra sociedad son muy diversas y existen considerables diferencias en el interior del grupo de instituciones escolares que atienden a estos sectores (Tiramonti y Ziegler, 2008). Una mirada histórica de la incorporación de “las familias tradicionales” al sistema formal de enseñanza puede otorgar pistas para entender esta configuración particular.

Las tradiciones formativas de “la clase alta”

Acomodadas en los sillones y con un café en la mano, Sara comienza a contarme que no fue al colegio hasta que comenzó la secundaria. Como otras mujeres de su época “estudió todos los grados en casa”: *“fue un drama porque mi madre me decía, si no estudias te mando al colegio. Y bueno a mí me parecía que era el infierno. Siempre estudie todo en casa con profesora, y bueno, inglés, francés, clases de baile. Una cosa terrible”*.

En los treinta, cuando ella debía cursar los estudios primarios, la educación domiciliaria era algo habitual. De hecho, estudiar en el ámbito de la casa, siguió siendo una práctica corriente incluso hasta muchos años más tarde. La configuración del campo educativo lo permitía. Y también era

una costumbre muy arraigada. Sobre todo para las mujeres quienes, si realizaban trayectos en el sistema educativo formal, lo hacían de más grandes. Sara cuenta que cuando terminó “los grados” fue al colegio: *“decretaron que era mejor que estudiara comercial. Entonces me mandaron a un secretariado que había en El Cinco Esquinas. Entrando por ahí, se subía arriba. Estuvo poco tiempo. No sé cuánto estuvo, cuanto habrá estado ahí. Eran tres años. Como yo nunca había ido al colegio, nunca...no podía hablar, pararme ni decir una lección. Entonces las maestras decían Anchorena, y yo decía: No estudié. Y me sentaba. Por supuesto que tenía uno corrido todo el tiempo. No sé, nadie me decía nada. No sé, si no se daban cuenta o qué en mi casa, no sé. Llegó fin de año y sorpresivamente pusieron la eximición con siete. Más o menos por el mes de Octubre. Por supuesto que no me eximí en nada. Me tuve que ir a todos los exámenes a Diciembre. Pero bueno los pasé. Me sentaron ahí y los pasé. Y entonces mi mamá dijo: no, acá no hace nada esta chica, mejor que vaya a otro colegio y me mandaron al Santa Rosa que quedaba en la calle Bartolomé Mitre. Ahí había ido una hermana, una media hermana de mi mamá que era tres años mayor que yo, nos habíamos criado más o menos juntas. Y entonces me mandaron ahí porque dijeron que era mejor colegio. Que era más disciplinado y que esto y que el otro. En El Cinco Esquinas no tenía amigas, no hacía nada, bueno. Este...me mandaron al otro. Bueno y ahí sí estudié un poco mejor. Estudié más. Pero después, mi padre -según decía mi madre, no sé si era verdad o no- decía: estoy harto de ver esta chica caminando por el corredor con un uniforme azul, (era horrible el uniforme. Con un sombrero azul así, ¡era espantoso!). Mejor que no vaya más al colegio. Y bueno, no fui más. Así que no terminé. Terminé hasta tercer año pero no seguí estudiando más. Después continué con una profesora e intenté dar cuarto libre. Ya no hacía nada. Ya era época de salir, y de fiestas, qué se yo. Se me había pasado un poco la timidez en ese entonces. Bueno, después me casé muy joven así que no...no seguí estudiando más nada. Pero bueno...”* Terminar los estudios secundarios no era algo habitual para las mujeres en esa época, sin importar el sector social del que provinieran.

Hay que destacar que, como era habitual desde fines del siglo XIX, las experiencias formativas que se vivían en el seno de “las familias tradicionales” variaban de acuerdo al género. En relación a las mujeres, la educación estaba más restringida al ámbito familiar: las niñas recibían educación religiosa de parte de sus madres y formación en modales y buenas costumbres. Los maestros extranjeros -que enseñaban idiomas- también eran la regla. La educación doméstica se podía alternar con las escuelas primarias religiosas o los colegios regidos por los pedagogos extranjeros e incluso existía una amplia circulación entre ellos. La educación media para las señoritas se restringía a las escuelas normales que formaban maestras (Losada, 2008 y Veleda, 2008). El estudio en el extranjero se limitó mayormente al nivel primario (Losada, 2008) durante los viajes y estancias en el exterior de los padres. Patricio cuenta que sus hermanas fueron *“a colegios religiosos, colegios de monjas y yo no conocía ninguna mujer que fuese a colegios nacionales del estado, no. Yo conocí,*

tenía alguna compañera de clase en el 5 Esquinas, aunque el 5 Esquinas era un colegio que a la elite le gustaba por su ubicación, bueno, y había varias, varias chicas cuyas familias conocidas” Pero, destaca, nunca conoció a “ninguna que fuera al Nacional”.

Para los varones, el acceso a la educación media y a la universidad era un hábito instalado. Ahora bien, dado que no se exigía el certificado de educación primaria para entrar al colegio (Dussel, 1997), la educación domiciliaria, con maestros y profesores (generalmente europeos), era preferida durante los primeros años de la infancia. Antes de ingresar a la escuela media era común que se inscribiera a los niños en alguna escuela primaria de la ciudad (Losada, 2008).

Sara cuenta que aprender a bailar era obligatorio, aunque ella lo odiara “porque no tenía ninguna actitud ni ninguna gana de bailar nada. Era obligatorio. Me llevaban ahí. Y yo empecé de chiquita tenía cinco años. El Inglés lo mismo. Me empujaron así a una profesora de inglés que tenía como un colegio. Pero eran clases más que nada. Y ahí me dejaron. Yo que era tímida a morirme, lloraba como una loca y ahí me empujaban y me dejaron. Y lo mismo las clases de baile. Desde que tenía cinco años hasta que tuve doce, al final mi madre, fue a ver, por final del año se hacía una fiesta, la Asociación de baile hacía una fiesta y hacían bailar a todas las clases. Entonces a mí me toco bailar de soldado romano. Por ahí andaba hasta hace poco, un casco de cartón así todo...y mi madre me vio bailar y dijo, esta no va a aprender, va a bailar siempre horrible, mejor que no vaya más. No fui más”. El baile formaba parte del entrenamiento de las mujeres como *salonnières*: aprendían a moverse con elegancia en público, hablar con fluidez y sin énfasis excesivos. Patricio -un entrevistado que nació a comienzos de 1920, vivió los resabios de la belle époque y la crisis del treinta- me cuenta que su madre “de chica aprendió piano, tocaba el piano, las chicas de las buenas, de las buenas familias tocaban algún instrumento de música, el piano, pero no los varones”.

Losada (2008) señala que, en los albores del siglo XX, la casa, los salones, los clubes y los viajes ofrecían una pedagogía mundana que incluía entrenarse en el arte de la conversación. Me vienen a la memoria las charlas con Adi, una mujer de treinta años, cuando me contaba que ella está siempre atenta a las palabras que usa y a conservar un “vocabulario pulido” porque “eso es muy atractivo para cualquier mujer. El uso de palabras así variadas y ricas siempre es algo lindo”. Esto me hace pensar que esas prácticas han ido suavizándose en importancia pero que de ninguna manera dejaron de formar parte de lo que se espera de las mujeres. “La facultad de ser agradable a los otros, de someterse sin esfuerzo a las leyes de una política general, de no ser jamás inoportuno, jamás incómodo” (El diario, 11/5/1882 citado en Losada, 2008:173) era una práctica de la belle époque, obviamente, pero que marcó los modos de educar a una niña distinguida hasta la actualidad.

Los deportes formaban parte de la temprana educación y de los intentos de "formar un cuerpo apto". Sara los odiaba, sin embargo, desde chica tuvo que aprender a jugar al tenis y al golf. En los clubes de siempre: el Argentino y en el Golf de Palermo.

Los idiomas también tenían una gran importancia en las experiencias formativas de estos sectores. Ya sea a través de viajes, de niñeras europeas o de clases particulares, el aprendizaje de una lengua extranjera tenía un lugar central. Sara estudió inglés en *"un lugar donde una profesora que tenía distintos cuartos, según los niveles y los tamaños de los alumnos"*. El idioma francés, en cambio, lo aprendió en sus viajes al exterior: *"El francés no. Tuve siempre profesora de francés. Yo hablaba francés antes que castellano porque primero que nació en Francia, en París. Porque mis padres viajaban viste? Era de otro planeta. Se fueron a vivir como un año. Que yo viví ahí. Nací ahí. Después volvimos y después fuimos otra vez. Y siempre tenía gente así en casa que hablaba francés. Antes de cumplir dos años entró una niñera francesa que estuvo con nosotros hasta que murió. Casi sesenta años vivió con nosotros. Así que bueno, siempre hablábamos francés en casa, la profesora era para reforzar la lectura y para poder escribir"*. Sara cuenta que ellos viajaban mucho. Su padre andaba prácticamente siempre de un lado al otro, recuerda. Antes de casarse vivía entre Francia e Inglaterra. *"Cuando era chico lo mandaban a un colegio en Inglaterra. Después lo mandaron a Francia. Eran cosas que se usaban, era otro mundo. Él contaba que tendría así, 8, 10 años, se le había muerto la madre cuando era muy chiquito. Y el padre lo llevó en Londres a un colegio, y puf, lo dejó ahí. Y así era él. Era de otro mundo, y además era así, muy, muy severo. Muy este...muy exigente en una cantidad de cosas"*.

El idioma, me dice Patricio, era considerado *"una manifestación cultural utilísima para desarrollarse o moverse con facilidad"*. *"La alta sociedad y/o gente bien o patricia"*, me explica, *"viajaba a Europa continuamente"* porque *"en Europa había familias que tenían casas, casas importantes, había familias que tenían haras con caballos de carrera acá y en Europa. Creo que eso pasa también en países europeos y en ciertos niveles de los países latinoamericanos"*. Las familias tenían que aprender el idioma para desenvolverse y poder mantener un diálogo con cualquiera. *"Como cuando íbamos con mis padres a Europa mi madre nos llevaba a los museos de chicos entonces en los museos si vos sabías, qué sé yo, vos podías leer las explicaciones que están sobre los cuadros, y otras cuestiones y bueno, todo eso"*. Pero el aprendizaje no se reducía a los viajes sino a todo un estilo de vida europeizante y cosmopolita. Por ejemplo, me dice Patricio, ir al teatro no sólo en Europa sino también en Buenos Aires era una oportunidad para poner en práctica ese saber: *"La comédie française, que es uno de los teatros más prestigiosos del mundo, venía a Buenos Aires casi todos los años. A Buenos Aires y a Montevideo, porque lo que te estoy hablando sobre la Argentina vale para Uruguay. Mi madre fomentaba que nosotros fuéramos a ver el teatro. A mi madre le gustaba mucho el teatro nacional también. Nos llevaba al teatro nacional"*

principalmente a divertirnos con los actores que hacían comedias divertidas, uno se llamaba Pepe Arias. Pero venía la comédie française y fomentaban eso”.

El mercado editorial de la época, con sus escasas traducciones, hacía que la lectura de obras en su idioma original resultara indispensable. *“También fomentaba la lectura para los chicos que tuvieran la vocación de leer se fomentaba y las propias profesoras de inglés y francés que yo tenía fomentaban la lectura en idioma original”.* Entonces, dice Patricio, el idioma *“era una manifestación cultural “: “es cierto y a mí me consta que por haber sabido yo idioma bien, puedo decir que sé bien francés e inglés, en Naciones Unidas o en cualquiera y al mismo tiempo en los cargos diplomáticos que yo he tenido en Europa, en Ginebra y París, saber francés entonces es evidentemente un bagaje cultural”.*

Las lenguas extranjeras se aprendían en un ámbito cotidiano, familiar. Esto se ve reforzado porque mayormente eran las niñeras las encargadas de socializar a los pequeños en un segundo idioma. Patricio, recuerda hoy a sus casi noventa años, que las niñeras debían *“hablar idioma”* para cuidar a los chicos: *“No hay duda que en la época mía era algo de los años 20, 30 porque nació en el 22 pero los años desde el principio de siglo y final del siglo XIX los hábitos domésticos, es decir, ¿cómo se llama?, la contratación o toma de personas que hablan idioma para cuidar los chicos era costumbre”.*

Las niñeras, en un principio, eran de origen europeo: alemanas, francesas o inglesas. Sara recuerda con cariño a su *“mademoiselle francesa”.* Ella no los dejaba ni a sol ni a sombra: *“ella nos acompañaba. Salía... Pobre!. Aprendió a andar a caballo para poder salir con nosotros. Andaba en bicicleta. Era todo así. Andábamos en bicicleta. Paseábamos. Era, era, la felicidad total”.* Era habitual que los niños pasaran el tiempo con la persona a cargo y que los adultos realizaran actividades en forma paralela sin que ambos mundos cotidianos se encontraran más que en algunos momentos: *“los chicos estaban por su cuenta con la niñera que le llevaban. Así que íbamos en bicicleta, de acá para allá, hacíamos picnic de un lado al otro. Después a la tarde con mis padres salíamos a caballo todos. O sino a veces a la tarde salían a cazar”.*

Las niñeras llegaban a ser un miembro más de la familia y la cercanía con los chicos era tal que para algunos entrevistados era como *“su madre”.* *“Esta francesa”* dice Sara *“vivió siempre con nosotros. Murió en esta casa sesenta años después de estar con nosotros. Siempre estuvo. Bueno, en una época no. Se había ido porque yo me había ido al campo pero estuvo con mi hermana. Pero después se casó mi hermana también así que ella se fue por su cuenta, pero cuando nosotros compramos esta casa que era de una tía mía que vivía acá arriba, la trajimos porque la casa tenía lugar en el fondo. Así que me pude dar ese gusto de traerla”.*

Pero a lo largo del siglo y con el avance de la inmigración y sus generaciones, las niñeras dejaron de ser extranjeras y pasaron a ser primera generación de argentinas que hablaban la lengua de sus

familias de origen y el castellano: *"Al principio del siglo, ni bien yo nacía", relata Patricio, "las familias hacían venir de Inglaterra y de Francia niñeras, maestras, profesoras para dar clase, inglesas y francesas. Con el tiempo y sobre todo después de la primera guerra, iba ya la segunda, pero ya dentro de la primera empezó a ponerse más difícil la venida de las inglesas y resulta que fueron reemplazadas por las chicas que se las llamaban Irish porteñas. Las Irish porteñas eran hijas de agricultores irlandeses. Esos agri, así se llamaban, en vez de decir Irish argentinas se llamaban Irish porteñas, no sé por qué, ahora las Irish porteñas, había colonias que estaban en el pueblo de Junín, en el pueblo de Suipacha y otro que no me acuerdo ahora y de ahí venían todas estas chicas jóvenes a colocarse en las casa para ser niñera hablando inglés irlandés, no con acento, irlandés".*

El haber aprendido lenguas extranjeras directamente con personas cuya lengua madre era el inglés o el francés, es un criterio de distinción, para Patricio, respecto de todos aquellos que hoy aprenden un idioma. *"Los chicos que aprendían con la niñera, que eran muy chicos, adquirían el inglés bien con acento. En muchos casos -podés certificar cómo se valoraba estudiar idioma- al mismo tiempo que había una niñera irlandesa, Irish porteña para mi hermana que era la menor. Tanto nosotros como mi hermana tomamos clases de inglés y de francés desde que estábamos en 3° o 4° grado de la primaria. Esas profesoras eran inglesas pero estaban radicadas en Argentina. Eran inglesas y/o francesas, en algunos casos menos, alemanas. Bueno, pero al aprender uno con la lengua nativa, la gramática, pronunciación, se adquiría el acento, el buen acento que hoy no se adquiere. Porque hay millones de profesoras que son argentinas que a su vez aprendieron con argentinas. Lo mío es muy remoto entonces tienen ese regular acento, con un acento argentino aunque conozcan el idioma bastante a fondo y que no se le mejora viendo, viendo cine, en la televisión o en el cine porque ya han aprendido el inglés y tienen el inglés que aprenden del colegio, ahora, el inglés que aprendimos nosotros en el colegio como es en mi caso era con un profesor que era inglés y el francés con un hermano que hablaba, era francés y el italiano, con un cura que era italiano".*

Otra característica relevante de las experiencias formativas de estos sectores era la centralidad dada a la educación religiosa. Al recordar su educación, Sara habla de los bailes, los deportes, los idiomas, los grados en la casa y *"después bueno las clases de catecismo ahí en la calle Montevideo. Las esclavas. Si ahí fui de chiquita también, tendría seis años por ahí. Allí hice la primera comunión, y después seguí unos años más todavía".*

De chico, Patricio comenzó a estudiar en un colegio que era *"socialmente conocido como el 5 esquinas"* pero se llamaba *"Benjamín Zorrilla"*, me cuenta, aunque cree que le han cambiado el nombre. Allí hizo la primaria. Al terminarla, sus padres decidieron pasarlo al Católico 2, que en ese momento era el único que había. En la decisión, cree, que *"de haber influido su padre que era médico hubiera tendido a mandarme al Nacional Buenos Aires, era médico y provinciano, perteneciente a*

una familia importante de Tucumán, por eso era descendiente de Alberdi; sí, aparecían los tucumanos por su padre, por mi madre, por mi padre, por mis abuelos. Yo creo que mi madre debe haber influido en parte porque ella fue a un colegio religioso”.

“El patriciado era muy religioso”, me cuenta. “La mujeres, los hombres no”, aclara. “Los hombres en la época de mi padre eran mucho menos religiosos de lo que los hombres son ahora. Antaño se sabían las familias donde los hombres eran religiosos porque había una costumbre en esas familias, entonces cuando se hablaba de esto había una expresión divertida: se hablaba de la familia Pereyra-Iraola, que es una familia muy patricia, y se decía son de palio. Cuando alguien era muy religioso se decía “son de palio”, porque para las procesiones se recurría para llevar el palio a hombres civiles y los Pereyra Iraola en las procesiones siempre lo llevaban, entonces se decía son de palio. Cuando se hablaba de una familia muy religiosa se decía esto, fulano de tal es de palio. No era valorado por los hombres pero era muy valorado por las mujeres. Hubo una, yo creo que hubo una ola políticamente en la Argentina, se fomentó de distintos partidos políticos la educación laica y entonces en la discusión, en esa discusión política intervenían los hombres, las mujeres no intervenían, por el contrario las mujeres se la pasaban en la iglesia, se la pasaban con esas cosas”.

La educación católica recibida en el hogar a través de las madres se transmitía de generación en generación y eran ellas, muchas veces, las que insistían en la elección de los colegios religiosos para los varones. Aunque esto no implicaba que fuese una educación rígida ni inflexible. *“Yo he leído cartas de mi bisabuela, por ejemplo, escribiéndole a mis tíos varones, a Europa, y diciéndoles que no dejaran de ir a la iglesia, que no dejaran de ir a misa, insistiendo mucho, en todas las cartas algo sobre eso había, acuérdate de Dios que te protege, bueno, eso no era una excepción por parte de ella, todas, entonces mismo mi padre habrá influido para que yo fuese a la escuela primaria del Estado y mi madre, qué sé yo, habrá oído mucho del Católico 2 y yo sé que una tía mía, tía-abuela mía dejaba bastante dinero de apoyo a los curas de ese colegio”.*

Toda esta flexibilidad de recorridos entre una educación domiciliaria, aprendizaje en escuelas religiosas y trayectos en colegios públicos encuentra sus condiciones de posibilidad en el modo en que se conformó el sistema educativo argentino durante el último cuarto del siglo XIX.

Flexibilidad de trayectorias y carácter “elitista” del sistema educativo

Hacia 1880, asistimos en la Argentina a la consolidación de la unificación nacional en el marco de un sorprendente crecimiento económico, de una marcada movilidad social y de una gran secularización cultural. Esos años son un momento de reconocida condensación del impulso

modernizador (Terán, 2004) que implicó la inmigración masiva de trabajadores provenientes de Europa para incorporarse al proceso productivo.

Según los discursos de la época, la educación sería uno de los medios de integración de los recién llegados y, a la vez, uno de los instrumentos más obvios de aceleración del proceso de cambio buscado. El positivismo alcanzó en la Argentina una penetración insoslayable ofreciéndose como una filosofía de la historia que venía a servir de relevo a una religiosidad jaqueada. También operó como un organizador fundamental de la visión sociopolítica de la elite entre el 80 y el Centenario. Bajo su influencia se impuso la educación común con el objetivo de integrar a las masas de inmigrantes recién llegadas intentando homogeneizar las diferencias (particularmente de nacionalidad y religión).

El discurso laico, centralista y estatal logra articular estas voces en un sistema educativo amplio que parecerá concretar en la educación común una tendencia "integradora". Pero esta configuración articula una trama de discursos, sentidos y prácticas heterogéneos. La discusión sobre el lugar que le cabía a la religión en la escolaridad da cuenta de alguna de las disímiles propuestas que participaron en la disputa por imponer dicha orientación hegemónica.

La lucha que dieron "las elites modernizantes" por arrebatar a la Iglesia su papel de aparato ideológico dominante, dice Zanca (2006), no se oponía a la Iglesia misma, ni mucho menos negaba el papel de la religión, a la que se le reservaba otras funciones. En otras palabras, por muy anticlerical y admiradora de la civilización de las naciones protestantes que fuera, buena parte de la clase dirigente liberal no se oponía a la Iglesia y al catolicismo. Gran parte de la elite apreciaba su función civilizadora contra la barbarie, siempre que no contradijera el espíritu nacional.

Dado que la Iglesia argentina no había alcanzado un poder semejante al de sus pares latinoamericanas (Zanca, 2006), las elites gobernantes no creyeron necesario eliminar completamente su unión con el Estado. A través de distintos órdenes religiosos, la actividad pedagógica de la iglesia se abocó principalmente a la educación del clero y de los hijos de las clases acomodadas en una red de prestigiosos colegios, entre los cuales el del El Salvador de Buenos Aires era el más destacado.

A la vez, las medidas laicistas no fueron tan radicales en relación a cómo fueron presentadas o percibidas. La ley 1420 decretaba el fin de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las escuelas, pero no la excluía de ellas. En las provincias continuó como materia obligatoria. La laicización del Estado, en verdad, permaneció inconclusa.

Me interesa destacar que la aprobación de la ley 1420 no frenó el impulso por crear nuevos colegios católicos, que alcanzaron, en algunos casos, notable prestigio. El dogma liberal no impidió que vastos sectores de la elite argentina enviaran a sus hijos a estudiar con los jesuitas o a otros institutos dirigidos por religiosas (Di Stefano y Zanata, 2000). Aunque algunas órdenes ampliaron su oferta educativa a sectores menos privilegiados, la Iglesia fue uno de los actores que participó, junto al Estado, de la disputa por los espacios dedicados, sobre todo, a la formación de la clase dirigente.

Esto no se circunscribió a la escuela media, sino que puede pensarse también para algunos ámbitos de educación superior. La fundación de la primera Universidad Católica Argentina en 1910 y la creación de escuelas a lo largo de todo el período, dan cuenta de que el interés por formar una dirigencia católica nunca fue abandonado por la Iglesia. En ese marco, contar con ámbitos educativos propios en los distintos niveles del sistema se volvió indispensable. Los colegios San José, el Salvador, Lacordaire, La Salle y el Champagnat fueron creados en 1858, 1868, 1889, 1891 y 1914 respectivamente. Si bien no existen relevamientos sociológicos con relación a los ámbitos de formación y desarrollo de los intelectuales católicos, distintos relatos autobiográficos revelan la presencia de las familias católicas más acomodadas en estos colegios (Zanca, 2006 y Losada, 2008).

Losada señala -y esto aparece también en mis primeras entrevistas de campo y consultas de fuentes- que el Nacional Buenos Aires se consolidó como ámbito formador de los jóvenes de "la alta sociedad"- en el contexto de un clima nada benevolente con las cuestiones religiosas. Sin embargo, coincido con el autor cuando subraya que fue el régimen relativamente flexible que tuvo el colegio nacional -y, agrego, también admitido en la ley 1420 para la educación inicial - lo que permitió que muchas familias lo eligieran para sus hijos. Los exámenes libres eran habituales y concedían a las familias la posibilidad de extender la educación domiciliaria de sus hijos durante algunos años del secundario. También era usual obtener permisos especiales para concurrir a cursos o materias dictadas en los colegios religiosos como el Salvador (Losada, 2008).

Únicamente el título de los colegios nacionales era reconocido automáticamente por el Estado. Los archivos del Colegio Nacional de Buenos Aires de aquella época registran sólo el listado de aquellos alumnos que cursaron el último año del nivel medio y egresaron. Además, discrimina entre quienes eran alumnos regulares y quienes rendían en condición de libres. La importancia otorgada al año de culminación de los estudios en los registros y la significativa presencia de alumnos que se graduaban en calidad de "libres" expresa la flexibilidad de las trayectorias posibles.

Reproduzco una de las tantas citas biográficas que reconstruye Losada para ejemplificar estos procesos: "al colegio nacional concurríamos en los tres primeros años para cursar algunas materias, y las demás las estudiábamos en casa con muy buenos profesores particulares, teniendo que rendir como libres los exámenes a fin de año. Al comenzar el cuarto año, ingresamos como estudiantes regulares [...] Por un permiso especial se nos concedió concurrir los sábados a las clases de Filosofía de la Religión que dictaba el famoso orador sagrado Camilo R. Jordán [en el Colegio del Salvador]" (Herrera Vegas, 2002 citado en Losada, 2008:111). La existencia de colegios como el Lacordaire, el La Salle, el Sagrado Corazón y el Santa Unión, así como los ya mencionados anteriormente, muestra la gran demanda que existía por este tipo de educación y marca los límites de las políticas seculares de antaño. Da cuenta, a su vez, de las apropiaciones y negociaciones que realizaron las familias tradicionales en el marco del clima secularizador de la época.

Tampoco se puede soslayar la importancia de la educación particular en este período. Aunque la expansión y la democratización de la enseñanza han sido siempre impulsadas por el Estado argentino, ello no implica que la oferta de educación privada haya tenido una importancia menor. Si bien desempeñó en el período 1884-1916 un papel muy diferente al actual, lo cierto es que la escuela primaria particular registra una presencia constante en la expansión del sistema escolar. Como muestra el Cuadro 1 entre 1880 y 1915 se evidencia un incremento significativo en el número de escuelas, docentes y alumnos que participan del sector. Su importancia sólo se ve opacada por la marcada depreciación proporcional en relación con la expansión estatal dentro del sistema escolar.

Cuadro 1: Expansión de la escuela primaria particular

	1880	1915
Escuelas	554 (30,23)	1.321 (17,39)
Docentes	936 (30,76)	4.962 (18,46)
Alumnos	86.724 (19,93)	793.529 (12,79)

Fuente: Gandulfo (1991) "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en: Puiggrós (1991)

Las luchas por el control de la enseñanza entre el Estado, la iglesia y las instituciones particulares o populares (a través de agrupaciones de vecinos) no pueden menospreciarse. Mediante el monopolio de la formación de las personas que dirigían la educación, el Estado se impuso como el agente educativo hegemónico -no como el único- principalmente en competencia con la Iglesia y las comunidades extranjeras.

La educación particular tuvo como principales impulsores a las comunidades de inmigrantes, fundamentalmente ingleses, franceses e israelitas; los grupos políticos más radicalizados, el partido socialista y el movimiento anarquista y la Iglesia católica. Además de su inserción en las principales urbes, tuvo presencia significativa en la totalidad del interior del país (Gandulfo, 1991).

Tedesco (2003) señala que, muy probablemente, la actividad privada se desarrollara en institutos particulares sin títulos habilitantes y que, en su mayoría, no satisfacían las condiciones mínimas para una tarea eficaz. Sin embargo, fue en Buenos Aires donde la actividad particular representó realmente un hecho de envergadura, ya que las comunidades extranjeras hicieron esfuerzos por estructurar su propio sistema educativo.

Los datos relevados muestran una alta correspondencia entre enseñanza privada y población de origen extranjero por zonas, registrándose los mayores porcentajes de inscriptos en escuelas privadas entre 1870 y 1909 en Buenos Aires (45% de los alumnos en 1870) y en el Litoral (33% de los alumnos²⁸). Allí, la iniciativa privada se abocó a la escuela secundaria y tuvo como actores principales a la iglesia y a las comunidades extranjeras que tenían interés en mandar a sus hijos a la universidad.

La escuela privada, en tanto era más costosa, se convirtió en patrimonio de sectores reducidos y de alto nivel económico, mientras que la escuela estatal mantuvo su carácter -relativamente- popular. En este período, las comunidades extranjeras comienzan a participar, ellas también, del entramado de instituciones dedicadas a formar a los sectores más privilegiados. Diego cuenta que *"el grueso de la inmigración se incorpora también porque había infinidad de genoveses, de irlandeses que empezaron a tener éxito en sus empresas. Unos empezaron criando ovejas, otros criando caballos o lo que sea pero empezaron a ser realmente y sobre todo los genoveses en todo lo que fuera industria primera, fueron realmente competentes y exitosos, con lo cual les permitió a ellos también incorporarse a estos colegios nuevos que se empezaron a formar: el colegio alemán en la calle Cangallo, el Cangallo School es uno y*

²⁸ Fuente: Tedesco, J. C. (2003) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) Siglo XXI, Buenos Aires. p.104

francés, el Liceo Francés y demás yerbas, que les dio posibilidades a todas las comunidades que fueron muy cerradas al principio”.

En estos años se fundan los colegios que hoy continúan formando a los hijos de las clases más acomodadas. Es en este período que aparece de manera muy incipiente un grupo de instituciones que participarán en los procesos de escolarización los hijos de “la clase alta”.

Cuadro 2: Año de creación de los colegios particulares “de elite”.

Colegio	Año de creación
San Andrés	1838
Goethe	1897
Saint Georges	1898
St. Hilda's	1912

Fuente: elaboración propia en base a datos suministrados por pag. Web y guías de colegios

Las biografías de miembros de la “clase alta” de la época señalan la preferencia por los colegios abiertos por maestros y pedagogos extranjeros (franceses e ingleses en su mayoría) en la segunda mitad del siglo XIX. En algunos, incluso, los hijos de estas familias permanecían pupilos, permitiendo una mayor movilidad a sus padres que, o bien se asentaban en los campos lejos de la ciudad, o viajaban al exterior. El aprendizaje de lenguas modernas y una socialización en el universo cultural europeo eran, seguramente, dos de los mayores atractivos de esta oferta.

Es importante subrayar que a lo largo de este período la importancia de la dicotomía catolicismo-laicismo se impondrá frente a la distinción público-privado en la formación de las elites. Esta polaridad va a mantener su relevancia hasta mediados del siglo XX y su configuración va a orientar, más adelante, la particular integración de la “clase alta” en el sistema educativo. La flexibilidad de trayectorias que posibilitaba el régimen de los colegios nacionales permitió a muchas familias alternar la circulación de sus hijos entre este tipo de colegios, colegios católicos, la educación domiciliaria y los exámenes libres en el Nacional. Diego me lee en voz alta las

historias que su bisabuelo recopiló en un libro publicado por la familia recientemente. Al rememorar su llegada, en 1870, a la Argentina desde Venezuela, decía: *"como eran escasos nuestros conocimientos primarios tuvimos que empezar a estudiar por lo que hoy se llaman los 6 grados que exige el Consejo Nacional de Educación pues sólo poseíamos lo que los ingleses llaman the three arts lo que equivale en castellano a escribir, leer y contar. Fue la familia Pereyra en esto, de una bondad y cariño sin límites, pues nos acogió como verdaderos hijos no haciendo diferencias con los propios así que inmediatamente empezamos a estudiar con Leo Pereyra, en su casa frente a la nuestra. Junto con el castellano empezamos el estudio del alemán con una maestra froilain Elena que enseñaba también a Delia Alvear, hija de Emilio, y del francés con Ernesto Vignone que era un gran profesor y fue más tarde maestro de Martín Jacové y que estudió más tarde como maestro en el bachillerato. Luego se agregó a nosotros otro compañero de estudios Ricardo Lavalle, hijo de Don Ricardo y Ernestina que era muy amigo de Leonardo y de mi padre. La familia Pereyra, como he dicho, nos acogió desde el principio (...) sus hijos estaban educados con gran rigorismo y durante la vida social del invierno sólo concurrían al teatro y Marieta fue una sola vez en su vida al baile de Don Ocampo. Llegando la primavera se acercaban nuestros exámenes y la intensidad de nuestros estudios. Los racimos violeta de la glicina nos anunciaban la proximidad de los exámenes primero en el Colegio Nacional en la calle Bolívar y más tarde en la facultad de medicina donde a la vista de las glicinas blancas y moradas se añadía el olor penetrante inconfundible de los árboles del cielo..."*

Esa configuración inicial del sistema educativo como tal permitió que la educación domiciliaria fuera una opción hasta promediar el siglo XX. Las trayectorias educativas de los hijos de Sara todavía se forjaron en esa flexibilidad que el sistema hacía posible. Cuando ellos nacieron, todavía no era la época en que las mujeres eran las dueñas del hogar. Los espacios de poder en ese ámbito –aunque hoy parezca mentira- fueron una conquista. Sara no tenía autoridad con sus hijos, tenía que esperar que llegase el marido para que les pusiera límites. *"...Primero porque tiene un carácter variable. Tenía, más que nada. Y de repente no tenía mucha paciencia tampoco. Así que los tenía zumbando. Y él iba mucho al campo así que cuando yo me quedaba con los chiquitos solos, a mí me enloquecían porque hacían cualquier cosa. Porque eso sí. Disciplinados no eran. Cuando estaba él sí. Parecían...yo le decía a mi gustaría que vos te vayas, les digas que te vas, y vuelvas a ver lo que pasa cuando vos no estás. Porque hacían...entonces hasta el día de hoy me dicen: bueno pero vos nos hacías pegar por el viejo porque vos le contabas todo lo que habíamos hecho. Claro! Te crees que me iba a quedar mosca, le digo yo, con todas las cosas que hacían ustedes!"*

Sus hijos también llegaron a vivir la época de la educación domiciliaria porque vivían en el campo: *"primero vivíamos en el campo, así que todo a los ponchazos. Empezaron a estudiar en casa por ejemplo, primero como vivíamos allá, entonces tomaba una profesora cuando veníamos a vivir acá que*

vivían mis padres. Entonces era todo lo más antididáctico que podés hacer. Vos no podés hacer estudiar tres meses y mandarlo a hacer un examen libre”.

Las largas temporadas en el campo obligaban a que los chicos se educaran en las escuelas públicas de la zona. Sara cuenta que sus hijos fueron un año al colegio en el pueblo porque no tenían otra opción mientras estuvieran allí: *“Vivíamos en el campo. Y porque a mí me desesperaba. Yo tenía la pretensión de que terminaran bien todo el colegio, de que se recibieran de alguna carrera o algo así. Bueno, porque me parecía lo mínimo que podían hacer. No? Eso es lo que hicieron”.*

Su marido quería que los varones trabajaran en el campo. La necesidad de aprender las tareas que la administración de las tierras familiares demanda era algo que competía con cualquier pretensión de desarrollar un trayecto por la educación universitaria: *“Los voy a hacer trabajar en el campo porque mira que hay mucha gente que tiene campo. Tienen campo, pero los hijos, la gente no tiene idea de lo que es trabajar en el campo. Tienen que aprender a hacer lo que hacen los peones. Tienen que hacerlo bien. Porque sino no saben nada. Porque sino después resulta, van a terminar vendiendo todo porque no tienen idea de nada. Así que bueno trabajaron en el campo”.*

La dificultad de articular las responsabilidades del padre en el campo y la educación de sus hijos obligó a que Sara tomara la decisión, habitual también en la época, de que sus hijos fueran pupilos al colegio: *“Estuvieron pocos años en el colegio. Bueno pero como eran, no estudiaban nada y nosotros íbamos y veníamos. Al final una amiga mía me dice: ¿por qué no los mandas pupilos al Elite Way que es buenísimo? Así que estuvieron pupilos. Y ahí entonces entró el mayor, pobre Fernando que sufrió como un descosido ahí adentro. Y... del campo al Elite Way que no salían nunca. Así que para él fue un drama, encima que no estudiaba nada ni tenía esa disciplina que yo te digo. No tenía ni idea... Pero igual terminaron. Yo dije: ellos por sobre mi cadáver van a ser por lo menos bachilleres. Ellos son los tres primeros. Terrible. No sabes. Por ejemplo, no salían nunca. Tenían visita. Salían eh... Tenían feriados, varios, como tienen los ingleses, no sé”.*

También en esos tiempos la educación de las chicas difería de la de los varones: *“Ella fue al Sagrado Corazón. Primero al Cinco esquinas cuando era chiquita. Para los primeros grados. De ahí la pasé al Santa María 1 ahí en Palermo. Ahora es María 2. En ese entonces era el Santa María 1. En todos, tenía unos problemas terribles. Después del Santa María 1 las puse en el Sagrado Corazón. No acá, no sino en, no conseguí acá. Así que fueron a Almagro. En Almagro hay también un colegio. También ella fue echada. Y la otra que le sigue, me echa en cara, me sigue echando en cara que cada vez que la echaban a la más grande yo la sacaba a la otra. Y me hiciste cambiar de colegio como 500 veces. Nunca estaba en el mismo colegio. Sí, pagaba el pato la otra. Y ella contaba que estando en el Cinco esquinas, la más grande estaba en primero, en segundo grado creo y ella estaba en primero inferior. -Y a mí me llamaban para quejarse de mi hermana- y yo era chiquitita, y le decían que se portaba pésimo. Terrible, era terrible. Este, pero bueno. No terminó*

nada! De ahí fueron... al Recoleta 1 fue Sara la monja. Esa era la que echaban bastante. La echaron del Santa María 1, la echaron del Sagrado Corazón, y la estuvieron por echar del Recoleta 1 pero como no hacía nada, me dijo: ay me sacaron el tejido en la clase de matemáticas! Le cuento a mi marido y me dice: no ves que no hacen nada! Son unas inútiles! Sacálas! Que venga a pegar botones. Que venga a cocinar, qué se yo. Y bueno. La saqué. Y por eso bueno no la pudieron echar. Y salió del colegio. Después cuando eran más grandes dijeron: no mamá, no puede ser que no seamos bachilleres lo vamos a estudiar libres. Y lo dieron libre las dos. Porque las dos, la otra tampoco no hacía nada. Iba a una que se llamaban las escolapias, queda en la calle Viamonte creo. Viamonte y la que corre así del edificio ese de ...Riobamba".

Las mujeres aprendieron cocina, idiomas, alguna siguió en el magisterio, otra es monja, muchas no se recibieron nunca y se casaron. Los varones todos trabajaron en el campo, excepto uno que entró en el Colegio Militar. Al igual que su padre que no pudo terminar el colegio y que hasta el día de hoy conserva grandes amigos militares.

La jornada en la escuela también variaba según el género de los hijos: *Fernando decía: no tienen que ir al colegio del Estado. El colegio del Estado era un mal tiro, estaban medio día. Yo quería que estuvieran todo el día en el colegio. Porque si no te volvían loca viste! Porque no es que estudien mucho los colegios todo el día. Los padres los ponen para sacárselos de encima. Hay bastantes. Este...porque el rendimiento es más o menos. A mí a las mujeres, al revés. No me gustaba que estén todo el día en el colegio. Me parecía que con medio día tenían de sobra. Los otros era porque me volvían loca. Las chicas no la volvían tan loca, sí la más grande. La más grande hasta pupila la dejé un año en el Sagrado Corazón con unas primas de las hermanas de Fernando. Pero hacía tales cosas que la echaron. La catequesis todavía era más importante para las mujeres que para los varones.*

Es importante señalar que a la flexibilidad de trayectorias posibles, se le sumaba la escasa difusión de la escuela secundaria -y su currículum enciclopedista- como condiciones de posibilidad para que la "clase alta" formara a sus hijos en los colegios nacionales, públicos. En otras palabras, la particular integración de las familias tradicionales en el sistema educativo moderno tuvo que ver con una característica importante de nuestro sistema durante el período: el carácter elitista de la educación media (Puiggrós, 1990; Tedesco, 2003; Dussel, 1997, entre otros). La orientación del nivel hacia la formación de las elites políticas y la burocracia estatal signó su restringida expansión y por ello, acogió inicialmente a estos sectores.

Durante el período fundacional, la expansión del sistema educativo argentino no fue uniforme. Por el contrario, se produjo mayormente en el nivel primario y la difusión de la escuela media fue escasa. Ambos niveles constituían dos ramas autónomas e independientes del sistema educativo y entre ellas se operaba una fuerte selección de la población. Aunque la "democratización" del

sistema prosperaría lentamente conforme avanzara el siglo XX, hasta 1914 los contenidos enciclopedistas y el escaso número de escuelas secundarias otorgaban al sistema educativo argentino un carácter elitista. Aun con los elevados porcentajes de crecimiento de la matrícula registrados en los primeros años del siglo XX, el carácter restringido de la enseñanza media no se vio revertido: la tasa de escolarización de la población comprendida entre los 13 y los 18 años de edad en 1914 era del 3% (Fernández, et al 1997).

Resumiendo lo señalado hasta aquí, dos procesos favorecieron la particular integración de las familias de "clase alta" en el sistema educativo moderno: la posibilidad que brindaban la ley 1420 y los colegios nacionales de realizar una trayectoria flexible –permitiendo la circulación entre la educación domiciliaria, las escuelas públicas, particulares y las religiosas- y el carácter segregado de la escuela media de la época.

Las familias de la clase alta del 1900 negociaron desde tradiciones propias su particular integración en el sistema educativo. La formación religiosa siempre estuvo en el centro de sus preocupaciones. Mientras la enseñanza pública permitía articular con ofertas educativas católicas y particulares, estos sectores circularon por los colegios nacionales. El carácter segregado del nivel medio ayudó a consolidarlos como espacios de formación para los jóvenes de la "alta sociedad". En otras palabras, mientras la educación media mantuvo su carácter elitista y mientras la política educacional habilitó una flexibilidad de trayectorias, las familias tradicionales circularon entre los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras. Cuando la expansión de ese nivel fue inevitable y el clima de época contradujo sus tradiciones formativas –como ocurrió a partir de 1930- estas familias se refugiaron mayormente en los colegios católicos.

Lo que interesa señalar aquí, es que si bien en la Argentina –a diferencia de otros países- no se desarrollaron políticas con el objetivo explícito de seleccionar a la población, las prácticas estatales han formado parte estructurante y estructurada del entramado de relaciones que configuran las experiencias formativas de las "familias tradicionales". La integración de estas familias a los espacios de escolarización estatal y laico, como proponía el ambiente secular de fin de siglo XIX, nunca fue completa. Por el contrario, negociaron su participación a partir de sus propias historias y tradiciones, imponiéndole límites a la tendencia integradora del sistema. La cantidad de escuelas medias católicas y particulares que surgen en este período no puede desestimarse. Aunque en número reducido, la importancia de estos establecimientos fue notable y pone en evidencia la heterogeneidad de experiencias que subyacen al clima secular de la época.

Atender a las apropiaciones y negociaciones que estas familias construyeron respecto del clima secular de la época, devela la trama de contradicciones y luchas sobre las que se impusieron las tendencias integradoras del sistema como orientación hegemónica. A la vez permite incluir los procesos de fragmentación actuales en una trama de relaciones históricas y de tradiciones desde las cuales los distintos actores negociaron su participación en el sistema educativo.

A mi entender, no es posible soslayar las negociaciones y apropiaciones que la "clase alta" realizó dentro del sistema educativo desde su configuración como tal. Una mirada diacrónica de estos procesos revela el carácter discontinuo -relativo a un momento histórico específico- de su integración en un sistema público que, sostengo, fue limitada en número y forma y se circunscribe a este período. Esto no niega la tendencia integradora del sistema en general, sino que pone estos procesos en su justa perspectiva. Las tradiciones históricas en el marco de las cuales se inscriben las familias de clase alta y las modalidades de relación entre éstas y las políticas estatales de (no) expansión del nivel de enseñanza media reflejan los límites que tuvo el movimiento secularizador de la educación de los años 1880, e inciden en la posterior integración de estos sectores en el sistema.

En los apartados que siguen analizaré por qué en la década de 1930, cuando Sara y Patricio están en la escuela, "las clases altas" se repliegan sobre un número de escuelas católicas privadas. Pero antes quiero abordar los motivos por los cuales no se constituyó en nuestro país un sistema de formación de elites paralelo al sistema educativo general.

Los intentos de reforma del sistema educativo: hacia una "democratización segregadora"

A lo largo de la historiografía educativa se ha discutido ampliamente acerca de los actores, los motivos, las fuerzas que confluieron en la conformación de un sistema que reservaba a la escuela media un espacio para unos pocos. Me voy a detener en la reseña de esos abordajes para comprender por qué, al mismo tiempo que la enseñanza secundaria se volvía elitista, frenó cualquier intento de constitución de un sistema de formación reservado a las elites.

Según una amplia bibliografía, el escaso desarrollo de la escuela secundaria se correspondía con los intereses de las elites dirigentes de la época: *"la oligarquía terrateniente, que controló hegemónicamente el aparato estatal hasta el año 1916, concentró sus mayores esfuerzos en el desarrollo de la enseñanza primaria. Este esfuerzo, así como la orientación dada a la enseñanza media, es el reflejo del proyecto político que a partir de las últimas décadas del siglo XIX formularon los grupos dominantes. En lo*

que respecta a la enseñanza primaria, su difusión tendió a legitimar el nuevo poder surgido después de la caída de Rosas. En forma paralela, la enseñanza media y superior conformó un instrumento explícitamente orientado a la formación de una elite política” (Fernández, M. A. et al, 1997: 32)

Tedesco subraya que la escasa expansión del nivel se debió a que la modernización propuesta por las elites dirigentes fue llevada a cabo dentro de los límites de lo que era funcional a la clase ganadera y mercantil. Dadas las escasas necesidades de preparación formal requeridas por el reducido grado de tecnificación en la producción, el autor sostiene la tesis de que la educación cumplía una función política -integrar a los ciudadanos- más que económica (Tedesco, 2003).

La creación de colegios nacionales en varias capitales de provincias - por un decreto elaborado por Mitre en 1863- aparece en la historiografía argentina como la fecha de iniciación en el país de una enseñanza media con características elitistas (Tedesco 2003, Cucuzza, 1985; Puiggrós, 1990, Fernández, M. A.; Lemos, M. L. y Winar, D., 1997), preparatoria para la universidad o para los puestos en la administración pública. Y podríamos agregar que es un primer intento *deliberado*, del Estado nacional de crear instituciones específicas para la formación de sus elites.

La educación impartida en los colegios nacionales estaba reservada a la formación de las incipientes burocracias estatales y de las futuras elites que continuaban sus estudios en la Universidad -ya que el título de “doctor” era condición necesaria para acceder a los niveles más altos de la dirigencia política (Tedesco, 2003)-. Al mismo tiempo, los colegios nacionales localizados en las provincias permitían una integración de las elites regionales en “*los valores de la elite central*” (Tedesco, 2003: 73). Legarralde (1999), sin embargo, sostiene que es “*por lo menos dudoso que puedan identificarse los intereses de los grupos poderosos locales de manera genérica con las funciones que se adjudican a los colegios nacionales*”. Por el contrario, el autor cree que las razones que impulsaron a la creación de los colegios nacionales en distintas jurisdicciones tenían que ver con los conflictos entre las elites de Buenos Aires, del litoral y las provinciales, que a su estabilidad.

La separación entre escuela media y primaria no permaneció inmutable e incuestionable a lo largo del tiempo. Como señala Inés Dussel, la escuela secundaria se iría asociando cada vez más a la escuela primaria²⁹ gracias a la acción de los humanistas y los normalistas y debido a las trayectorias escolares de algunos grupos. Aunque la autora destaca que aun en este período esto no significaba un pasaje automático de un nivel a otro, se puede apreciar cómo comienza a construirse un consenso -ni total ni homogéneo- en torno de la “*alineación [de la escuela media] con*

²⁹ Es recién hacia la década del '30 que los colegios secundarios comienzan a separarse de la universidad. Dussel, I. (1997) Ob. cit.

'el pueblo' o con la masa ciudadana" (Dussel, 1997: 96). Hacia el final de este período, la instrucción media comenzará a ser vista como un modo de levantar el nivel de la incipiente clase media.

Ante el fantasma de un ingreso masivo a la escolaridad secundaria³⁰, durante los años 1890-1900 se ensayaron una serie de reformas que ponían en evidencia los desacuerdos acerca de los límites que debía tener el proceso democratizador. Los ejes que atravesaban las discusiones que orientaban la búsqueda de transformaciones eran dos: el control de la formación de las elites y la especialización social de la enseñanza.

Respecto del primer eje, la reforma propuesta por Magnasco en 1900 proponía dejar a las provincias sin colegios nacionales (en verdad los dejaba en algunas jurisdicciones como la Capital Federal). Esto implicaba que las provincias se hicieran cargo de las escuelas medias, ya que el gobierno nacional dejaría de financiarlos. Pero el riesgo que se corría era que la Iglesia se hiciera cargo de esas escuelas a través de las órdenes religiosas que tenían una fuerte presencia en las capitales regionales.

Los sectores liberales no estaban dispuestos a considerar la posibilidad de que el control sobre la formación de las élites políticas pasara de manos del Estado a la Iglesia. Tampoco querían delegarlo en las propias provincias, sujetas a presiones inmediatas de tipo local, que escapaban al alineamiento directo con el grupo porteño (Tedesco, 2003).

La propuesta de reforma fue resistida usando el laicismo como fundamento: Magnasco sostuvo el carácter fundante del sentimiento religioso y atacó la tradición laica; sus principales opositores - normalistas y algunos liberales humanistas- hicieron de esta discusión una batalla por la educación laica y masiva.

Otro de los ejes que atravesó el intento de reformas, señala Cucuzza (1985), fue la especialización social de la enseñanza. Las tentativas de reforma se inclinaron desde un principio por intentar resolver la fractura entre el proyecto educativo y el proyecto de Nación procurando limitar la escuela común e intentando crear diferentes escuelas para los diferentes sectores sociales (1985). La oposición escuela "enciclopedista" vs. "práctica" ocultaba la contradicción entre escuela elitista y de masas o igualitaria: "el signo que unifica las tentativas de reforma, sea que modificaran la estructura del sistema (Saavedra Lamas) o que se propusieran actuar dentro de los ciclos sin modificar la estructura (Bermejo), era el de crear distintos tipos de escuela para cada clase social" (Cucuzza, 1985) Aún con su heterogeneidad ideológica, las fuerzas democráticas y populares, según Cucuzza, libraron una lucha que culminó con el fracaso de estas tentativas de reforma.

³⁰ Dussel (1997) señala siguiendo a Escudé que: "esa temprana 'paranoia' era en realidad un reflejo importado de Europa, sin mucho fundamento en la realidad política argentina".

En el mismo sentido, Tedesco subraya la democratización del sistema en el marco de una estructura política oligárquica que genera tensiones que no pueden sino traducirse en luchas y conflictos por la incorporación de ciertas orientaciones modernas en el sistema educativo. Para el autor, aún los intentos diversificadores-pragmáticos mantuvieron el carácter "oligárquico" de la educación argentina del siglo XIX. La incorporación de las orientaciones modernas de enseñanza buscó desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la élite tradicional: *"si la función de los colegios nacionales y la universidad era formar una elite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa élite directiva a otros núcleos en ascenso"* (Tedesco, 2003: 63).

Si bien existe mayor consenso respecto de que los intentos de reformas fueron impulsados por las elites en el poder, las interpretaciones acerca de por qué enfrentaron amplia oposición por los sectores en ascenso son disímiles.

Tedesco desarrolla la hipótesis de que no hubo otras clases sociales conformadas orgánicamente capaces de afrontar la tarea propuesta y que los intentos de incorporar la formación profesional fueron muy resistidos por "la estructura educativa real".

Si bien fueron los sectores oligárquicos quienes impulsaron las reformas, para Puiggrós (1991) no es posible desestimar los intentos de la clase media y la educación popular por modernizar las orientaciones de la enseñanza. Por ejemplo, cuando se volvió atrás con la reforma Saavedra Lamas, señala la investigadora, muy pocos directivos de la enseñanza media adhirieron a la supresión de la reforma y expresaron disconformidad con la vuelta a los programas enciclopédicos.

Puiggrós destaca la existencia de enunciados pedagógicos disidentes y alternativos respecto al discurso oligárquico-normalizador (Puiggrós 1990); señala que no es posible atribuir un rechazo "en bloque" por parte de los sectores medios a los proyectos reformistas; niega la correspondencia lineal entre sectores medios y radicalismo; y subraya que la política educativa durante el período no estuvo exenta de contradicciones.

Para Tedesco, sin embargo, los sectores medios no jugaron un rol a favor del cambio modernizante sino que muchas veces se opusieron a él: *"(...) el ascenso social logrado por estos sectores supone la socialización en los valores dominantes pertenecientes a los grupos tradicionales, en tanto que el ascenso se logró a partir del empleo sistemático de ciertas instituciones existentes"* (2003: 189). Es por ello que los sectores medios buscaron impedir las reformas en estas instituciones y por el contrario intentaron mantener su vigencia en tanto eran un medio de ascenso social.

Dussel sostiene que los trabajos de Tedesco y Puiggrós reducen lo pedagógico a una determinación por otras lógicas –ya sea social, en el primer caso; o político-partidaria, en el otro- (Dussel, 1997). La autora postula que la disidencia con las reformas se hizo en nombre de la defensa de un sistema educativo unificado como base de la consolidación republicana. Distintos grupos intervinieron en la articulación de un currículum humanista y normalista equivalente a la única enseñanza general y democrática posible.

La ideología del currículum humanista sobre la base de alianzas entre humanistas y normalistas fue efectiva en cuanto impuso la idea de que la escuela media debía ser continuación de la primaria con un currículum que imponía el agregado de materias a las ya existentes. La oposición a las propuestas, según la investigadora, anudó alianzas tan poderosas como conservadoras cultural y socialmente: *“la definición de que la única educación secundaria posible era la humanista, que todo intento de renovación de este canon era anti-democrático, y que la preservación de esta tradición de educación republicana se imponía por sobre cualquier otra decisión de desarrollo económico y social tuvo consecuencias no sólo en la esclerosis temprana del movimiento normalista, sino también en las políticas culturales y educativas de los movimientos sociales y políticos emergentes, como el socialismo y el radicalismo”* (Dussel, 1997: 132).

Dussel destaca que la afirmación del ideal humanista logró articular equivalencias entre democracia, humanismo y colegios nacionales en una confrontación con la iglesia que signó su radicalidad ideológica. Ese ideal tendría inscriptos límites que pocos se animaron a cuestionar: la escuela seguía siendo *“un tamiz en el que se seleccionan los mejores: no se plantea que todos tengan derecho a acceder, sino que lo que importa es la ‘eficiencia social’ en términos de las necesidades del Estado”* (Tedesco, 2003: 198). El fuerte conservadurismo social y cultural clausuró otras impugnaciones o aperturas democráticas (Dussel, 1997). Cada grupo, según la autora, ganó y perdió algo en esta coalición, pero lograron hegemonizar el campo educativo.

A los fines de las preguntas que se plantea esta tesis, interesa señalar que: por un lado, la “democratización” del sistema prosperaría lentamente conforme avanzara el siglo XX. Hasta 1914 los contenidos enciclopedistas y el escaso número de escuelas secundarias otorgan al sistema educativo argentino un carácter elitista. Aun con los elevados porcentajes de crecimiento de la matrícula registrados en los primeros años del siglo XX, el carácter restringido de la enseñanza media no se vio revertido: la tasa de escolarización de la población comprendida entre los 13 y los 18 años de edad en 1914 era del 3% (Fernández, M. A. et al, 1997). Pero por otra parte, la participación de los sectores medios en la resistencia a transformaciones de la estructura del sistema logró reforzar la matriz igualitaria de nuestro país.

En otras palabras, la movilización de los sectores medios para articular equivalencias entre democracia, humanismo y colegios nacionales fue fruto –y a su vez produjo– de una sociedad cuyos rasgos más emblemáticos eran su fluidez, su igualitarismo y la falta de sólidas y perdurables nociones de jerarquía. Ese imaginario fue la condición de posibilidad del fracaso de las reformas elitistas y se vio reforzado al final del proceso.

A diferencia de países como Francia donde la formación de las elites se configuró alrededor de las instituciones que, anteriores a la república, seleccionaban y educaban a las clases dominantes (un proceso similar se da en Inglaterra), en nuestro país inexistencia de un “antiguo régimen” debilitaron la jerarquización necesaria para conformar un sistema equivalente. En Estados Unidos, el carácter igualitario³¹ de la sociedad no impidió la estructuración de un sistema de escuelas de elite. Ante ello la respuesta del Estado fue su regulación y la constante revisión de sus criterios de selección, ajustándolos a lo largo del siglo a definiciones cambiantes de la meritocracia (Van Zanten, 2009).

En el caso que nos ocupa, los sectores más acomodados debieron ajustar sus trayectorias educativas a la “democratización” temprana del sistema. Ahora bien, aunque no lograra conformar un “sistema”, la “clase alta” construyó espacios propios también muy tempranamente. La articulación entre tradiciones propias –como ser la educación religiosa, la asistencia a internados, o el estudio con las maestras inglesas–, la segregación urbana³² –la localización de estas familias en una zona específica de la ciudad– y la falta de políticas educativas que desalentaran estas iniciativas, resultaron en la configuración temprana de un espacio de socialización característico para estas familias. El hecho de que el Estado no fomentara la institucionalización de esos espacios, no implica que los haya desalentado. Al final del proceso se evidencia una “democratización segregadora” del sistema educativo.

Si en la actualidad ese proceso de segregación se ha profundizado –haciendo que muchos lleguen a caracterizarlo como una “fragmentación”– voy a mostrar cómo ya desde la década del '30 “las familias tradicionales” no se educaban en el sistema público. El advenimiento de la sociedad de masas y el debilitamiento del consenso liberal producen la consolidación de determinados espacios de formación católicos a los cuales migrarán irreversiblemente estas familias.

³¹ Me refiero a la caracterización de sus “repertorios políticos históricos” en general. Ver Lamont (1992: 136). Esto no quiere decir que efectivamente sea un país donde reina la igualdad, ni que haya sido así desde siempre.

³² Si bien no lo haré aquí, creo que es necesario abordar la articulación entre segregación urbana y desigualdad educativa. Comparto la preocupación de los estudios que otorgan especial importancia a esta relación. Véase Veleda 2008, Del cueto 2007 y Neufeld et al. 2008.

Democratización segregadora:

El consenso liberal que había suscitado apoyos, progresos, lealtades y “sentidos” desde 1880 -no sólo entre la elite dominante sino en amplios y vastos sectores sociales- comienza a resquebrajarse durante la segunda década del siglo XX. Aunque amortiguada por la bonanza social, penetraba pese a todo la amenaza representada por el acceso del yrigoyenismo al gobierno, la gran guerra europea, el bolchevismo y el fascismo (Terán, 2004). Las transformaciones sociales y políticas ligadas a la depresión de la década del '30, por un lado, y a la emergencia de nuevas experiencias políticas, por otro, muestran la quiebra del modelo liberal hegemónico.

El desprestigio de la política -considerada una mera profesión que, a través del parlamentarismo, viola la representación de los auténticos actores sociales (Terán, 2004)- se traduce en la imposibilidad de delegar en el Estado el impulso modernizador: la experiencia del radicalismo mostraba a los sectores más conservadores de la elite que “las masas se dejaban seducir fácilmente por cualquiera que trajera falsas promesas”.

Hasta 1930 los sectores dominantes no confiaban en otro agente que el Estado en su “afán civilizatorio” y en su lucha por garantizar cierta homogeneidad cultural. Pero a partir de este momento comienzan a oírse críticas hacia la capacidad del Estado como agencia capaz de restablecer la coherencia perdida.

Esto no ocurre sólo en la Argentina. La crisis del liberalismo alentó en el mundo occidental la puesta en cuestión de la democracia parlamentaria y la búsqueda de modelos alternativos que, a veces, apelarían a una revitalización de la teoría de las minorías activas y a una vertebración aristocrática de la sociedad.

Rasgo distintivo de los tiempos, la transformación económica, política y cultural de 1929-1930 da lugar, en nuestro país, al surgimiento de intervenciones significativas y heterogéneas de las fracciones nacionalista, liberal, católica y de izquierda. Se comienza a cuestionar la asociación entre democracia y liberalismo y se crean posibilidades de nuevas articulaciones: se puede ser demócrata sin ser liberal y viceversa (Mallimaci, 2001).

El nuevo clima de ideas expande una crítica cada vez más categórica a los dogmas positivistas de la vieja clase dirigente y crece la desconfianza hacia la capacidad de la democracia liberal para conjugar el orden y el progreso. Terán (2004) señala que el escepticismo respecto del modo en que las clases dirigentes han venido conduciendo el ideal civilizatorio en nuestro país se presenta como de larga data. En consecuencia, las elites de la época se encuentran muy comprometidas y

son responsabilizadas por los conflictos resultantes. Esta "crisis de las elites" se expresa en la búsqueda de nuevos actores para continuar el proceso democratizador. Los jóvenes universitarios, la clase obrera y la nación católica participan de esta disputa por la conducción del proceso modernizador. El elitismo se mantiene constante a través de la convicción de que siempre es función de una minoría guiar a masas que deben ser tuteladas por su incapacidad para autodirigirse.

Para determinados sectores del nacionalismo de derecha y del catolicismo, es preciso salir de esta crisis mediante una impugnación radical al positivismo y mediante un renacimiento espiritual que debe ser de índole religiosa. Ante la debilidad del Estado para cumplir su papel coercitivo en momentos de crisis ideológica, el recurso salvador pasaría "*por un acto de fe nacionalista y por la reactivación del patriotismo como religión*" (Terán, 2004).

En esta trama, a comienzos del siglo XX, comienza a producirse en Argentina -primero lenta y luego aceleradamente- una especie de "*largo viaje del catolicismo hacia el centro de la nacionalidad*" (Mallimaci, 2001). La idea de que la religión católica representaba el núcleo de la "nacionalidad" argentina comienza a ser cada vez más aceptada por amplios sectores de la población. Es decir, el catolicismo se presenta como el más importante de los factores de unidad y de identidad de una nación que se hallaba en búsqueda de ellos (Mallimaci, 2001). Este largo viaje fue propiciado tanto por la iglesia, que invocó la catolicidad de la nación, como por vastos sectores de la elite asustados por la "subversión social" e interesados en una alianza conservadora con el clero. Argentinizar, subraya Mallimaci (2001), comenzó a ser sinónimo de catolizar y la iglesia adquirió una especie de tutela sobre la nacionalidad.

En esta trama de relaciones - de la que es parte la profunda crisis de representatividad del imaginario liberal- asistimos a la renovación y la expansión de los círculos de sociabilidad católicos: se crean los "cursos de cultura católica" que serán destinados a despertar el pensamiento y la militancia de los fieles y constituirán el antecedente más concreto de la futura Universidad Católica (aún cuando se creará mucho más tarde, en la década del '50); se organiza la Acción Católica para poder "salvar a nuestra sociedad" ; y se incluye la "cuestión social" en la agenda de la institución.

Si bien la puja entre el Estado y la Iglesia es histórica en la Argentina - y tendrá uno de sus momentos claves, más adelante, en la reincorporación de la educación religiosa en forma efectiva en las escuelas públicas en 1943- el año '34 se impone como momento excepcional en la historia de la iglesia argentina. La práctica religiosa volvió a asumir para vastos estratos de la población un papel central en la vida cotidiana y es por ello que el Congreso Eucarístico de 1934 ha sido

identificado en la historiografía católica como el momento en que pereció “el ciclo del laicismo oficial”. La convergencia en el plano simbólico entre catolicismo y nación se plasmó en este acontecimiento como nunca antes.

A los vientos de secularización que habían soplado durante décadas se contrapuso, desde ese momento, una renovada corriente de espiritualismo católico. El impacto de la imagen de la gente reunida en las calles por el Congreso Eucarístico inició un proceso que culminará con la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas, poniendo fin al “ciclo de la enseñanza laica”.

El escenario educativo se convertía en el espacio privilegiado donde combatir el laicismo por el revés que había implicado la derrota sufrida con la promulgación de la ley de educación laica en 1884. Esta vez, la defensa del laicismo no quedó en manos de los representantes de la oligarquía liberal sino en las de los representantes de las capas medias (Tedesco, 2003).

Aún cuando el nacionalismo de derecha buscó siempre establecer prerrogativas que atenuaran el control estatal de la educación y, en este período, lanzó una ofensiva antiliberal, tres factores limitaron estas posiciones: la falta de confiabilidad en las organizaciones civiles, la creciente pérdida de influencia del nacionalismo de derecha a medida que las capas medias ejercían su control sobre el Estado y la tradicional relación de la oligarquía con los sectores medios (Tedesco, 2003). Superando las intenciones limitacionistas, las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles de educación post primaria.

Otro factor de importancia para comprender la trama de relaciones que consolidan los espacios de formación tradicionales de las “clases altas” es la política educativa llevada adelante en el período. Diversos autores subrayan las líneas de continuidad entre los gobiernos radicales y el proyecto de las elites modernizantes. Durante estos gobiernos todo continuó según lo pautado por la “oligarquía” en lo económico (Hora, 2002) y en lo educativo (Tedesco, 2003). Es más, la política educativa del radicalismo se basó en la creación de colegios nacionales, por un lado; y de escuelas de artes y oficios para aquellos sectores sociales que no podían acceder a la formación secundaria, por otro. En este sentido, hubo pocas diferencias entre los gobiernos de Yrigoyen y el de Alvear.

Pero durante los treinta años que siguieron a 1914 la enseñanza media de “carácter oligárquico” fue experimentando un lento proceso de apertura que Fernández, M. A. et al (1997) califican como de “democratización restringida”: fue paulatinamente perdiendo el carácter de educación de elite que tenía hasta el año 1914 –en que la tasa de escolarización sólo llegaba al 3% -hasta incorporar al 10%, aproximadamente, de los grupos de 13 a 18 años de edad en el año 1943.

La matrícula universitaria también conoció cierta apertura. La presión por la democratización de los espacios educativos fue haciéndose sentir también en este nivel (Veleda, 2008). La UBA, por ejemplo, pasó de tener menos de 1000 estudiantes en los años 1880 a 4000 en 1910 repartidos no sólo en las nuevas unidades académicas que surgían, sino también en las carreras tradicionales (Losada, 2008). El aumento demográfico y la creciente movilidad social implicaron para los jóvenes de las familias tradicionales una intensa convivencia: *“Si en los años 1880, los estudiantes de la Facultad de Derecho eran generalmente pertenecientes a familias adineradas, con bastante más tiempo libre que los de medicina e ingeniería y comúnmente con más dinero en el bolsillo, a comienzos del siglo XX eran ahora más numerosos y ya no había esa unidad en la camaradería que caracterizó a los de antaño”* (Losada, 2008:107).

La acción del Estado durante el período fue predominante en el nivel primario, experimentando un rápido crecimiento y tuvo a su exclusivo cargo la enseñanza universitaria. Sin embargo, el sector oficial del nivel medio creció algo más lentamente que el privado (Fernández, et al, 1997).

Entre los años 1930-1945 el crecimiento del sistema educativo fue irregular. La expansión que tuvo lugar durante el período no parece implicar una incorporación de grupos sociales esencialmente distintos de los que habían logrado concretarlo -o comenzado a concretarlo- en la etapa anterior. Se produce un estancamiento del nivel primario que crecerá notablemente más tarde (durante el período peronista) y su ínfimo avance estuvo a cargo del Estado.

Sin embargo, asistimos entre 1930 y 1940 a un acelerado crecimiento de la enseñanza privada de nivel medio. Este hecho otorga al período un rasgo distintivo, ya que se gesta un sector privado de alcances cuantitativos importante en el nivel medio de educación (Fernández, et al, 1997). Además, las escuelas católicas crecieron tanto que lograron ofrecer una propuesta educativa efectivamente competitiva respecto de la estatal. Una propuesta, además, que las mismas autoridades civiles, no cuestionaron en absoluto (Di Stefano y Zanata, 2000). A fines de los años '20 las escuelas católicas, tanto primarias como secundarias, se habían multiplicado en todo el país.

Si bien la escuela secundaria mantendrá el acceso restringido a una minoría hasta la década del '40, se registró una expansión importante del nivel en el sector privado. Morduchowicz (1999) señala que la matrícula del sector para este nivel de enseñanza pasa del 10,5% en 1917, al 17,5% en 1930. En el año 1917, del total de escuelas secundarias, el 24% se encontraban en manos privadas. *“El aumento de la participación de la matrícula privada entre 1917 y 1930 se debió, posiblemente, a una muy baja tasa de crecimiento de la oferta estatal. En estos años, la cantidad de escuelas privadas se triplicó y las estatales aumentaron sólo un 50%. Estas diferencias marcaron un incremento en la participación de los*

establecimientos privados del 55%" (Morduchowicz, 1999). La tendencia positiva del sector se mantuvo hasta 1945, cuando la matrícula alcanzaba el 30%. El aumento de la participación del sector se debió, señala el autor, a una limitada acción del Estado para el nivel.

En definitiva, la presión privatizante tuvo resultados muy parciales pero que afectaron principalmente la enseñanza media -y con particular intensidad, el magisterio-. Por el momento, la polaridad catolicismo-laicismo mantiene relevancia por sobre la discusión público-privado: en la medida en que la democratización del sistema era aún restringida, las luchas serán contra el laicismo y la democratización y no contra el sistema estatal de enseñanza.

Será recién a mediados del siglo XX que ésta cederá su centralidad cada vez más a la polaridad privado versus estatal, con el ingreso de amplios sectores de la población a la escuela media estatal y la consolidación de un sistema de educación privada con el aval del Estado nacional.

Me parece interesante subrayar el significativo crecimiento del sector privado en este período - particularmente, el incremento de la oferta de escuelas religiosas-. Me quiero detener en las causas que algunos autores (Tedesco 2003 y Di Tella 1969) han destacado como responsables de estos procesos para luego presentar algunos análisis que permiten complejizar las interpretaciones propuestas.

Tedesco (2003) señala que, conforme avanza el siglo XX, la Argentina claramente ya no está manejada por una oligarquía cuyo proyecto civilizador y progresista de fines del siglo anterior no podía menos que erosionar las bases sobre las cuales se asentaba su dominio de clase. Si bien mucho antes de 1930, según el investigador, la oligarquía impulsará proyectos de reforma educativa que intentarán frenar el avance de los sectores medios por el sistema y con ello sus posibilidades de acceder al Estado; la oligarquía no pudo -en función de sus compromisos cada vez más profundos con las capas medias- ni detener ni reorientar el nivel medio y las formas en que ellas habían logrado insertarse en el sistema educacional en la etapa anterior a la crisis (Tedesco, 2003).

A su vez, Di Tella sostiene que a partir de 1916, la clase alta argentina perdió el control directo del aparato estatal, y puede pensarse que desde entonces la constitución de un sistema educacional propio, relativamente independiente de las influencias del Estado, ha sido una de sus preocupaciones (Di Tella, 1969).

Según este autor, a fines del siglo XIX, el país era muy heterogéneo cultural y étnicamente. Dar más expresión y autonomía a los variados grupos de interés existentes en la sociedad, hubiera llevado posiblemente a poner en peligro la misma existencia del país como nación independiente

y libre de guerras civiles. Por otra parte, agrega el autor, el Estado era un instrumento “seguro” para las fracciones conservadoras de las clases altas que, teniendo el control del aparato estatal, no consideraban necesario esforzarse por incrementar el sistema privado, especialmente escuelas católicas.

A partir de 1916 y hasta la actualidad el Estado no es ya un instrumento seguro para las clases altas. Estos autores señalan (Tedesco, 2003; Di Tella, 1969) que en momentos de crisis o de pérdida de control del aparato estatal por parte de las clases dominantes, puede tener lugar la regresión de la educación a entidades civiles (privadas) susceptibles de control más directo. Es posible que sean estos procesos los que empiezan a consolidarse, en aquel momento, en la Argentina.

Creo, sin embargo, que si bien se produce un repliegue de “la clase alta” sobre sí misma, el aumento de la relevancia de los colegios religiosos ubicados en determinadas zonas de la Ciudad de Buenos Aires para la educación de “las familias tradicionales” se debe a un complejo entramado de relaciones que no puede reducirse a la “pérdida de control del aparato estatal”.

En primer lugar, como mostramos en el apartado anterior, la articulación entre la clase alta y el sector público de educación nunca fue homogénea. Por el contrario, comportaba una serie de trayectorias que implicaban el pasaje por los circuitos católicos que tradicionalmente habían frecuentado. En segundo lugar, Losada (aunque también Hora, 2002, Botana, 1977 y Halperin Dongui, 1972) ha mostrado la heterogeneidad de grupos que componían los sectores dominantes: *“viéndolas en perspectiva y en su conjunto, las elites políticas y económicas y la high society fueron universos cercanos, pero no se superpusieron de manera absoluta; ésta fue un entramado signado por la diversidad, integrado por personas que conjugaban grados desiguales entre sí de poder, prestigio o riqueza”* (Losada, 2008). Así la clase alta contenía integrantes de las elites políticas, económicas e intelectuales (quienes ocupan posiciones de poder). Pero una no se disolvía en la otra.

De este modo, el Estado lejos estaba de ser un instrumento “seguro” para ninguno de los actores. Pienso, por el contrario, que la consolidación de la importancia de los espacios de escolarización religiosos para las familias tradicionales se debió a una configuración particular en una trama de relaciones. De ese entramado participaron las tradiciones formativas católicas de estos grupos; las políticas educativas impulsadas desde el Estado en términos de la expansión de la escuela media –absorbida por el sector privado y religioso–; y las transformaciones en una sociedad que implicaban, al mismo tiempo, la adquisición por parte de la alta sociedad de características de círculo cerrado y el eclipse de su identificación con un grupo de referencia (Losada, 2008).

En efecto, la sociedad argentina comenzaba su mutación hacia una sociedad de masas. Las clases medias continuaron expandiéndose entre 1916 y 1930. La renovación poblacional que implicó la

modernización, el acceso de nuevos sectores al poder, la expansión de los consumos de masas, la reforma universitaria, los cambios económicos que atravesaba la sociedad fueron procesos que impulsaron a las familias tradicionales hacia un repliegue sobre sí misma.

Me interesa destacar el carácter relacional de estos procesos. Como señala Losada, el éxito del cierre de la clase alta sobre sí misma se opera conjuntamente con una pérdida de centralidad en la sociedad. Por un lado, al cerrarse fueron perdiendo vínculos con aquellos que no salían de sus filas y que iban ganando protagonismo a lo largo del siglo. Por otra parte, si bien el cierre es una respuesta frente al interés de otros por entrar, entre los excluidos del círculo se encontraban no sólo quienes querían acceder y no podían, sino también aquellos que no tenían interés alguno por hacerlo (Losada, 2008).

Mientras se ampliaba el acceso a los consumos de la alta sociedad, los gustos de ésta se acercaban cada vez más a los de las clases medias. Al tiempo que las clases altas se cerraban sobre sí mismas y complicaban las posibilidades de las clases medias de ingresar a sus círculos, esto se volvía cada vez más innecesario, dado que era posible acceder a su modo de vida sin necesidad de ser aceptados en su mundo social.

La irradiación simbólica de la alta sociedad se atenuaba y ya no fijaba el canon de conducta y de comportamiento. Pero, contrariamente a las interpretaciones habituales que señalan que estos sectores abandonaron la pretensión de conducción de la sociedad, me interesa señalar que los sectores medios dejaron de tenerla como referencia. O, al menos, como la única referencia.

Frente a las transformaciones que imponía la democratización desatada por el proyecto político de la misma sociedad que había encumbrado a las familias tradicionales, la clase alta robusteció sus murallas. Pero lo cierto es que pocos eran los que buscaban acceder a ella. Losada señala que *"cuando la alta sociedad adquirió más propiamente los rasgos de un círculo cerrado (de una "oligarquía") a lo largo de la Belle Epoque, estaba atravesando el sinuoso camino hacia su ocaso (...) la conversión oligárquica de la alta sociedad sería mejor entenderla como un síntoma más de la transformación de la sociedad en una sociedad de masas"* (Losada, 2008 : 389).

El carácter cada vez más exclusivo que van adquiriendo los círculos frecuentados por estas familias fue consecuencia de la experiencia del proceso democratizador. La expansión y consolidación de un grupo de escuelas católicas que recibían a estas familias se produce en el contexto de una trama que articula las tradiciones formativas propias de estos sectores, las políticas educativas implementadas desde el Estado, el clima de la nación católica y la experiencia de las transformaciones que implicaba la conformación de una sociedad de masas.

El crecimiento de la matrícula del colegio Champagnat -creado en 1916 con financiamiento del gobierno de Yrigoyen- es un ejemplo de la renovación y consolidación de estos espacios de socialización. La cantidad de alumnos se eleva de 45 en 1916 a 400 en 1923. Entre 1929 y 1938 la cantidad de inscriptos se elevó de 426 a 750. Las familias tradicionales abandonaron -aunque, por supuesto no completamente- las ofertas que brindaba el Estado en materia de educación media. Si bien el pasaje por la Universidad Pública se mantendría estable hasta fines del siglo XX, estas familias se repliegaron en un grupo reducido de escuelas primarias y medias, en su mayoría religiosas; aunque existirá también una importante oferta de escuelas privadas laicas bilingües.

La democratización restringida del sistema, en este período, se produce al mismo tiempo que se afianza un espacio de instituciones que atiende a las familias de la clase alta. Es decir que -como parte constitutiva de este proceso- se consolidaron espacios socioeducativos ya presentes desde la conformación del sistema educativo y paralelos al sistema público de enseñanza.

Durante el período que se inicia en 1945, se producirá una verdadera democratización del sistema con el acceso de las clases medias y de los sectores populares. Las clases medias en ascenso recurrirán cada vez más al sector privado. También colonizarán las escuelas públicas más prestigiosas. Sin embargo, las "familias tradicionales" ya no se educaban en los colegios nacionales públicos.

En el marco de la crisis del liberalismo, de la expansión de la sociedad de masas y de la catolización de la Argentina, amplios sectores de la clase alta abandonan definitivamente los colegios públicos nacionales. El éxito de "nuevas ofertas" simbólicas y la renovación de los círculos de sociabilidad ligados al amplio y heterogéneo "mundo católico" implicaron, por un lado, la consolidación de los espacios de formación católicos para las familias tradicionales. Por otra parte, los años de dictaduras, las proscripciones y las dificultades de los partidos políticos hicieron que muchos hombres que actuaban en ámbitos públicos (estatales y privados) se socialicen en ámbitos católicos (Mallimaci, 2001).

La preferencia por determinadas escuelas católicas tradicionales incrementa la importancia de la Iglesia en el control de la enseñanza de las clases altas. Pero esta "retirada" del sector público se da como consecuencia de la experiencia de la democratización y en articulación con políticas educativas estatales de la época y con tradiciones formativas previas.

Esto último merece ser subrayado. La consolidación de los espacios religiosos -y de las escuelas particulares- como preferenciales para la formación de las clases altas no es una ruptura con un modelo de socialización que pasaba anteriormente por el sector público. Por el contrario, me refiero al afianzamiento de determinados espacios y no a la constitución de un nuevo escenario.

Creo que es la continuidad de las lógicas detrás de las tradiciones formativas de estas familias la que determina el aumento de la importancia de estos espacios. Como señalamos en el apartado anterior, la trayectoria por escuelas religiosas era parte de las tradiciones formativas de estos sectores.

De católica o laica a “la escuela de los ricos”: la consagración de un espacio para la “clase alta”.

Amalia pertenece a una familia de lo más tradicional. Apellido paquete, descendiente de un prócer, la estancia de su familia es un conocido lugar turístico, su padre fue dueño de varios ingenios en Tucumán. Llegué a conocerla porque es muy amiga de Julia. Compartieron años de militancia y hoy siguen juntas a pesar de que ella es *“una desclasada”*. Según sus propios términos –como se relató en el capítulo uno- Amalia *“no pertenece más culturalmente a la clase alta”*. La declinación económica de su familia comenzó al morir su padre muy tempranamente. Su hermano mayor se hizo cargo de administrar los campos familiares pero como *“no les enseñaron a hacer plata”* se endeudaron mucho y los campos fueron rematados.

Ellos eran 11 hermanos, el mayor era un varón que fue al Católico³ o al Católico², Amalia lo no recuerda. Después venían 8 mujeres y luego unos mellizos, una mujer y un varón, o sea que para ella era *“toda una casa de mujeres”*. De niñas comenzaron sus primeros años escolares en el Católica¹ hasta que su madre se enojó con una monja, según una de las versiones que circulan en su casa. La otra historia es que empezaba a haber algún tipo de problema económico en el ingenio y los campos del padre: *“nos sacaron a los 8 sin consultarnos, a las 10 de la mañana fue mami con el auto, nos levantó a las 10 y nos enchufó en el 5 Esquinas, ahí fuimos 2 años al 5 Esquinas, y después de ahí al Recoleta¹ y mis hermanos a otros colegios”*.

“Vivíamos en Guido y -todavía está la casa- Rodríguez Peña. Venía el micro a las 7 de la mañana, nos pasaba a buscar a todos con el gorrito del uniforme, íbamos al Católica¹ y volvíamos. Mi madre tenía todo el mito de la cultura inglesa, de la cultura europea, siempre decía que nos iba a mandar 1 año a Inglaterra a estudiar. Por eso le gustaba el Católica¹. Mi hermana mayor estuvo pupila todo el secundario. Aparte de esta cosa de monjas irlandesas, nosotros teníamos niñera, la vieja no nos daba ni pelota como era en esa época, nos cuidaban las niñeras. Teníamos dos. Me acuerdo que la ponían en penitencia a mi hermana mayor pupila y nosotros íbamos con Julia, que era la niñera del sábado, a llevarle la muda de ropa y la pobre se quedaba 15 días. Mi hermana era hiper obesa, fue gorda toda su vida, te digo eso como componente

psicológico³³. *Mi vieja estaba en otro mundo. Después con el tiempo lo descubrí que mi casa era de católicos tradicionales ignorantes -así lo digo-. La de Julia, por ejemplo, era una casa culta, una casa que había una cultura. En la mía no le daban ni 5 de pelota al estudio, ¿entendés? le daban el estudio al varón, el varón que fue abogado no sé ni cómo. Todos fuimos pésimos alumnos. Una de las mejores fui yo que me llevaba 10 materias por año. Eran todos repetidores, muchos no terminaron el secundario, todos unos desastres porque, claro, había un componente psicológico de abandono pero aparte mi viejo no le daba importancia al estudio de los varones. Por eso te digo que era de una ignorancia medieval que ya no se veía en nuestra época. A mi vieja le importaba tres carajos, un montón de mis hermanas no hicieron el secundario”.*

Del Católica1 las Uruburu pasaron a un colegio público: el “Cinco esquinas”. Allí ella descubrió que su colegio inglés no era mejor que el estatal: *“nunca me voy a olvidar la humillación. Yo tenía un nivel muy inferior al de mis compañeras del Cinco Esquinas. La odié a la maestra que decía en voz alta mientras dictaba: ‘bueno vamos a ir despacito porque Amalita viene de otro colegio y está un poco más atrasada’. Nunca me voy a olvidar. Según la versión de mi madre ella nos sacó del Católica1 porque era pésimo. El England1, que era el de Julia, era bueno. El Católica1 era pésimo, tenía inglés y punto. Yo lo corroboré cuando fui al colegio del Estado, la diferencia de nivel era abismal”.*

Muchos entrevistados mayores de 50 años pasaron por el “Cinco esquinas”. Según Amalia era el colegio de “los chetos pobres” o de “los chetos que vivían en Barrio Norte”. Su ubicación privilegiada – cercana a su casa-, entre las calles Quintana y Libertad, la volvía la escuela “del barrio”.

“Nosotras fuimos al Cinco esquinas y dos de mis hermanas mayores, mellizas, hicieron el secundario en Lenguas Vivas que era otro colegio del Estado. Ambas escuelas estaban en el centro de Barrio Norte. Entonces ibas con los porteros³⁴ y con algunos chetos”.

Otras personas coinciden con Amalia en que, al enfrentarse con dificultades económicas, sus padres optaron por esa escuela pública. De todas formas, la configuración urbana hacía que se encontraran en sus aulas con otros miembros de su clase social.

La articulación entre segregación espacial y desigualdad educativa está poco explorada en el ámbito de las ciencias sociales (Veleda, 2004; Del Cueto, 2007). A lo largo de mi trabajo de campo descubrí que la localización de la escuela funciona como sostén a quienes fueron clase alta alguna vez y tienen una trayectoria descendente en términos de movilidad social. La ubicación en pleno barrio de Recoleta garantiza la presencia de ciertos compañeros de familias ilustres.

³³ El discurso psicológico está poco presente en las declaraciones de los entrevistados.

³⁴ Todos mencionan a los porteros, parece que en ese barrio el único “distinto” era el portero.

Laura Casares, miembro de una familia de escritores criados en el Nacional Buenos Aires, viuda de un intelectual investigador del CONICET y madre de cuatro hijos también optó por estos trayectos:

“cuando me vine a Buenos Aires fueron al colegio del Estado, fueron acá al French y Berutti que es un colegio que queda en Juncal y Libertador. Era muy bueno en ese momento. Era...igual obviamente que tenía muchos, muchos hijos de intelectuales argentinos y también muchos chicos de la villa. Y después los varones fueron enseguida al Católico⁴. El mayor fue hasta cuarto año del Católico⁴ y después terminó en el Sarmiento. El más chico hizo toda la secundaria en el Católico⁴. Pero el Católico⁴ era mucho más barato que ahora. Después las chicas fueron, la mayor al Lenguas Vivas. Hizo el bachillerato francés. Y las otras dos al Recoleta¹. A mí me parecían muy buenas las escuelas públicas y aparte viviendo afuera, yo vivía en el pueblo, la verdad que me parecía mejor una escuela pública que las escuelas privadas de pueblo y al French y Berutti fueron porque cuando llegué a Buenos Aires me había quedado a cargo de 5 chicos y no tenía un peso partido por la mitad, entonces empecé a averiguar y esa escuela tenía una directora -que ahora me olvidé el nombre- que era muy buena, estaba nueva, a estrenar comedor nuevo, cocina nueva. Era una escuela moderna. El Lenguas Vivas lo eligió Merce porque ella estaba en el French y Berutti con otras chicas que ella averiguó que ella quería hacer el Bachillerato de Francés. Porque ella venía de Bélgica donde hablaba francés. Y la otra fue al Recoleta¹. Mis amigas, que muchas habían ido al Recoleta¹, -incluso las que habían ido al Recoleta⁴- tenían sus hijas en el Lenguas vivas. Entonces me presionaban mucho, y me consiguieron ellas los lugares y tenían parte de razón porque me decían: cuando empiezan las fiestas y todo, vas a ver que para vos va a ser muy distinta la cosa (...) me dieron media beca para las chicas y tenía íntimas amigas de las chicas que ya eran amigas por ser amigas de mis amigos. O sea, un poco más por amistad y por relación y la verdad cuando empezaron las fiestas, para mí era mucho más complicado lo de Merce, porque tenía fiestas en barrios muy lejos. Porque al Lenguas Vivas venía muchísima gente de Barracas, por ejemplo. Regios todos. Ella conserva sus amigas. Pero era gente de todos lados. Al Lenguas Vivas vienen de todos lados. (...) un colegio del Estado ya en el secundario se me complicaba un poco más. Era más complicado y yo estaba todo el día trabajando”.

Pero el pasaje por la escuela pública no es exclusivo de quienes están cayendo. Para algunas personas, estudiar en la escuela estatal tiene que ver con haber vivido durante la infancia en el campo de la familia en el interior de la provincia de Buenos Aires, o con el traslado de los padres militares o ganaderos por el interior del país.

“A los militares los trasladan... a los militares los van trasladando a distintos destinos cada dos o cuatro años. Así que por eso nos iban trasladando de un lado a otro. En Tandil nos quedamos 4 años, lo que pasa es que en Tandil tuve más cambios de colegio digamos porque primero no había... en realidad el primer lugar adonde íbamos a ir era el San José que era el colegio más tradicional de Santa Fe, pero no había vacantes,

entonces yo fui a la Agrotécnica que es un escuela... bueno, es la típica agrotécnica que son seis años y que tenés, además de las materias comunes, tenés materias relacionadas con el campo, agricultura y demás. A mí me divertía mucho pero lo agarré en un momento en que estaba bastante desorganizado el colegio y con mucha indisciplina y demás y eso no les gustó mucho a mis padres y entonces me cambiaron a este colegio... Al parroquial de Villa Italia; no me puedo acordar el nombre, ya me voy a acordar.

No, este era... bueno, era semi público, era subvencionado. Este era público, la Agrotécnica es público; éste era subvencionado, era un poco parroquial y un poco del Estado, y después, ya en cuarto año conseguí vacante para el San José, yo siempre quería ir al San José, en realidad yo jugaba al rugby en Los Cardos, un club tradicional de Tandil y muchos amigos míos eran de San José, y finalmente terminé yendo pero cuando me pasé enseguida le salió el pase de destino a papá a Santa Fé así que me tuve que ir. Pasé por Bella Vista, donde fui a... Don Jaime es un colegio privado también, muy tradicional de Bella Vista, ya no existe más pero era un colegio muy tradicional de..."

Dolores Tagle también optó por la escuela estatal en la ciudad donde trabajaban ella y su marido. Hoy fundadora y directora de un colegio de elite, también trabajó en la escuela pública del pueblo como maestra:

"mi marido es ingeniero agrónomo y nos casamos y nos fuimos a vivir a Lezama, en el medio del campo. Vivimos 15 años, 8 años en Lezama y 7 años en Chascomús. Nos mudamos a Chascomús cuando Agustina empezó primer grado. Mis chicos fueron, en Lezama, a escuela estatal. Y yo me fui a trabajar a la escuela estatal de Lezama, fascinante".

Las alumnas del "Sta. Santa María 1", que abandonaron su colegio en los '70 dada la fuerte militancia de las monjas que lo conducían, realizaron su quinto año en una escuela pública del barrio. Es el caso de Constanza Insua, ex esposa de uno de los empresarios más ricos e influyentes de la Argentina, y de sus compañeras de estudios que en grupo decidieron pasarse a una escuela estatal de Recoleta.

Helena Figueroa y sus hermanos también hicieron sus primeros años en una escuela pública, cercana al hogar, en Las Heras y Ortiz de Ocampo, hasta que su abuela no lo toleró más y se ofreció a pagar la escuela privada de sus nietos. Lo interesante es que la escuela de Helena lleva su nombre en honor al abuelo de otro entrevistado: *"mi abuelo Marcelino, fue ministro de educación y su hermano Rafael, que era abogado, fue ministro de economía de Alvear y en el año '18 creo que fue en honor de su padre donaron el terreno al ministerio de educación que hizo el colegio y el de la academia que está pegado, el terreno del colegio XY y el de la Academia Nacional de Medicina, los dos terrenos. Porque es un colegio también al que han ido varias familias, de muy buena formación. Yo voy el día del patrono como dicen, el día 30 de octubre, voy a los actos. Estoy en contacto con ellos desde siempre, sí".*

Pero en el caso de los entrevistados mayores, es decir, nacidos antes de 1945, el paso por una escuela pública era habitual. En los apartados anteriores señalé que, a principios del siglo XX ello tenía que ver con la flexibilidad de trayectorias que posibilitaba el régimen de los colegios nacionales. Más tarde también, cuando las políticas estatales no les resultaban favorables - especialmente durante el gobierno de Perón- la educación domiciliaria y los exámenes libres eran una alternativa. Diego Ortiz de Rosas -genealogista y miembro del directorio de una ONG fundada por su abuela y uno de los mayores dueños de tierra en la provincia de Buenos Aires- me cuenta su experiencia durante el gobierno peronista:

“En la primaria mi madre se opuso a que nosotros fuéramos a un colegio por el tema Perón, vale decir que teníamos que leer La razón de mi vida. Todo ese tipo de cosas y entonces mamá dijo no, van a estudiar en la casa. Tomó una maestra particular a quien le debo todo, la señora Elena Gorrio de Sarma, me enseñó a leer, a escribir, a contar, etc., y entonces después a fin de año dábamos un examen que el ministerio de educación decidía dónde te tocaba y ahí íbamos y dábamos el examen libre. Toda la primaria. Empezamos nosotros siendo los 9 hermanos a los cuales se acoplaron después todos los primos, éramos como 35, 40 en casa con una maestra que atendía los 7 grados con tarea para vos 1º grado, el 2º, el 4º, el 5º y el 7º. Maravillosa. Después empezaron los amigos, después empezaron los diferenciales: siempre tenés una prima que es opa y que también iba y la tratábamos y la ayudábamos. O sea que convivimos. Esa educación diferencial hoy que hay que todo especial, qué sé yo, era así, natural. Esa fue mi primaria. En la secundaria teníamos un tío hermano de mamá que se llamaba Rodolfo, muy liberal que me dijo ‘deje los vatecos para el vaticano’ y me mandaron al colegio Mariano Moreno del cual guardo un magnífico recuerdo con una profesora como Margarita Dicman, hija de Enrique Dicman, el diputado socialista, maravilloso, maravilloso (...) el Mariano Moreno es un colegio público, era muy porteño, estaba en Rivadavia y Maza, era Once, yo te diría que era todo clase media, pero clase media porteña de Plaza Once, me sentía cómodo igual, absolutamente, absolutamente”.

En algunas oportunidades encontré que el paso por la escuela pública viene asociado a un discurso que privilegia el contacto con otros sectores sociales como estrategia de reproducción social. Si bien la mayoría de los miembros de familias tradicionales sostiene llevar adelante esta estrategia en la Universidad, Ramiro, un empresario agropecuario importantísimo a nivel nacional, eligió la escuela pública del barrio para que sus hijos desarrollen estudios primarios antes de pasarlos a una escuela internacional, en la secundaria:

“Los chicos fueron toda la primaria a la escuela pública San Francisco de Morazán, en Belgrano, que quedaba cerca de la casa. Porque creo que los chicos tienen que ser amigos de todo el mundo y no tener problemas de ninguna especie, y hay profesores buenos en todos lados. Lo que pasa es que hay que seguirlos, son pocos. Después mi hijo mayor fue a la universidad del Estado a estudiar Veterinaria porque era buena,

el segundo no se profesionalizó, digamos, y la tercera quería estudiar Medio Ambiente y como es rebelde y qué sé yo, quería estudiar en Estados Unidos así que fue para Estados Unidos”

La relación público-privado va cambiando históricamente. Como expliqué anteriormente, si bien hasta mediados del siglo XX era común hacer estudios en la escuela estatal, la preferencia de las familias tradicionales por una formación religiosa resultaba en trayectorias en colegios católicos, en su mayoría. La dicotomía catolicismo-laicismo se impondrá en importancia en la formación de las elites frente a la distinción público-privado. Esta polaridad va a mantener su relevancia hasta mediados del siglo XX y entiendo que su configuración a lo largo del período va a orientar la particular integración de la “clase alta” en el sistema educativo (Gessaghi, 2009).

Para las generaciones que hoy tienen entre 40 y 60 años, el paso por la escuela pública en la primaria -ya sea porque la familia enfrentaba problemas económicos o por la movilidad laboral de los padres o debido a situaciones coyunturales- era usual. La segregación urbana y la restricción de la masividad escolar funcionaban como protectores de un espacio privilegiado. Hoy, ninguno de los entrevistados envía a sus hijos a la escuela pública. El tema de la educación pública en cuanto reivindicación no aparece en las entrevistas, como sí es habitual en el discurso de un sector de la clase media. Únicamente, de un modo solapado -cuando mencionan los estudios superiores donde sí la Universidad de Buenos Aires es una opción que viene asociada a discursos que tienen que ver con “salir de la burbuja”- aparece la posibilidad de realizar recorridos por instituciones estatales. Diego Ortiz me comentaba:

“Después fui a la Universidad de Buenos Aires. No hubiera ido a otra cosa que no fuera la Universidad de Buenos Aires, porque después de hacer la colimba uno conoce el verdadero país, uno y le dan ganas de seguir conociendo el verdadero país entonces la única que me brindaba la posibilidad casualmente de seguir en contacto con mi país verdadero era la UBA y la UBA era la UBA y es la UBA y seguirá siendo la UBA para siempre. eso no me lo quita nadie. Desgraciadamente la colimba la terminaron. mi experiencia fue maravillosa. fue la única época de mi vida donde tuve contacto con mi verdadero país, es decir donde conviví durante muchos meses con riojanos, rionegrinos, chubutenses, correntinos, entrerrianos que nunca más tuve la posibilidad.

Inv: pero no solamente porque era gente de distintas geografías sino imagino también (no termina la idea)

E: claro, distintos destinos.

Inv: sí, pero de distintas clases sociales también.

E: pero absoluto, le enseñé a leer y escribir a varias personas.

Inv: claro.

E: compañeros míos durante mi estadía en la colimba y estábamos contenidos, es decir no había droga, todo eso que hay hoy en la calle, esta generación que estamos perdiendo gracias al paco la hubiéramos salvado si la hubiéramos tenido contenidos en la colimba, lo digo desde ya es una solución que hay que pensarla, desgraciadamente y de ahí a la UBA y fui muy feliz en la UBA pero por lo que te dije, infinidad de amigos, profesores maravillosos, sabios, Lorenzo Parodi, Alberto Soriano del más alto nivel. Venían los americanos a hacer los postgrados a la UBA eso era realmente fantástico”.

Muchos de los colegios elegidos por los miembros de familias tradicionales fueron fundados por madres, docentes, grupos de padres de los entrevistados: “mamá también fundó el colegio Horqueta”. Así, por un lado tenemos una red de sujetos que transitan los mismos colegios. Por otro, es interesante ver cómo la mayoría de estas instituciones son creadas por padres -madres, en general- que forman parte de este grupo social. En primer lugar, la educación o los servicios educativos son una de las profesiones a las que se dedican las mujeres dentro de estas familias. También, muchas veces docentes vinculados a ellas fundan un colegio para responder a una necesidad no satisfecha por una institución ya existente: *El Católica1* fue creado en la década del ‘20 por religiosas a pedido de la comunidad argentina de habla inglesa que quería fundar en el país un colegio bilingüe y católico para niñas. *Los Católicos* fue una iniciativa de un grupo de padres del Opus Dei para formar a sus hijos en esta corriente del catolicismo. El *England2* se fundó por un grupo de inmigrantes que deseaba educar a sus hijos en su propio idioma, cultura y fe religiosa. El *England1* por niñeras inglesas. El *Horqueta* y *Palermo2*, tienen a la misma fundadora y apuntaba a un sector “más abierto” dentro de las clases altas.

La historia del colegio *Belgrano R1* y del *Belgrano R1 de varones* -fundado por una profesora de inglés que enseñaba a niños de estas familias- se vincula a los años 70 y al *Católica1*. Varios entrevistados me dijeron que, dada la corriente tercermundista que circulaba en ese colegio durante esos años, la creación de una escuela primaria que se sumaba a un jardín de infantes ya existente -al que asistían alumnas con el deseo de entrar al *Católica1*- fue muy bien recibida por las familias que no adherían a la orientación de la escuela en ese momento.

Quiero subrayar la capacidad de la clase alta de armar sus propios colegios. Estos sujetos tienen la posibilidad y la voluntad de fundar sus propias escuelas: propias porque las fundan ellos y porque están dirigidas a sus hijos -o lo sumo a un sector de la clase media alta³⁵-. “Después de tres años, decidimos venirnos, entonces nos vinimos. Como vivíamos casi como en el campo, los chicos iban en bicicleta al almacenero, nos fuimos a vivir a San Isidro, y al irnos a vivir a San Isidro los chicos fueron al Horqueta que era el colegio de Elena”, cuenta la directora actual del colegio Palermo2, “entonces

³⁵ Cuando fundan escuelas dirigidas a los sectores populares se inscriben en “la responsabilidad de la caridad” Este tema se desarrolla en el capítulo cinco.

cuando muere mamá nos dividimos los colegios, mi hermana Elena, la mayor, se queda con Horqueta y Fernanda y yo nos quedamos con el Palermo2”.

En un trabajo reciente en el que describen su experiencia en el barrio Charrua, Neufeld y Thisted (2010) señalan que una de las manifestaciones de la verdadera fragmentación y desigualdad de la sociedad argentina *“-tal como lo intuyera Cecilia Braslavsky en 1983- es que la divisoria no pasa por “privado/ público” -entre “esta escuela estatal” y “esas escuelas privadas”- sino entre este conjunto -privado y público- de escuelas para pobres, y las destinadas a la escuela franja del estrato superior”.*

Mirando el proceso desde el otro arco social, mi material de campo también es concluyente en este sentido. Las clases altas eligen “la escuela de los ricos”. Que ello hoy se traduzca en una división entre escuelas públicas y privadas se debe a un proceso que abarca a toda la población y que tiene que ver con la concentración de los sectores con mayores recursos económicos en las escuelas privadas como un modo de protección frente a la masificación del sistema escolar, es decir con la profundización de la “fragmentación educativa”. Quiero destacar que el paso por la escuela pública de “las clases alta” ocurrió siempre que ello no comprometía la exclusividad del espacio. Entre quienes hoy tienen 40-60 años, las trayectorias por escuelas estatales no eran inhabituales. Pero no iban a cualquier escuela pública sino, principalmente, a aquellas ubicadas en Recoleta. La localización barrial y la segregación urbana garantizaban que allí se encontrarían con algunos miembros de su grupo social.

Otros padres, debido a que tuvieron que pasar una estadía en el interior, en el campo, enviaron a sus hijos a la escuela pública. Pero recordemos que, en la mayoría de los pueblos del interior, muchas veces la escuela pública es la única opción.

Entre quienes hacen estos recorridos, el trayecto se realiza exclusivamente en la escuela primaria. En relación a la escuela media, ámbito de *“verdadera formación”* es condición sine qua non pasar por una escuela privada exclusiva. Muchos buscan un pasaje por la universidad pública para *“salir de la burbuja”* aún cuando sabemos que quienes llegan a la universidad no son los alumnos pertenecientes a los sectores más pobres de la población. Además, hasta los años 90, el sector privado en este nivel estaba poco desarrollado y su prestigio era inferior. Sin embargo, las nuevas generaciones no van a la escuela pública. Y esta tendencia comienza a extenderse a la universidad.

Conclusiones

La construcción de la nación argentina encontró en el sistema educativo de fines del siglo XIX - fundamentalmente en la escuela pública- un elemento esencial que implicó la desaparición y el olvido de algunas de las desigualdades constitutivas de nuestra sociedad (Menendez, 2002). Según las concepciones de la época, la principal misión de la escolarización formal era consolidar la unidad nacional mediante la homogeneización cultural de una población conformada por inmigrantes de diversos orígenes. La ley 1420 de 1884 sentó las bases de la escuela pública, obligatoria, gratuita y laica.

La "igualdad", supuestamente garantizada por el libre acceso a la educación pública de todos los ciudadanos, se constituyó en un mito fundacional del sistema educativo argentino (Puiggrós, 1990 y 1991; Carli, 2003). Esta representación se sostenía por el fuerte aumento de la matrícula escolar y la pronunciada baja del analfabetismo gracias a la expansión de la escuela pública. Durante más de medio siglo, y aunque estas no fueron las únicas causas, las siempre crecientes tasas de escolarización en todos los niveles del sistema se tradujeron en trayectorias de ascenso social (Veleda, 2008).

Sin embargo, el cambio del modelo de acumulación que caracterizó los últimos treinta años de historia argentina, y la polarización social que estas transformaciones produjeron, pusieron en cuestión la representación construida, en nuestro país, en torno de un sistema educativo igualitario. La investigación educativa analizó la profundización de las desigualdades educativas como consecuencia de estas modificaciones y caracterizó al sistema como "segmentado" (Bravslavski, 1985) y "fragmentado" (Tiramonti, 2004).

El recorrido que presenté aquí intentó incluir estas transformaciones en un proceso de largo plazo. Sin pretender negar la particularidad y la importancia del proceso actual de "fragmentación" del sistema educativo, me parece decisivo incluir esa reconfiguración de la trama de relaciones dentro de la historia que nos ha ido constituyendo como sujetos y como sociedad. Es decir, justamente, dentro de un proceso y no como una discontinuidad.

A lo largo de este capítulo se reconstruyeron las experiencias formativas de la "clase alta" argentina con el objetivo de rastrear cómo nuestro presente sintetiza y aglutina el pasado, olvidando los procesos que lo constituyeron. La articulación entre las tradiciones formativas de estos sectores -tales como la educación religiosa, la asistencia a internados, o el estudio con las

maestras inglesas- y las políticas educativas del período resultaron en la temprana configuración de experiencias formativas con características propias para estas familias.

A partir del análisis de investigaciones previas señalé que aún cuando la trama de relaciones que conformó el sistema educativo buscó integrar a los diferentes sectores sociales, cada uno de ellos se apropió -y negoció- de manera diferencial de las posibilidades que otorgaban las políticas educativas del momento. “Las familias tradicionales” negociaron según experiencias formativas previas y en articulación con la política oficial, su integración al sistema educativo que comenzaba a estructurarse como tal constituyendo uno de los límites al movimiento integrador que comenzará en los años '80 (1880).

Mientras la educación media mantuvo su carácter elitista -es decir hasta la década del '30- y la política educativa habilitaba trayectorias flexibles, las familias tradicionales circularon entre los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras. A partir de la “invasión democrática” y la consolidación de espacios de socialización católicos -en el período de entre guerras- las experiencias formativas de estas familias se desarrollarán mayormente en instituciones educativas católicas. En otras palabras, durante la constitución del sistema educativo argentino estas familias no se “integraron” de manera homogénea en los espacios de escolarización estatal y laico -como proponía el ambiente secular de fin de siglo XIX- sino que negociaron su integración a partir de sus propias historias y tradiciones, imponiendo sus límites.

La centralidad que va a adquirir la iglesia en la formación de estos sectores a partir de 1930 - y hasta la fecha- y la constitución de un grupo de escuelas específicas para estas familias, no implica una ruptura respecto del modelo de integración vigente. Antes bien, creo que es la continuidad de las lógicas detrás de las tradiciones formativas de estas familias la que determina la constitución de estos circuitos. La integración de este sector al sistema estatal fue limitada en número y forma y se circunscribe a este período.

Más tarde, la poca o nula participación de estas familias en los espacios de enseñanza estatales se produce, para algunos autores, al mismo tiempo que declina su poder político y un modo de socialización que debía su fuente de legitimidad a la colonización de esferas públicas (Di Tella, 1969). Subrayé, sin embargo, que estos procesos tendrán que ver con una compleja trama de relaciones en la cual el crecimiento de los sectores medios serán centrales (Losada, 2008).

A partir de aquí la caracterización del modelo integrador tendrá siempre una cuenta pendiente. Pienso que una mirada atenta a la particular apropiación que hizo la “clase alta” respecto de estos procesos -y a las tradiciones desde las cuales se hicieron- posibilitará una comprensión más

acabada de la configuración contemporánea del sistema de educación formal. De esta forma, sin eludir la especificidad de la fragmentación actual, creo que dichos procesos deben ser remitidos a sus entramados históricos para encontrar algunas especificaciones que vayan más allá de lo coyuntural. Como se puso en evidencia, hoy las clases altas no hacen una división entre escuelas públicas y privadas sino que eligen "la escuela de los ricos", es decir, escuelas donde se garantiza un encuentro "entre nos", sin importar cuál sea su modalidad de gestión.

Como señalé, en la Argentina no se estructuró un sistema de formación de las elites como en otros países. La matriz republicana e igualitaria de nuestro país lo impedía. Sin embargo, las "clases altas" conformaron un espacio de instituciones propias que les garantiza una socialización "entre nos". La expansión de los diferentes niveles del sistema a la vez que los sectores más acomodados cooptaban determinadas instituciones, sin intervención estatal, me permite hablar de una "democratización segregadora" del sistema educativo.

La creación de sus propias escuelas puede entenderse en el mismo sentido. En vez de recurrir al Estado para demandar una educación diferencial, las "clases altas" optan por la "invisibilidad pública" en lo que atañe a sus intereses en este sentido. Como se aborda en el capítulo cinco esto no es exclusivo de los ámbitos educativos, el mismo comportamiento se evidencia en otras arenas políticas. El corporativismo (Ansaldo, s/f) ha resultado la estrategia más adecuada para estos sectores en el momento de defender sus intereses. Sin embargo, en la disputa por construir un espacio propio de formación dentro del sistema educativo, "la clase alta" se ha beneficiado de la mirada permisiva de las políticas de Estado y de la transferencia a la "libre competencia" de la definición de la configuración de un espacio de socialización "entre nos".

Si el Estado nunca buscó evitar la conformación de esos espacios, tampoco los "certificó". Es decir que la clase alta se quedó sin escribano. El Estado no participa, como en otros países, de la formación sistemática de las elites. La fluidez, el igualitarismo y la falta de sólidas y perdurables nociones de jerarquía, rasgos más emblemáticos de nuestra sociedad, fueron la condición de posibilidad del fracaso de las reformas elitistas.

Es por eso también que en nuestro país no es posible definir una elite de acuerdo a criterios asociados a la meritocracia escolar. En primer lugar, al no haber instituciones de elite creadas por el Estado, no hay una institucionalización y certificación de esas credenciales. Por otra parte, la fluidez de nuestra sociedad -que permitió el ascenso social mediante la educación- hace que "las familias tradicionales" busquen otros criterios de distinción más allá de las credenciales educativas. "La clase alta" debe distinguirse de quienes acceden a una posición social encumbrada por "algún diploma pomposo". A diferencias de quienes pertenecen a una "gran

familia”, decía Ramos Mejía en 1899, el abolengo inmediato, persiste como el lunar en la piel y escapa a la acción del tiempo y la instrucción (citado en Losada, 2008: 319).

Como veremos en el capítulo que sigue, la distinción pasa por la posibilidad de acceder al club de los elegidos: “el primer signo de pertenecer es el colegio al que vas”. Ante el igualitarismo (y la masificación) del sistema educativo “la clase alta” se cierra sobre algunas instituciones que dan el acceso a redes y a relaciones valiosas cara a cara. Es lo único que puede funcionar como diferenciación en un sistema que otorga las mismas credenciales a todos. Se produce la separación entre distinción social y acceso a credenciales educativas.

En el capítulo siguiente se analizan cómo las tradiciones formativas aquí descritas se traducen en la vida cotidiana y en las trayectorias de los sujetos concretos. En el capítulo cuatro, analizo los sentidos que adquiere la “meritocracia” como retórica legitimadora de “la clase alta” pero separada de las titulaciones académicas. Esa disociación deviene un modo de construir una jerarquía que no puede reducirse al mundo escolar, en donde otros sectores consiguen los mismos créditos (Bourdieu, 1984).

LA ESCUELA COTIDIANA Y EL TRABAJO DE FORMACIÓN DE "LA CLASE ALTA"

Introducción

Teresa me esperaba un jueves al mediodía en su oficina. La Fundación dedicada al Arte que dirige se encuentra entre las calles Santa Fé y Talcahuano. Nos había puesto en contacto una antropóloga que ambas conocíamos. De apellido francés, su padre uruguayo fundó un banco muy importante en nuestro país y su madre era Quintana. Nos acomodamos en su oficina; antes de comenzar enciende un cigarrillo y pedimos un café. Teresa es una mujer alta, rubia, de unos sesenta años, muy sobria.

Su familia materna, me cuenta, tiene alrededor de siete u ocho generaciones argentinas. Tenían *"una cosa muy tradicional"*: estas familias de descendencia española que llegan al país y poseen grandes cantidades de campos. Su padre, en cambio, *"viene de toda una formación francesa bastante rígida, con mucha disciplina"* Su abuelo, agrega, era militar.

Teresa describe las diferencias entre su familia paterna y materna: los primeros *"tenían esta cosa de que hay que trabajar, hay que saber ganar el dinero"*. A la rama de su madre *"todo le vino de arriba, los campos le vinieron de arriba"*. Su abuelo veraneaba varios meses en Mar del Plata, llamaba al campo diciendo *"vendan una jaula de novillos"* y se iba a la ruleta a jugar. Como consecuencia, muchas de las tierras de la familia se fueron vendiendo. Fue recién cuando los campos llegan a su madre que interviene su padre. Fiel a su educación francesa *"pequeño burguesa"* dice: *"acá hay que trabajar, esta es una estancia de trabajo"*. Ella reconoce que es así como pudieron conservar la herencia de su madre: *"Por mi abuelo se perdió mucho, no por herencia. Sólo se dividía en tres, no fue una familia numerosa, pero, por ejemplo, un hermano que vivía en EE.UU. vendió enseguida, vendió todo. La hermana de mamá perdió todo con malos negocios y después mamá fue la única que conservó y bueno, nosotros ahora tenemos eso que conservó mamá"*.

Teresa cree que su educación estuvo marcada por *"la mixtura de las dos familias"*: *"íbamos a casa de mi abuelo paterno y era la rigidez de la mesa, que no vayamos a manchar el mantel, cómo había que sostenerse, se saludaba con reverencia, los varones tenían que besar la mano, era todo en base a un orden y una disciplina. Cuando íbamos a lo de los abuelos de mamá era todo caótico. Yo todas las cosas del campo las aprendí de mi abuelo: andar a caballo, nos enseñó a nadar, nos enseñó a remar, salíamos a caminar, o sea, todos los mejores recuerdos de mi infancia los tengo de mi abuelo materno. Porque él disfrutaba de eso y*

nosotros de chiquitos lo disfrutábamos a la par, fue como un abuelo, abuelo, si lo veo desde la parte afectiva, ¿no? Ahora si lo veo desde otro aspecto, bueno, si me preguntás en qué trabajó, mi abuelo fue embajador. Pero cuando ya no lo designaban más estaba acá y no sé qué hacía y nunca me preocupó lo que hacía. Me parece que gastaba todo, no produjo, digamos. En el campo como que derivaba, tenía un administrador, tenía criados y él iba y paseaba”.

Su educación cotidiana, como la llama ella, tenía que ver con lo que ocurría en el hogar. Su padre los obligaba a estar siempre haciendo algo, no podían dormir siesta o tirarse en la cama, tenían que dar el ejemplo a los que trabajaban en la casa. Su madre era “*la señora de papá*”: no se dedicaba a ellos. Estaban al cuidado de Lola, la niñera, que los llevaba al colegio y los acompañaba con la tarea escolar. Su padre era quien les enseñaba cómo comer y cómo sentarse a la mesa. Su madre no opinaba, estaba supeditada a las decisiones de él.

Los veranos se iban a los campos familiares con Lola y todos sus primos. Los padres iban sólo quince o veinte días. Allí jugaban con la “*gente rural*”, en la yerra y en los asados. Ya más grande, iba invitada a Mar del Plata hasta que le llegaba un telegrama enviado por los padres que decía “*tuviste suficiente*” y la hacían volver: “*podías disfrutar pero no demasiado*”. También iban a Punta del Este.

Luego de describir este mundo cotidiano, Teresa da paso al relato de su “*educación escolar*”. Comenzó la escuela con sus hermanos en un colegio privado al que iban con delantal blanco. “*La elección que se hace de ese colegio es porque iba un medio social que era el mismo que el nuestro, habría otra gente pero si lo miro desde ahora había mucha gente que hoy en día yo sé quiénes son, los sigo viendo, los sigo identificando, otros los perdí porque seguramente no comparto más esos lugares, esos espacios*”. Ahí estuvo hasta tercer grado, junto a otras familias tradicionales que conocí a lo largo del trabajo de campo.

Cuando su hermano mayor pasó a la escuela media, lo mandaron a un colegio de varones y a ella y su hermana las cambiaron al *Sta. Santa María 1* debido al nivel de francés del colegio. Muchas mujeres de clase alta de su generación fueron a esta escuela de monjas francesas que hoy ya no existe (No puedo evitar pensar que varias entrevistadas, que no me dijeron que se conocen, fueron compañeras de escuela en este “*colegio de barrio*” que inició en la militancia política a muchas personas de este medio social y que -me han dicho- cerró porque esas “*monjas tan paquetas*” abandonaron todo y se fueron a Wilde, “*mucho más coherentes con su vocación*”).

En un momento, me cuenta, se tomó la decisión de que debían aprender inglés. Entonces, en primer año del secundario, la pasaron a un colegio bilingüe de origen anglosajón. Alejado de la zona de colegios más tradicionales, esta escuela también aparece en las memorias de varios de

mis entrevistados. Esto coincide con la percepción de Teresa de que la escuela era *“la de su medio social”*: *“la decisión va porque amigos de mis padres les dijeron: mándenlos a este colegio. Ahí nos volvemos a encontrar con un grupo social que hoy sigo viendo. A veces porque seguimos siendo amigos; otras porque alguna se casó con un empresario entonces me toca hoy estar acá [en la Fundación] y mirá justo me los cruzo por otro tipo de conexiones, ¿entendés?”*. Más tarde, en mis encuentros con otros sujetos, me enteré que su hermana mayor es amiga de la hija de Patricio, fueron compañeras de escuela.

Su padre las impulsaba a leer mucho, él admiraba *“lo intelectual”*. De chica, Teresa sentía que él valoraba más a las personas por su inteligencia, por cuánto sabían o por su cultura. *“Cultura en el sentido de la amplitud de la mente, no como cultura de lo culturoso, o el conocimiento por el conocimiento mismo, qué mente amplia tiene, sabe mucho, como qué experiencia tiene de vida, las personas con experiencia de vida”*. Esta oposición entre *“cultura”* como saberes o como *“experiencia de vida”* es habitual que aparezca entre los entrevistados.

Además, en su casa existía el mandato de casarse, tener hijos, ser fiel al marido. El hermano varón debía ser un alto ejecutivo del banco. Sin embargo, hizo todo lo contrario, se dedicó al campo, se fue a vivir al sur, a Trelew, en una cantera. Se casó con una intelectual, una socióloga que en ese momento *“ya se la miraba como si fuese rara”*. Teresa no siguió tampoco *“el mandato”* linealmente.

“Yo podía estudiar algo pero podía ser el secretariado”. No podía elegir cualquier carrera. El secretariado *“de mujeres en la calle Charcas”* era una de las pocas opciones que tenían esas mujeres en la época. Las disciplinas vinculadas con la historia del arte o con la docencia eran también de las más habituales. Constanza, otra entrevistada, me dijo que las mujeres estudiaban *“por si planchabas”*, es decir, si no te casabas, o por si *“te separabas”*. Teresa hizo el secretariado y luego se casó, pero no sin cuestionarse sobre sus elecciones:

“yo sentí que como había un mandato, yo iba eligiendo pero a través de un camino muy estrecho. Lo tuyo es esto, o sea, cuando quise estudiar ya no me dejaron. Pero mi hermana cuando quiso estudiar estudió. Yo sentía como que a lo mejor también tiene que haber algo en la personalidad de uno que hace que uno tenga más fuerza para decir yo esto no lo hago, yo era como que en algunas cosas seguía el caminito. Mi hermana estudió ciencias políticas en El Salvador. Luego se va con una beca, creo que es a Holanda, una beca de periodista, y después de ahí ya la contrata la editorial Atlántida para ser corresponsal del diario La Opinión. Después se va a Francia en el exilio y ahí empieza su carrera periodística, la empezó un poquito acá pero en realidad después la siguió allá. Yo, en cambio, me caso, tengo mis hijos, todo prolijita. Es muy sugestivo también porque tiene que ver la historia familiar. No solamente el contexto cultural en donde pasa todo esto y la inserción que uno tiene dentro del grupo social. También tiene que ver la personalidad de cada uno. Yo creo que también influye. Pero hay cosas que creo que sí atraviesan porque los colegios que eligieron, no

fueron colegios, no fui al Normal N°4, los colegios fueron quizás con alguna lógica también del nivel de estudios que se pretendía y eso, pero hay cosas que son más generales. Bueno, nada, entonces me caso, tengo mis hijitos, entonces yo era la mujer perfecta”.

Las trayectorias no son lineales y cada sujeto, como explica Teresa, se apropia de su historia (Rockwell, 1996). Durante un tiempo ella fue “*la mujer perfecta*”: se casó, tuvo sus hijos y se dedicó a criarlos. Pero la historia de los años 70 en nuestro país y la amistad de su familia con el sacerdote Mujica, quien cenaba asiduamente en su casa, tuvieron resonancia en su vida.

Luego de tener a su segundo hijo, sintió que lo que hacía no le alcanzaba y comenzó a preguntarse qué es lo que quería. Además empezó a interesarse por la política de esos años, a ir manifestaciones y a preguntarse por qué la habían bloqueado tanto y por qué a su alrededor odian al peronismo: “*no entendía por qué, cuando había unas manifestaciones yo digo no entiendo entonces yo me iba y yo veía eso y era algo yo no podía creer, esto yo no sabía que existía, sí?, entonces ahí es como que se me empieza a romper toda esta enseñanza tan rígida. pero quizás la apertura la dio un poco papá, ellos eran conservadores pero papá tenía como una mente más abierta, o sea yo la primera persona que conocí y que en realidad me hizo una apertura fue el padre Mujica, el padre Mujica venía a casa; lo casó a mi hermano entonces había una apertura pero digamos todo que fuera en orden, viste?. Podías pensar distinto pero no voyas a hacer ninguna locura”.*

Estaba interesada en una carrera que “*la dotara de visión más amplia de lo que es el hombre, de la conflictividad social, que le permitiera ir a las raíces para conocer el presente”*. Eligió Antropología. Al mismo tiempo que entraba en la carrera, su hermana que estaba en ciencias políticas, ya estaba militando: “*yo digo quiero entrar en la militancia entonces ella me dijo bueno pero vos como sos familia, te voy a meter en la militancia livianita. Ella estaba como en un grupo más pesado, yo entro en la militancia digamos más universitaria y ahí me empiezo a dar cuenta que acá existe otra cosa. Estaba embarazada de mi segundo hijo y el 20 de junio estaba en Ezeiza donde había tiroteos y qué sé yo y estaba con la panza así, quizás hoy no lo hago eso”.*

Teresa ya “*no cuestiona todo*” pero cree que si hoy se produjeran las mismas condiciones volverá a estar en el mismo lugar. Esa experiencia fue modificando su forma de ver el mundo. Tuvo que comenzar a psicoanalizarse: “*tuve que entrar, por supuesto a análisis, porque yo venía de una cosa tan estructurada y tan rígida y, al empezar a romperse ciertas estructuras, me pregunté cómo hago yo con este cambio*”. Mientras Teresa militaba políticamente su marido, en esa época, tenía un puesto ejecutivo en una empresa que fue tomada por el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP). Él era uno de los presos ahí adentro: “*yo lo iba a visitar embarazada en una mesa así grande donde estaban todos los del ERP con la ametralladora, mi marido y yo y para mí era una contradicción total porque estaba*

mi marido, yo embarazada, yo militando, quizás estaba más de acuerdo con las ideas del ERP que con él. Entonces para mí fue muy fuerte todo esto. Toda esta ruptura fue muy fuerte y la podía llevar como podía porque lo sufrí mucho. Empecé a tener otro tipo de amigos, me empecé a conectar con la gente que yo me sentía como mucho más identificada”.

Cuando comienza a desaparecer gente, cuenta Teresa, su hermana se exilia en París y ella decide salir de la militancia. En sus palabras: cerró la cortina y volvió a dedicarse a su casa. Pero esta vez por “elección propia”. Dejó la carrera ante los cambios en el plan de estudios y decidió esperar.

La primavera democrática la devolvió a la Universidad. En esa década se graduó, se separó de su marido y tuvo que empezar a trabajar. Articulando sus intereses académicos y su trabajo en asociaciones vinculadas a museos, se especializó en el conflicto por el patrimonio cultural.

En el momento de elegir las escuelas de sus tres hijos varones, Teresa tuvo que combinar los deseos de su marido -que quería una “educación tradicional”- y sus “nuevas” convicciones. Si en un principio eligieron un colegio “tradicional, católico, de barrio” cuando se separaron, la escuela comenzó a cuestionarlos y tuvo que cambiarlos de colegio. El mayor, que ya estaba “en edad de elegir por si mismo”, continuó en otra escuela religiosa, muy tradicional, de varones, a la que habían ido su padre y su abuelo: “Julián, es de mis hijos, el más tradicionalista”. En cambio, con los otros dos pudo elegir un colegio “más abierto”, que le había recomendado un compañero de la facultad, que tenía muy buen inglés y donde aceptaron sin problema su condición de “separada”.

Teresa cree que las “aperturas” y los “apegos a las tradiciones” que circulaban en su familia influenciaron de distintas maneras a sus hijos: su hijo del medio, el más abierto, dice, estudio comunicación en la UBA, se fue a vivir a España y se casó con una española. “Ignacio tiene la camiseta del Che y la de Marx, es el que más se alejó de todo, inclusive él decidió que no se va a casar, decidió que no va a bautizar a su hijo”. Los padres de su nuera española son divinos, me cuenta, y se ríe al pensar que son de familia tradicional española “yo le digo vos te casaste con una española pero de familia toda tradicional así que no sé qué es esto. Me dice bueno, no, la chica es muy abierta, tienen otra mentalidad”.

Julián, en cambio, “se casó por iglesia, formalmente, tiene, bueno, se casó con una madre soltera así que también cuando viene a mí y me lo dice le digo ¿sabés qué Julián? yo te admiro, te admiro porque estar eligiendo vos eso, la verdad, que tenés una capacidad digamos de apertura que, viste, bueno, hay alguien que lo rechazaría y es una lindísima mujer, el hijo que tiene es divino, lo ha adoptado, le dice papá a Julián y ya consumaron una familia, ya tiene otros dos. El mayor ya va al Católico², al otro ya me lo van a anotar en el Católico², va a seguir su caminito, sí? Tiene como una ventana, la veo cerrada pero la tiene un poco abierta, la tiene abierta, te escucha en las discusiones, yo me doy cuenta, ¿viste?”

Y el tercero, Franco, *"estuvo más en el medio"*, hizo ciencias políticas en la UBA -para complacer a su madre- y luego una maestría en Di Tella. Ahora trabaja en el gobierno de la ciudad de Buenos Aires en el área economía, *"es más parecido al padre"*.

Teresa siente que ella es un caso particular dentro de *"su grupo social"*: *"esa soy yo, ojo, porque yo creo que en mi medio yo sigo teniendo amigas que fueron como más consecuentes o fueron quizás con toda su educación y siguieron una línea y siempre la misma. Las oís hablar y siguen igual. Yo creo que la ruptura que pudimos tener nosotros fue por la educación francesa, creo que ahí nos abrió a nosotros"*.

Esa *"educación"* que destaca tiene que ver con cierta apertura que Teresa vislumbra en su padre. A diferencia de la formación conservadora, tradicional, de su madre -que cuando viajaba a Europa decía que los *"argentinos somos derechos y humanos y ponía unas banderitas"*- su padre estuvo marcado por la historia de una familia pequeño burguesa que vino de Francia a hacerse la América. Es decir que se combinaba, según ella interpreta, la *"cultura del trabajo"* pequeño burgués y la exigencia y apertura de *"ser intelectual"* francesa: *"era el pequeño burgués que se casó con alguien de familia muy tradicional con mucho dinero, o sea que juntaron las dos cosas. Pero papá traía esa educación de que había que empezar de abajo. Papá empezó, yo me acuerdo de papá cuando yo era chiquita que iba a la sucursal del banco, viste los que hacen el clearing? Papá iba en el auto con los paquetitos de plata a la sucursal, íbamos nosotros en el auto que nos llevaba a dejar, iba él. Mi papá empezó de cadete, empezó de cadete e hizo toda la carrera en el banco"*.

Nuestra entrevista termina con un balance. Teresa se pregunta por los mandatos que la marcaron y cómo lidiaron ella y su hermana con eso. El contexto histórico en el que se realiza nuestro encuentro -el conflicto entre el gobierno de Kirchner y el sector agropecuario- se cuele en sus reflexiones:

"Yo hice como una vuelta ¿no? yo en toda la época de militancia es como que negué mis compañeros de colegio porque eran de un núcleo social cerrado y durante mucho tiempo los dejé de ver. Y en un momento dado cuando me separo, bueno, después yo tengo otra pareja, la segunda pareja, dije no, yo tengo que poder, yo tengo cosas en común, tengo que poder reconciliarme. Aparte me dolió mucho porque se murió la madre de una de mis amigas y yo me enteré, no sé, 3 meses después. Y me sorprendí mucho porque era una de esas casas a las que yo iba todos los días y que yo la adoraba y ella me adoraba y ahí me dolió. Y dije claro, culpa mía, me dije, entonces ¿sabés qué? vamos a hacer una comida mensual donde nos vamos a juntar todas. De eso te estoy hablando, no sé, y desde hace 10 años vamos a almorzar juntas porque si no, no tengo tiempo de verlas. Pero claro, uno crece, uno madura. Eso es lo que pasa también. Ahora pienso: y bueno, si pensás así, pensás así, yo no te voy a cambiar, yo hago mi camino pero tenemos como cosas, nos une la cuestión de la infancia. Ahí hay 2 ó 3 que me une la infancia y hay 2 ó 3 que son del mismo colegio del de Belgrano (del

Ángel Gallardo no porque yo salí en 3° grado) y del Sta. Santa María 1. Del Sta. Santa María 1 me encontré con algunas también porque, claro, en el fondo en los tres colegios donde fui sí había amigas de por ahí mi mismo grupo social, íbamos al mismo club, al Argentino de Tenis. Con mi marido también íbamos ahí. Así como que te re encontrás con gente que estaba en el colegio que la perdiste de vista, que empezaste a salir para un lado, para el otro, después se casaron... Coincidió por ahí que eran amigos de mi marido. Nos volvimos a encontrar algunas, inclusive las sigo viendo ahora, pero durante mucho tiempo las perdí. Ahora ya las veo desde otro lugar. No me voy a gastar en discutir. Sé lo que puedo hablar y lo que no puedo hablar. Antropología no entienden nada, no voy a tratar de hacérselos entender, pero bueno, eso va por otro lado. Pero yo siempre sé que si hay algún conflicto así como nos puso en los años '70, yo voy a estar en la otra vereda seguro, y eso va a ser un lío para mí, espero que no pase. Eso va a ser un conflicto pero voy a estar en la otra vereda, seguro, porque ahora hay con muchos temas políticos que están pasando, ¿viste? Cuando asume Kirchner, Néstor, bueno, decían mentalidad, un zurdo, es comunista, y yo, ¿viste?, escuchás eso y te querés matar. O tienen una visión también de la religión muy cerrada. Yo no soy ni muy abierta ni muy cerrada, digamos, no sé, a mí no me importa que piensen distinto en la religión pero que no te traten de imponer que la verdad es esa, ¿no? eso es lo que veo que se han mantenido, por eso digo hay alguna gente que se mantuvo así medio cerrados, se mantuvieron en eso y siguen en eso, bueno, que hagan su vida. Pero yo una vez le dije a un amigo mío: yo voy a estar en la otra vereda. Si hay un problema voy a estar en la otra vereda. Para mí es un conflicto, pero bueno”.

El encuentro con Teresa fue uno de los pocos que disfruté. Fue fácil tener empatía con ella, cosa que ya a esta altura del trabajo de campo, yo extrañaba mucho. Sus hermanas son escritoras, periodistas, músicas. Escuchar su relato fue muy agradable.

Decidí comenzar con la historia de Teresa porque no se ajusta a los estereotipos descriptos en el capítulo anterior. Su recorrido tiene algunas aperturas que permiten describir la trama de relaciones en la que se inscriben los procesos educativos de “las clases altas”, con el recaudo de atender a las apropiaciones que hacen los sujetos. Las experiencias formativas de los miembros de familias tradicionales son heterogéneas, sin embargo los entrevistados caracterizan a su escuela como “la de mi medio social”, “la de mi clase”. Esta caracterización llamó mi atención desde el comienzo del trabajo de campo. ¿Cuántos de nosotros diríamos que “nuestra escuela era la de nuestra clase social”? Por supuesto que usted, lector, y yo sabemos que las escuelas dejaron de ser espacios de encuentro entre distintos sectores sociales -si alguna vez lo fueron- hace mucho tiempo, pero creo que una caracterización tan explícita y unánime merece atención. Mi mirada a lo largo de este capítulo busca documentar y describir cómo se construyen los circuitos educativos de “la clase alta”, en qué tradiciones formativas se apoyan y qué entramado de

relaciones configuran. Bajo esta luz es posible comprender el trabajo que implica, para personas como Teresa, cuestionar -o aún romper- con una historia que la precede.

“Un clan conocido, no cerrado”

“Bosch, O’Farrel, Murray, Peralta Ramos, Delfina Piñero Pacheco, de Carabassa, Tezanos Pinto, Ruiz Guiñazu, SantaTeresa, Tagle, Lezica Alvear, Lacroze, Paz, Bullrich, Cornejo Costas, de Achaval, Alsina, Mc Ewan Lanusse, Petracchi de la Rúa, Ayersa Bouché-Ocampo, Thays, Monsegur, Pereyra Iraola, O’Reilly, Fiorito, Moliné O’ Connor, Miguens, Gimenez Zapiola, Zorraquin, Cavanagh, Sastre, Braun, Bunge, García Mansilla, Perez Companc, Benegas Lynch, Sundblad, Patron Costas. Ocampo, Peña, Lacroze”.

No es una lista de calles de Buenos Aires, ni nombre sacados de “la guía social”. Son los apellidos de Sol, Trinidad, Alexia, Delfina, Camila, Justina, Felicitas o Teresita: todas alumnas del Católica¹. Cuando una entrevistada me regaló el “Pictorial 2008” -es decir, el anuario del colegio que recrea la vida cotidiana de la escuela a través de imágenes- y vi las fotos de las alumnas quedé entre indignada y desanimada. ¿Cómo podía ser que todos estos apellidos se encontraran en un solo lugar? ¿Cómo explicar este gueto? ¿Qué más podía yo agregar a esta lista? Una lista de compañeras de grado es una imagen que parece condensar todo lo que pueda describir en esta tesis.

Después del primer impacto, de dejar pasar la ira y de reprocharme la ingenuidad de seguir sosteniendo que tenemos un sistema educativo igualitario, decidí volver sobre los sujetos y los sentidos que atribuyen a sus prácticas. ¿Por qué estas familias buscan estar juntas? ¿Por qué hace más de casi un siglo, abuelas, bisabuelas, madres, hijas y nietas van a la misma escuela? ¿Por qué los Pereyra Iraola quieren ir al colegio con los Cavanagh o los Grondona?

En el capítulo uno comencé a relatar cómo me encontré con los primeros indicios de la formación de un grupo que los propios sujetos llaman “la clase alta” o “las familias tradicionales” y que los aglutina en una red de familias. Aquí, quiero presentar a la escuela como uno de los espacios que producen, transforman, traducen -de manera contradictoria y diversa- esa trama familiar densa, uniendo a muchas generaciones en una íntima familiaridad que favorece su cohesión y solidaridad interna (Elías, 1997).

Alrededor de la escuela se construye un entramado de relaciones que les permite a los sujetos (re)conocerse. Los entrevistados me cuentan que su colegio es el de “su medio social”, el de “su clase” y que allí “todo el mundo se conoce”. Por sobre cualquier otro objetivo relacionado con

intereses académicos, estas familias eligen el colegio por *"la cosa social"*. Helena Figueroa dice que fue al Colegio Recoleta porque *"no había otra posibilidad, mi mamá fue allí y les importaba como la cosa social, no era en función del nivel intelectual, lo social era que era gente como ellos, enseñar mejor no importaba. Por ahí, unas primas mías habían ido, para ellos era un ambiente cómodo, que conocían"*.

Algunas investigaciones que abordan la selección de escuelas que hacen los sectores medios (Veleda, 2005; Del Cueto, 2007; Rodríguez Moyano, 2010; entre otros) dan cuenta de la preocupación por encontrar *"un buen ambiente"*. Las familias tradicionales buscan, en cambio, *"un ambiente"* no (sólo) *"bueno"*, sino *"conocido"*.

Juanita Laprida es la segunda hija en una familia de cuatro hermanos. Su abuelo fue el creador de una importante historieta nacional y su madre *"es descendiente de"*: Juanita se presenta diciendo *"nosotros descendemos de Saavedra"*. Reconstruyendo su árbol genealógico, Saavedra es el tatarabuelo de la mujer con la que se casó su padre luego de que la madre de Juanita muriera. De este segundo matrimonio, Juanita tiene dos hermanos. Los seis forman *"una gran familia"*. La conocí porque sus hijas mujeres son compañeras de las hijas de Inés Peña en el Santa María 2. Su hijo varón va al Colegio Palermo, con el hijo de Josefina Martínez Suviría. Juanita fue al Belgrano R2 pero a la hora de elegir el colegio para su hija mayor esa no era una opción posible: *"el Belgrano R2 antes era como muy, no exclusivo, pero todo el ambiente lo conocías. De primer grado hasta quinto año. Y era un colegio grande, de una educación tradicional para mujeres. Y ahora no. Ahora se hizo mixto. Y ya tiene acceso mucha gente"*

Le pido, cuidadosamente, si me puede explicar a qué se refiere con que *"tiene acceso mucha gente"* pero mi incomodidad por intentar llevarla a un terreno políticamente incorrecto choca con la soltura con que explica lo que quiso decir: *"yo creo que hay más movilidad social. Antes si la había. Tal vez antes era igual pero era como que te movías en un círculo mucho más cerrado. Tal vez es eso, viste? que antes nos movíamos en un círculo mucho más cerrado. Siempre los mismos clubes, siempre los mismos, el tenis en el Argentino, Punta del Este, siempre a la misma gente veías. Ahora como que es mucho más abierto (...) A veces con mi marido agarramos la lista de los compañeritos de X y decimos [me muestra la lista] Pirulo, ¿Pirulo quien es? ¿A este quién lo conoce? En el Colegio Palermo te pasa eso, en otros colegios, no. En el Elite Way School, por ejemplo, antes había otro director distinto que dejaba entrar a cualquiera, de la farándula, van los hijos de Lili Sullos. Ahora eso lo están cambiando, van a tener que ponerse más estrictos"*.

Juanita se muestra bastante preocupada por la cantidad de gente que va al colegio. Prefiere colegios *"chicos"*. El Santa María 2 es un colegio que *"antes que nada tiene menos alumnas"*. La matrícula más reducida se traduce, según sus propias palabras, en mayores posibilidades de

selección social del alumnado. No tiene que ver con el hecho de que sus hijos reciban más atención o con que la maestra pueda cuidar mejor de todos o hasta con favorecer el proceso de aprendizaje. *“Mucho menos alumnas que en otros, que en el Belgrano R2, que en otros colegios...”* implica la posibilidad de estar en un *“ambiente conocido”*. A su vez, destaca que es un colegio que *“se interesa por la familia”*.

Conocido y familiar son dos categorías que se van a enlazar constantemente en el discurso de los entrevistados. Las instituciones educativas tienen una importancia central en la construcción de relaciones de interreconocimiento entre las familias.

Norma es la madre de Mariano, uno de los mejores amigos de mi hermano. Un jueves a la hora de la siesta nos encontramos en su casa, en un barrio residencial de la zona norte, a unas cuadras del Católica¹. Casi llego tarde porque venía de otra entrevista en un country –también de la zona norte de la provincia de Buenos Aires– que había resultado muy incómoda. La idea de ver a Norma me tranquilizaba: después de tanto sentir que hablaba con *“extraños”* esta vez iba a hablar con alguien *“en confianza”*. Vivimos cerca. La poca distancia que nos separa en el barrio se traduce en muchos conocidos en común: dos amigas íntimas de mi madre trabajan en el colegio con ella y sus hijos fueron compañeros míos de colegio, por ejemplo. Yo también contaba con mis *“lazos conocidos y familiares”*.

Es maestra de tercer grado y profesora de *“Apertura a la Comunidad”* en secundaria en la escuela Católica¹. Yo quería que me contara cómo es el colegio y su gente. Lo primero que me dice es que las familias de la escuela *“son bastante numerosas, en general, y se conocen mucho porque como las abuelas, madres, la hermana del padre venía y entonces la otra quiere mandar a su hija, entonces las familias se conocen mucho”*. *“Se conocen todos”*, explica Norma: *“de 30 que tenés en el grado, hay 20 que se súper conocen porque o veranean en Punta del Este o veranean en Cariló o tienen la casa en el mismo barrio o van al mismo club el fin de semana”*.

Se comparte un *“estilo de vida”*: veranean juntas o viven en el mismo barrio (que no es donde está emplazada la escuela), van al mismo club, o generaciones previas lo hicieron. *“Van a lugares que son en común con ellas, van a los encuentros de los jóvenes cuando van con el Papa, estos que hacen en Australia”*. Las familias de la escuela tienen *“mucho social”*: *“son muy de ir, de venir, de almorzar en un lado y tomar el té en lo del otro”*, dice.

Pero lo más notorio, me explica, es que en la escuela es posible encontrar a muchos *“parientes”*: A menudo, las alumnas le dicen *“ella es mi sobrina, mi prima, mi tía, es mi madrina”*. Me cuenta que en varias oportunidades le tocaron tres primas en el mismo grado: *“pero tienen distintos apellidos”*

aclara, "entonces esto se va dando como de familia en familia, son bastante como un clan conocido, no un clan cerrado sino conocido. (...) hay mucho ambiente familiar".

En ese mundo se mezclan relaciones de parentesco que a su vez tejen una trama de relaciones sociales en los espacios en común. Ese ir y venir que menciona Norma está señalando un trabajo, una dedicación, tiempo empleado en crear, mantener y cuidar ese mundo social tan *familiar*. Cuenta que las alumnas le dicen: "van mis primas y van mis tías, me encontré con mi prima segunda. Los chicos tienen abuelas en común: ellas tienen 4 o 5 nietos de apellidos distintos de hijas casadas y juntan a los nietos, es todo muy como que todos se conocen. A mí me pasa que viene alguna del secundario a pedir un material que es la hermanita de... es mi prima segunda, es mi tía, es la hermana de no sé quien, va en el pool conmigo, qué sé yo, vivo al lado de la casa de ella. Bueno, entró una y hay 20 que ya saben algo de la que entró y es de secundario y estas nenas tienen 8 años. Entra y se saben todo. Se conocen todas".

La descripción de Norma es rotunda: las alumnas están relacionadas por lazos familiares. Es decir que, por un lado, en la escuela se encuentra "gente conocida": "conozco mucho las familias que van a ese colegio. Tengo muchas amigas. Bueno, muchas amigas ex alumnas que también mandan al cole. O sea cuando voy a la clase de Eloisa quizá conozco a 20", explica una madre y ex alumna del Católica¹. Por otra parte, las familias se van aglutinando en una red que favorece las relaciones entre sus miembros y se va construyendo, así, una atmósfera *familiar*, que crea intimidad³⁶.

Aún cuando la construcción de estos entramados y solidaridades no es excluyente de este sector social³⁷ - como se puso en evidencia en la "confianza" que yo sentí con Norma- no puedo evitar la pregunta por aquello que implican las solidaridades desarrolladas por estas familias ¿De qué manera se articulan con los procesos de diferenciación social? Los sujetos y las escuelas aquí presentados participan de la construcción de un "nosotros" que implicará relaciones de exclusión y diferenciales de poder sustantivos. La cohesión y las solidaridades desarrolladas por estas familias ayudan a la perpetuación de "una comunidad" que, como abordaré más adelante, implica la pretensión de distinción y superioridad social.

Te haces amigos entre los padres:

Las escuelas son, también, espacios de socialización para los padres. Los trabajos que abordan la elección de la escuela sólo destacan la apuesta al futuro de los niños que realizan sus tutores en el

³⁶ Los matrimonios entre compañeros de colegio o con hermanos y hermanas de compañeros fueron algo muy habitual de encontrar en a lo largo de las entrevistas. Josefina, conoció a su marido cuando estaba en el colegio: "es primo hermano de una íntima amiga mía. Y a la familia la conocía porque iba al mismo colegio que iba yo. Tenemos muchos amigos en común que han ido al Católica¹ y Católica¹".

³⁷ Véase el trabajo de Laura Santillan (2007)

momento de elegir la institución escolar. Sin embargo, creo que esta interpretación deja de lado que la selección de un colegio es también una apuesta por el presente de los adultos a cargo de niños. Que los hijos vayan a determinada escuela implica, para sus progenitores, comenzar a participar de una serie de relaciones que para algunos es la extensión de un mundo cotidiano y para los “recién llegados” es la posibilidad de inclusión en un “club” con un estilo de vida, que brinda accesos diferenciales.

Las mujeres, principalmente, dedican gran parte de su semana al cuidado de los hijos y al contacto con las otras madres del colegio. Si el día inicia con la actividad de pool, es decir con la tarea de recoger a cada chico en su casa y llevarlo al colegio, las madres, y algunos padres, comienzan la mañana ya en contacto con otros pares. La puerta de la escuela es lugar de intercambio de novedades y charla amena. No quiere decir que todos estén dedicados tiempo completo a estas actividades pero la escuela favorece el encuentro entre ellos, fomenta las amistades entre los adultos.

En muchas ocasiones, las madres se organizan para tomar un café luego de haber dejado a los chicos en la escuela, o almuerzan juntas. Las actividades recreativas que realizan los chicos los fines de semana son otro espacio que tienen los padres para vincularse: para conocer y hacerse conocer, para integrarse en tanto miembro de la comunidad, en tanto miembro del club: *“Es un colegio que presta mucho a eso, estar las familias juntas, hacer programas, te hacés amigos del colegio, salimos a comer a la noche, y te vas reuniendo con los que tenés cosas en común. En general, los que son abogados se terminan reuniendo con los abogados. Todos los años a fin de año se hace una comida de padres, uno pone la casa y se hace una comida. Ahí se empieza a hablar de las profesiones y X cosas y bueno, entonces en general te terminás juntando. Mi marido se termina juntando con los del campo. Los abogados se terminan juntando con los abogados. Como sos de invitar el fin de semana tenés que llamar, qué tal cómo te va, viene a casa, te terminás haciendo amigo. Bueno, vamos a comer esta noche entonces ahí se hace un grupo de gente muy lindo”*, dice una madre.

No obstante, aún cuando existe una gama muy amplia de actividades para relacionarse entre adultos, ello no garantiza que todos sean aceptados. Como señala Del Cueto (2007) siguiendo el trabajo clásico de Mills: *“es en la generación siguiente en las escuelas particulares donde se relajan y hasta se resuelven las tiranteces entre clases altas nuevas y viejas”*. De manera muy sencilla, un genealogista entrevistado me explica que: *“hay códigos que hacen que determinados grupos hablen el mismo idioma, sientan las mismas cosas, les gusten las mismas cosas, la misma música, todo lo que hace al refinamiento humano”*. Comenta que esos códigos comunes se generan en el colegio: *“el colegio es fundamental, el colegio lima todo. El nuevo rico es un empresario exitoso con, muchas veces, una formación*

social o familiar escasa, distinta. El éxito le permite, a lo mejor, acceder a un buen matrimonio. Esos buenos matrimonios muchas veces tienen dificultades en la formación familiar porque los orígenes son distintos. Ese desequilibrio lo lima el colegio. Es decir que el colegio iguala. Igual a sus hijos, no a él. El tipo sigue siendo muchas veces un patán. Pero creo que el colegio iguala a sus hijos, les da una llave. Códigos que tienen que ver con el contacto diario. Es decir, con el ir a la casa de tus amigos donde se come de una manera. La persona inteligente inmediatamente se acopla, ¿por qué?, porque mira, observa, oye y habla poco: dos orejas, dos ojos, una sola boca. Habla poco, aprende a hablar, eso es fundamental, ¿por qué? porque muchas veces muestran la hilacha hablando. Es decir que el código es ese, es aprender modismos, cosas que se hacen: se dice colorado y no se dice rojo”.

“Es como entrar a New York City”

Los sujetos participan de este círculo de familias alrededor de la escuela de maneras diversas y contradictorias. Para Delfina, una mujer de 30 años que manda a sus hijas al Católica¹, la relación con “la comunidad” no transcurre sin altibajos:

Es viernes a las 11 de la mañana. Habíamos convenido que nos encontraríamos en un bar a la vuelta de la plaza Vicente López. Delfina salía de su clase de pilates. Mientras la espero, a unas mesas de donde estoy sentada se encuentra una mujer que entrevisté hace unos días. Buenos Aires es grande pero ellas viven en la misma aldea. La veo entrar y la reconozco en seguida. No porque se parezca a su madre sino porque la vestimenta deportiva y la seguridad de sus movimientos son concluyentes. ¿Cómo se puede salir de una clase de gimnasia con el pelo impecable y el maquillaje sin correr? ¿Se va a la clase de pilates con maquillaje?, me pregunto mientras se acomoda y saluda al mozo. Nos pedimos una lágrima cada una.

Delfina es la hija mayor de Florencia Acevedo Diaz. El encuentro con su madre había ocurrido unas pocas semanas antes y la hija se mostró tan dispuesta a la entrevista como ella. Delfina vivió toda su vida en Recoleta pero también pasó varios años en Francia ya que sus abuelos maternos vivían allí, hoy su abuela sigue residiendo en París. El hecho de que mi tesis sea para una universidad francesa despertó su interés.

Su hija mayor, Trini, va al Católica¹. Sus hijos varones van a Los Católicos pero intentó mandarlos al Católico¹. Sin embargo, “pasó algo re loco”: en una primera instancia su hijo no fue aceptado. No sabe por qué. Puede ser, pienso, los exámenes de admisión son completamente arbitrarios, no hay parámetros que estipulen por qué entrás o quedás afuera.

“Dos hermanos de Matias (el marido), son seis, tres fueron al San A, dos al Católica1 y una al Católica1 y, después yendo a las reuniones nos gustó más Los Católicos y además pasó algo re loco que cuando dio el examen al Católica1 no entró Mati. No había lugar, y a mí Los Católicos me encantaba y después me llamaron del Católica1, se abrió una vacante, la primera vacante es para usted señora, y no, sabés que no, no la quiero. No lo pensaba desanotar porque estaba encantada”

Está “encantada” con el colegio de los varones pero “detesta ir a la salida del Católica1” porque “el nivel de taradez mental es altísimo”. En Los Católicos, dice: “te reciben bien, hola qué tal, no te conocen, no saben quién sos”, “bueno -reconoce- más o menos”, “pero en el Católica1 es tremendo a un nivel de taradez mental”. Me cuenta que al principio le costó muchísimo, “mi hija está con una sarta de boludas, o sea comparado con Los Católicos” porque, explica, no puede evitar comparar los colegios todo el tiempo.

Le cuesta entender cómo puede ser que las madres se agolpen en la puerta de la escuela “qué sé yo, nada que ver con la postura y el espíritu lindo que yo imaginaba, ¿viste?”.

Le pregunto, entonces, por qué eligió ese colegio: “lo elegimos, yo lo elegí, lo elegimos con mi marido porque mi cuñada fue al Católica1 y mi cuñada es enferma del Católica1, es lo más divino que existe en la tierra. Bueno, también fueron amigas mías, primas mías, viste que al Católica1 fue un montón de gente, ¿no? Yo lo elegí justamente porque me encantaba el grupo de amigas de Sofi, me encantaba el perfil y me parecía un flash y decía ojalá mi hija pueda ser como estas chicas, qué lindo espíritu que tienen, Bue...” y cambia el tono “Claro, es otra gente, entendés?”, dice decepcionada, “Los Católicos es otra gente. A ver, Los Católicos es todo tipo más campechano, pero bien, te quiero decir. Todo el mundo es más abierto. En el buen sentido, son más sencillitos, ¿entendés? te reciben bien, hola qué tal, no te conocen, les importa un pito quién sos...bueno ... más o menos, en realidad. Pero, no es como el Católica1 donde es tremendo, hay un nivel de taradez mental, que me asustó muchísimo al principio. En la puerta, todas las madres, nada que ver con el espíritu lindo que yo me imaginaba, nada que ver, son todas unas yeguas: no te miran, no te saludan, no a mí, a todas, a las nuevas, cero onda” dice alarmada. “Cero postura [baja la voz y dice más calidamente] hola qué tal, ¿cómo estás? ¿te ayudo?”

Comenta la anécdota de la primera reunión con las madres delegadas del grado de Trini. Le dijeron que le querían hablar, la querían conocer y contar los problemas que había en la escuela:

“En el colegio hay tres problemas muy graves” le dice la delegada. Delfina se detiene y me recuerda: “Primer grado, ¿no?” y sigue su relato: “los robos, el alcoholismo y las fiestas de cumpleaños que son too much”. “Este es el diálogo ‘too much’ me manda” me dice Delfina indignada: “¿qué?, digo yo, robos?, estamos en primer grado, por favor”. “y bueno, [le dice la delegada] hay casos de robos: hay chicos de ese grado que te roban los álbumes de stickers”. “primer grado” me vuelve a aclarar; “el alcoholismo, de más

adolescentes, cuando empiezan a salir, de 13 años, pero chicos que van borrachos a dar examen. No podés tirarme esa bomba en primer grado, le digo, yo me quiero ir, ¿qué?, era como surrealista. Bueno, las fiestas de cumpleaños: por favor bajen el perfil porque las obligan a las mega fiestas, (...) son como fiestas de 15. Esa la primer reunión, yo dije si sigue así yo a este colegio no lo aguanto”.

“Las delegadas son íntimas amigas, son divinas, las re quiero, te juro”, pone voz tierna: “me hice amigota de dos del Católica1 que ya conocía”. “Cómo las conocías”, le pregunto. “Por el Trebol y de la vida, ¿no?, viste que el Católica1 es como entrar a New York City”; “New York City la disco?”, le pregunto yo. “La disco”, dice y nos reímos: “viste que cuando entrabas a New York City conocías a todo el mundo -levanta la mano y hace como que saluda de un lado a otro- es igual, igual, no cambió en nada, sólo que hay patio de colegio”.

“Es impresionante. Yo conozco tanta gente; es insoportable porque vos entrás y por ahí no tenés ganas de estar saludando a todo el mundo: hola que tal, hola que tal –dice burlonamente y se ríe. “Yo digo qué colegio de mierda, ya le tomé idea un poquito, trato de no tomarle idea y ser más objetiva pero es como más careta, esa es la palabra, pero bueno, hay de todo en la viña del señor. El colegio es bueno” Le pregunto si no tenía otra opción de colegio y se queda pensando y me dice que sí, que hay, pero no está muy convencida: “A mi lo que me frenaba mucho que era el patio sin luz; me mata a mí eso. A mí el sol personalmente me da mucha energía, me pone de buen humor. Entonces yo nunca voy a la sombra, no, no puedo, me re importa. Trini, mirá, iba al... ah!... Ay!... “El Trebol” y todo, pero era un horror. Una covacha; eran quince en una covacha. Entonces que te digo que salió del Trebol y entró al Católica1 y la gorda está alucinada. Mami este colegio es una maravilla, me manda, es lindo mamá, no sabés lo que es, divino, enorme, lleno de luz, de colores. Dan clase abajo del árbol, viste?, ella no puede creer. No puede creer lo que le pasa ‘qué lindo mamá’, qué suerte que no voy más al Trebol. Te digo la verdad que no lo puede creer”.

“Hola loqui, ay hola, ella es una amiga mía, una mamá del pool”. La entrevista se interrumpe porque se encuentra con una mamá del pool y me presenta: es como en New York City, pienso. Le cuenta que la estoy entrevistando por una tesis para Francia sobre la educación de las familias tradicionales, “¡me esta entrevistando sobre mi educación!” le dice, como haciendo alarde. Se vuelve hacia mí y me comenta: “ella también es re tradicional; no sé... ¿por cuál rama de mi familia me estas entrevistando vos?”. “Por Acevedo Díaz”, le aclaro. La mira a la amiga y le dice “mamá: mamá es Acevedo Díaz. Bueno, nos vemos, ¡juntémosnos nosotras a tomar un café!” Ahora comprendo a qué se refiere con eso de “hola que tal, hola que tal”. “Ella es una divina, es una mama del Católica1; encontrás gente copada en un montón de lados, eso está bueno”, aclara.

“¿Cómo organizaste el pool con ella?”, le pregunto. “Me contactó una amiga mía de Pilar. O sea, que tiene casa en Pilar, yo la conozco por ahí. Y bueno, un chusmerío por ahí: sé que estás en la lista del Católica1, te vi, me dice (e imita un tono de chusma) y querés hacer pool con tal? (sigue el tono chusma burlón), yo hago pool con cualquiera, le digo, mientras sea pool sea cerca de casa le digo, bueno, pero la verdad yo no conocía ninguna y me vino bien, nada, nada, re tranqui, divina, un amor, cero estrella viste? La verdad es que las ex alumnas del Católica1, las más grandes, sobre todo, no las más chicas, son muy cerradas socialmente por ahí, el Católica1 me parece por ahí más cerrado en eso pero bueno. Los Católicos lo que tiene que es cero fashion. Es cero cheto para mí y me gusta también, están los conchetitos, entendés?, muchos menos que el Católica1, el Católica1son todos conchetos”.

“Pero conchetos”, digo, “el Católica1 ¿no es un colegio tradicional?”. Según lo que sabía yo hasta ahora “conchetos” eran colegios donde “la gente era más consumista”, los “tradicionales”, supuestamente, están exentos de eso.

“Sí, es una palabra que odio concheto pero define; cancherito, siempre con la última moda, la última tecnología, todo bastante de consumo, viste?, y de a quién conocés, a tal o cual. Superficial, muy superficial, si querés. Bueno, eso es concheto. En un momento una chica me dijo, [pone voz de cheta] “ay vos mandás a tu chiquita al Tiling? porque son tilingas”, me dice. La palabra tilinga es más tilinga que todos, le digo. Yo cuando vi esa sarta de tilingas en el Católica1 no pensé que era así. Yo pensé que eran mucho más maduras las madres, viste? Vos decís si sos madre sos más abierta. No, la verdad muy inmaduras me parecieron. Pero bueno, no todo el mundo tiene la misma educación. La verdad mucho más allá de eso no me interesa. Yo voy, cumplo, estoy, cuando estoy la paso muy bien, qué sé yo, y me voy. No tengo la expectativa que tenía con Los Católicos que sí se me llenaron un montón en lo humano...”

Respecto de las actividades que desarrollan los padres en el colegio, ya sea impulsados por la institución o por ellos mismos, Delfina se queja: *“Es tremendo, mi marido me dice “quien va al colegio, ellos o nosotros, es demasiado. Reunión para todo, ahora con tres colegios no sabés lo que es, no doy a basto, te digo, por suerte que no laburo, reunión con uno, reunión con otro, que acto, que reunión de acto, que uno, que otro, te juro que te volvés loca. Hay reuniones de comidas con padres, desayunos de madres. El otro día tuve un desayuno en la clase de Trini, se reúnen para hablar, no sé, cómo viene el año, qué pasó, boludeces, nada, te reunís para hablar boludeces, para hablar qué regalar el día del maestro” dice burlona “y en Santa Barbara, nueve de la mañana en Santa Bárbara, entendés?”. Ambas entendemos que Santa Bárbara, un barrio cerrado cerca de Nordelta, es muy lejos. “¿cómo, no era en el colegio?”, le pregunto sorprendida “no, no, no, todos a una casa. Las reuniones de docentes son el colegio y después aparte están las reuniones de los padres. Los desayunos los organizan las delegadas. Permanentemente te ofrecen conciertos, retiros, pichulo, pichulo, yo no voy a nada. O sea, voy a lo que me interesa: charlas de padres, ponele. Ahora sí voy a la comida solidaria de Los Católicos. No podés no ir, va todo el colegio, me*

cago en todo el colegio si no voy. Es una comida de fin de año en el colegio y cada uno dona algo y después se hace una rifa, qué sé yo, hay un baile. Todo pagás 20\$ por pareja, que no es mucho hoy en día la verdad, colaborás con la escuela que tienen ellos, y lo mismo pasa con el Católica1. A la comida solidaria de Los Católicos voy. Trato de ir a todos lados pero llega un momento que no puedo loco. Yo siempre fui cumplidora, este año dije basta. Hay cosas que si no quiero ir no voy, basta. Porque no puedo vivir, mi marido está indignado, qué se creen?, que vivimos para el colegio? es verdad, llega un punto que es too much" [esta vez too much me lo manda ella a mi] "Hago pool, esa es otra también. Yo hago 2 pools, el del Católica1 y el de Los Católicos y además, el del Trebol, del jardín de Gonzalo. .

"Quemaditos, cansados de correr"

Delfina me cuenta que comenzó su educación en un jardín de infantes al cual iba "encantada". Se llamaba El Trebol y era de una amiga de su madre. Quedaba "ahí" "en la calle Quintana y Montevideo". Le pregunto si recuerda por qué le gustaba (otra entrevistada me había dicho que era "un desastre"): "me encantaba el patio porque estaba todo pintado con árboles y pajaritos, me re acuerdo, viste son esos recuerdos que tenés". "Me acuerdo que la pasaba bomba, hice sala de 4 ahí y luego hice preescolar en el liceo francés, pero solamente preescolar, no me lo acuerdo, ¿lo podés creer?, me acuerdo sala de 4 y no me acuerdo preescolar. Fue un solo año y tengo una foto que mi mamá siempre me muestra que era íntima amiga de una chiquita que era africana y yo no me acuerdo". "Todas están fascinadas por los patios con verde", pienso.

Al año siguiente sus padres se separaron y por eso comenzó primer grado en el Recoleta2, un colegio más económico y que quedaba en plena Recoleta. "No era un colegio que me agradara mucho, en realidad, porque era de monjas pero una monjas medio así de esas que te persiguen, que te quieren todo el día encontrar algo, una manchita en la ropa. Te hacían arrodillar si el ruedo no llegaba al piso ¿viste? Eran retrógradas y aparte ¿qué pasó?: mis padres se separaron en 1º grado entonces yo era como la oveja negra. Viste que en esa época...olvidate. Y en tercer grado íbamos a tomar la comunión, pero qué pasó?, no me dejaron tomar la comunión porque mis padres estaban separados, una maldad, y ahí se armó el carnaval porque mi mamá loca se puso porque tolerancia religiosa cero, un pomo, se fue a quejar a la nunciatura, todo, era una maldad lo que estaban haciendo".

Sonrió porque me acuerdo cuando Florencia me contó esta anécdota. Me dijo: "entonces llamé al obispo". Yo, que no salía de mi sorpresa, le pregunté: "¿al obispo?" "Si, al obispo", insistió como si estuviésemos debatiendo sobre una obviedad: "hice lo que hubiese hecho cualquiera, vos o yo, llamé al obispo y me quejé". "¿Al obispo?" Seguía preguntando yo azorada. "Si, vos hubieses hecho lo mismo, ¿para qué está el obispo? Para resolver estos temas a la gente. Llamé al obispo..." y yo no podía dejar de

pensar "no, yo no hubiese llamado al obispo, usted sí, yo no". En algunas entrevistas los sujetos dejan claras las distancias entre ellos y yo. En otras, las enmascaran –aunque sólo momentáneamente– con estrategias discursivas que buscan ponerme en su mismo lugar. Como si pensáramos igual o como si "en las mismas circunstancias" fuéramos a hacer lo mismo, aunque ninguno menciona que nunca estaremos en "las mismas condiciones".

"No era ético, no estaba bien" seguía contando Delfina "pero me sacó obviamente del colegio, gracias a dios porque de ese colegio espantoso y me pusieron en un colegio que amé que se llama Horqueta College, Instituto de la Divina X en San Isidro, que ahora no está más, desapareció el colegio, lo tiraron abajo de verdad y está el Carmel por ahí". "Ahí entre al Horqueta en 4º grado muerta de nervios, no entendía nada, parte del patio cerrado daba al jardín, era como esa parte me encantó. Veía el cielo desde la ventana, los árboles, veías el pasto afuera y era lindísimo".

Le pregunto cómo llegó a ese colegio. Dice que su mamá lo eligió y ella no tiene idea por qué pero sospecha que quería que estuvieran al aire libre. Entonces fue a averiguar a escuelas y dentro de las posibilidades económicas cree que era el mejor. Lo podían pagar, era un colegio bilingüe y bueno, y ahí "cayó" en 4º grado.

Le pregunto por otra de las cosas que me sorprende de la elección de estas familias: las distancias entre el colegio y la casa. Si viven en el centro y deben ir hasta San Isidro. Y obtengo la respuesta habitual: *"para mi mamá nunca fue un impedimento, de hecho cuando mis chicos fueron al Trebol la entendí porque amé poder estar afuera y es otro tipo de contacto, vos estás en el colegio todo el día, tras que estás todo el día por lo menos sentía el sol, el pasto, el perfume de las flores, no sé, corrés afuera, hay perfume, viste?, yo me acuerdo mucho las sensaciones no sólo académicas sino de estar, bueno, en un lugar lindo, que realmente te descansa mucho más que estar en un patio, yo me negué rotundamente a poner a mis hijos en un colegio acá en el centro por eso exclusivamente, hay colegios excelentes pero yo quería que ellos vuelvan quemaditos, cansados de correr, de jugar afuera".*

¿Quemaditos? ¿Cansados de correr? Me cuesta bastante seguir esta lógica de valorar una escuela por el aire libre. Bourdieu dice que mi problema es que debo mi posición social al capital cultural que adquirí en la escuela. Puede ser. Pero Delfina no es la única que piensa de esta forma. Otra entrevistada, Juanita, después de pasar unos años en el campo, volvió a la ciudad y la inscribieron en el Horqueta *"porque no queríamos volver a estar encerradas en cuatro paredes. Porque el Belgrano R2 en el fondo es una manzana pero con patio cubierto, y nosotras al haber vivido en el campo necesitábamos el verde"* Y para ellos que vivían en Palermo cerca del Botánico tampoco era "una complicación", como me parecía a mí. "no, no, no" me dijo Juanita: *"nos llevaban y nos traían en el omnibus del colegio"*.

Estas distancias -expresadas en mi sorpresa ante la importancia manifiesta dada “al verde” por sobre otros detalles o en la poca relevancia del trayecto a recorrer todos los días para llegar a la escuela- expresan, como señala Bourdieu (1979), un desplazamiento del interés desde “el contenido” hacia “la forma”. O, en mis palabras, la forma deviene contenido. Reformulando las afirmaciones del sociólogo francés, uno de los modos de construir diferencias es “*comprometer los principios de una estética ‘pura’ en las opciones más ordinarias de la existencia ordinaria*” (Bourdieu, 1979: 37).

La reclamada opción por el verde y las distancias recorridas en la ciudad para acceder a colegios que no son “*la escuela del barrio*”, son prácticas que expresan “*la capacidad generalizada de neutralizar y de poner entre paréntesis los fines prácticos, inclinación y aptitud duraderas para una práctica sin función práctica, la disposición estética no se constituye sino es en una experiencia del mundo librada de la urgencia...*” (Bourdieu, 1979:51).

La escuela construye “la clase alta”

Como dice Latour, algunos elementos siempre están presentes en la formación de grupos: se los hace hablar, se confecciona el mapa de los antigrupos, se buscan nuevos recursos para hacer más perdurables sus límites y se ponen en movimiento profesionales con su parafernalia altamente especializada (Latour, 2008: 53). Los grupos, dice el autor, son el producto provisorio de un clamor constante hecho de los millones de voces contradictorias que hablan acerca de lo que es un grupo y de quién corresponde a cuál. Ningún grupo existe, agrega, sin algún tipo de encargado de reclutamiento. La escuela, de modos específicos, participa del trabajo de formación del grupo. Más o menos explícitamente, es un *mediador* (Latour, 2008) en la construcción de la “clase alta”: ya sea a través de la selección de sus alumnos o al imbuirlos de un “espíritu” que “borra las diferencias” entre los sujetos, las instituciones educativas son actores activos en la producción de este grupo social.

Los lazos entre familias y escuela son fomentados desde el propio colegio a través de un mecanismo particular de reclutamiento del alumnado: tienen prioridad, no sólo los hermanos, sino quienes tengan familiares que sean ex alumnos de la institución.

El proceso de selección de los estudiantes dura un año³⁸. Los candidatos deben presentar una carpeta con un formulario con los datos de ambos padres, escuela en la que estudiaron, apellidos, trabajos actuales, una foto de la familia y los datos de los hijos. En una segunda instancia, los adultos son evaluados en una entrevista personal, luego los niños deben pasar una serie de exámenes de inglés, lengua y matemática y uno psicopedagógico. Recién a fin de año cada familia recibe una carta en la que se informa si el hijo fue aceptado o no. En ningún caso se da a conocer la justificación del veredicto. Muchos entrevistados me contaron el estrés que significó todo el proceso, sin embargo pocos lo cuestionaron, más bien se mostraron orgullosos de haberlo pasado exitosamente.

Algunas instituciones solicitan también el pago de una cuota de ingreso -distinta de la habitual matrícula- al iniciar la escuela primaria. *"Vos, cuando entras en el primer grado, pagás como una acción del colegio. Así que sos parte del colegio"* me dice Juanita. Esa acción, que algunos llaman *"membresía"*, funciona como forma de cohesionar a las familias *"que pertenecen"*. La misma membresía que a Juanita le atrajo porque implicaba *"ser parte del colegio"* a otra entrevistada la obligó a optar por otro.

Rosario Ortiz de Rosas, es la presidenta de una fundación filantrópica que fundó su familia y es hija de un importante genealogista que se dedica a estudiar a las familias originarias argentinas. Fue alumna del Santa María 2 y en el momento de mandar a su hija allí se encontró con algunas dificultades: *"a mí me gusta mi colegio (...) Pero en el grupo que le tocaba a Camila había una serie de disonancias que a mí no me gustaban mucho, viste?, y que se hacía notar ... qué sé yo, la chiquita que se va a Europa de vacaciones en el verano y a Las Leñas a esquiar y tiene los 250 mil juguetes de 200\$ cada uno y una serie de cosas que yo no tengo interés en darle a mi hija, no es que no puedo, no quiero. Y había una serie de impresionantes consumistas que a mí mucho no me cerraban en el grupo y las familias (...) y después había otro factor que importaba mucho que era el económico, con la separación y toda la historia para Nicolás era todo un tema pagarla. O sea, la fundación hoy por hoy te exige una membresía de adherencia con 2 mil, 3 mil, no sé cuántos pesos eran en ese momento pero además de todo lo que pagás para ingresar al colegio tenés que pagar un pago fuerte. Al comenzar cuando vos entrás además de colaborar, de pagar la cuota de tu hija y la mar en coche tenés que encima pagar una membresía. Pero es como entrar a un club, al Jockey y pagar membresía de no sé cuántos miles de dólares. Bueno, algo similar, y no sé si me cerró mucho y sabía que económicamente a Nicolás le iba a ser un trastoque, fue un*

³⁸ La homogeneidad social extremadamente fuerte conseguida a través de la elección de los alumnos se corresponde con una cuidada selección de docentes. Los maestros y las religiosas tienen también lazos estrechos, familiares con la escuela. La relación entre maestros y alumnos, se funda sobre el conocimiento y la confianza recíproca entre personas del mismo medio que tienen, a menudo, relaciones de parentesco y que adhieren a los mismos valores (Saint Martin, 1990). Norma me cuenta que *"la directora de primaria es ex alumna, fue pupila. Sus hermanas iban todas al Católica1"*.

divorcio muy complicado y la verdad es que le dije bueno me encantaría que fuera a mi colegio pero en estas circunstancias no va a ser. Me fui al Recoleta³ y que también tenía buenas referencias, gente que quería mucho, metiendo a sus hijas ahí”.

Rosario compara la membresía de adherencia al colegio con la inscripción del Jockey Club: entrar a esa escuela es como entrar a un club y participar de la vida de sus socios, de su estilo de vida, formar una comunidad, construir lazos en común por ser miembros.

En muchos momentos, tuve la sensación de que el colegio los provee de una “nueva identidad social”: los costosos esfuerzos monetarios (y también de otro tipo) para ingresar a la escuela se parecen a un rito de pasaje luego del cual, una vez adentro, los niños y sus familias son imbuidos de un “nuevo espíritu”.

Muchos se embarcan afanosamente en esa búsqueda. Otros entrevistados parecen no necesitarlo. Algunos, como Clara Estrada, por momentos negocian con esa identidad y, en otros, la resisten.

Entrar al paraíso y luego desterrarse

Hija de un empresario de medios argentinos, y de una madre “muy tradicional” -cuyo abuelo fue el último candidato a presidente del partido conservador antes de que éste desapareciese- Clara Estrada³⁹ trató siempre de conciliar “la cultura del trabajo” que heredó de parte de su familia paterna y “las tradiciones conservadoras” que los antepasados de su madre trajeron del ingenio tucumano-salteño:

“Nunca me hallé en el Católica¹. Es muy snob, te digo la verdad, mucho caretaje, hay mucha competencia, el día de hoy todas mis amigas mandan a sus hijas al Católica¹. Seré yo que soy media desafortada, no sé, no me hallo, es como que entré y era como una tortura, nunca me hallé”. Me cuenta que su hija fue a esa escuela entre segundo y sexto grado. Su hija tampoco estaba a gusto. Le pregunto qué quiere decir cuando dice “snob”, me explica que cree que es un colegio “socialmente esnob” pero que hubo algunos cambios desde que su madre y sus tías iban al colegio. Me recuerda que ella fue una de las tantas hijas que se pasaron al Belgrano R1 cuando en los '70, el colegio tomó una orientación “cristiana tercermundista”.

“Para mí lo que cambió es que antes el Católica¹ era por ahí socialmente esnob en el sentido que no todo el mundo accedía, era como de elite pero no económica, ¿viste?, era más que nada social. Vos pertenecías o no pertenecías”.

³⁹ Clara tiene 39 años.

De nuevo, como otras veces, aparece esto de “*pertenecer o no pertenecer*”, como una frontera infranqueable. Todavía Francisco Escalante Duhau no me lo había explicado tan claramente⁴⁰ entonces le pregunto cómo se daba cuenta quién pertenecía y quién no: “*te das cuenta a la milla*”, me dice. “*Así como te das cuenta quién es cheto y quién no, bueno, esto es lo mismo. En dos minutos te diste cuenta, sí, hablabas y ya te das cuenta. En el colegio era tipo qué decís, rojo o colorado? era así, cuarto o habitación, era así. Cómo te dabas cuenta?, en dos minutos. El Católica1 era como más tradicional, el campo, las que tenían campo, las que pertenecían a cierto círculo social. Qué sé yo cómo es, es así*”. Clara Estrada se reconoce como parte de ese círculo social porque su madre, sus tías, sus amigas, me explica, fueron al Católica1.

Me comenta cómo fue la admisión de su hija mayor en la escuela: “*vos no sabés lo que era el examen para entrar al Católica1: tenías que ir, presentar a tu familia, tu grupo familiar. O sea si eras separada casi que ni te escuchaban. Un montón de requisitos que presentar y qué sé yo*” Ella pensó en no pasar “*ni loca*” por eso. Sus amigas le decían “*anótala cuando nace porque después no vas a tener vacante*”. Ahora ella lo escucha y dice que no lo puede creer: “*me preguntaban quién te presenta y me decían ‘mentile porque les gusta que vos les digas que’, todo era quién te presenta, quién te escribe una carta, a quién conocés, de dónde venís, de qué colegio fuiste. Todo importa. Qué apellido y qué, qué, bla, bla, yo pero ni loca paso por eso, me parece un estrés. Y mi tía Estrada, viste?, la hermana de mi papá que fue al Católica1, todas mis primas Lynch fueron al Católica1 y me decían: ‘usted digale que es sobrina mía’. Siempre trataban de convencerme. Yo caí al Católica1 que ni lo conocía, fue la primera vez que caí y le dije a la directora: ‘bueno, quiero ver para Martina para el año que viene’. No me preguntó nada: ‘mirá los exámenes son la semana que viene así que yo te diría que olvidate para este año, en todo caso la pongo en la computadora y el año que viene verás, no sé’. Entonces le digo: ‘bueno yo no tengo ningún problema, la verdad yo soy creyente, yo digo si dios quiere que venga a este colegio vendrá sino será que no tiene que venir’. Yo así re tranquila, me voy, me llama la directora: ‘vení, vení, sabés qué?, tráela el jueves al examen’. Así fue, la llevé a Martina que ni sabía que la había cambiado de colegio y entró”*

Clara dice que ella no pasó por “*todo ese estrés de que yo quiero que venga a este colegio*”. Tiene la percepción de que “*la gente de hoy tiene ese estrés de quiero que pertenezca a*” porque “*son tantos los requisitos que hay que tener para ir que una vez que entraste ahí es como que tocaste el cielo con las manos, entraste al paraíso*”.

La metáfora religiosa que usa para ejemplificar el acceso a la escuela es la misma que va a emplear para explicar lo que ocurre cuando uno decide sacar a su hija de la institución que

⁴⁰ Este punto fue desarrollado en el capítulo 1.

concentra a "los elegidos": cuando cambió a Felicitas de colegio todo el mundo creyó que la ella estaba loca y que estaba sacando a su hija del paraíso terrenal, la estaba desterrando.

Sucedió que durante los años que estuvo en la escuela a Clara se le hizo "muy insoportable el ambiente" y aprovechó su mudanza a Pilar para cambiarla de escuela: "Vos no sabés lo que fue. Todo el mundo creía que estaba loca, que la estaba sacando a mi hija del paraíso terrenal y la estaba desterrando, yo no podía creerlo pero me llamaban mis amigas y me decían: vos estás loca Clara, pensá bien lo que estás haciendo. Yo pensaba: están totalmente trastornadas. Pero ¿qué se creen?, ¿que si no vas al Católica1 no existís? Porque no existís, todo el resto es un desastre. Creen que el Católica1 es lo mejor para todo: educativamente y para el futuro también porque estás bien relacionada".

Aún cuando estaba contenta con el colegio porque le daba un montón de cosas: deportes, talleres y enseñaban mucho, no "soportó a la gente". Cambiar de escuela fue "un drama" para su hija pero cuando llegó a su nueva escuela: "vio que era otra cosa, relajado, mixto, 6º grado. El primer día ya descubrió el mundo. Estaba feliz, no se le iba la sonrisa. Me dijo mamá acá en este colegio son (más tranqui viste?, vienen y a nadie le importa si tenías la colita acá o no la tenés".

El "Spirit del Católica1" o "El Católico1 Boy" y la continuidad temporal de la comunidad

Los entrevistados coinciden: "El primer signo de pertenecer es el colegio al que vas", me dice Amalia. "Es más importante que la ropa, la casa, más que todo". La escuela es la que "te posiciona", señalan los sujetos, porque "te da ciertos códigos".

La importancia de las familias radica en el apellido y en su origen pero las escuelas por las que van pasando sus miembros son fundamentales para incrementar su reconocimiento social. En el colegio -además de pulir lo que sea necesario según procedencia- los sujetos edifican y son imbuidos de "una mística", un "ethos" de la institución y sus miembros. Josefina disfrutó mucho de su colegio, por el patio y las flores pero también porque tenía amistades que hoy conserva como "íntimas amigas" y que sigue viendo todas las semanas. La escuela fomenta una "unión especial digamos": "en el Católica1 lo llaman SPIRIT y tiene un valor para mí".

Edificar esa mística es parte esencial de la tarea de la escuela. El Spirit o el ethos de la institución es lo que "borra las diferencias" entre las alumnas que pertenecen a esa mística. Las ex alumnas viven esa experiencia y la transmiten en su revista anual así: "...Esta amistad comenzó a forjarse el día que ingresamos a nuestro querido Católica1 y sin que nos diéramos cuenta fue creciendo a través de los años -inclusive durante aquellos en los que nos mantuvimos distanciadas por diferentes

circunstancias. Las vueltas de la vida hicieron que de a poco nos fuéramos reencontrando y viendo que las antiguas diferencias se habían transformado en coincidencias; seguramente debido al School Spirit del Católica1 que nos cortó a todas con la misma tijera". Revista de Asociación de ex alumnas (AEA).

El Spirit, en el colegio de las chicas, o ser un "Católico1 boy", o un "Old Elite way", los varones, es parte de esa "identidad" que confiere el colegio. Utilizo la categoría "identidad" por el énfasis que, desde los entrevistados y los documentos institucionales, se da a la capacidad de esta mística de homogeneizar a quienes se ven imbuidos por este espíritu:

"Este año nos acompañó durante todo el retiro el Padre Beto Bujan, un franciscano de ley. Entre nosotros "magic Beto". Inmediatamente nos hizo parar la pelota, y nos planteó preguntas que nos dejó meditando toda la noche. El percibió un clima especial, un no sé qué, que lo maravilló y notó que nos unía algo a todos a pesar de las diferencias de edad. Casi le digo Beto eso que nos une se llama "Católico1"⁴¹.

Este "ethos" no deja de generar controversias. Algunos entrevistados señalan que ser "muy Católico1 boy" es ser "un pelotudo". Otro intercambio registrado en Facebook sobre el "Spirit" dice:

"Mensaje de Lucia Ibañez

A mi el colegio me enseñó todo lo que no quiero ser..(igual por un lado es positivo)y le sigo preguntando a mi madre si vos no la pasaste bien en el colegio este..¿porq car... me mandaste a MI ?' q no se molesten las q " lo aman" pero es interesante la variedad de opiniones. Nunca entendí lo q era el Spirit!!!!q sarazzza..q esten bien!"

Dolores Lucia y todas...

Soy Dolores Lavaque egresada en el '92... y si bien pienso por un lado igual que vos, que, por lo menos mi época del colegio me enseñó todo lo que no quiero ser... me gusta estar conectada con el grupo o comunidad! Cada vez que me cruzo con alguien nos re colgamos a hablar del cole, de gente en común y todo eso... más que spirit yo lo traduzco en eso.

Mi mamá fue al Católica1 y lo amaba y por eso me mandó a mi, pero yo tengo una hija que está en 2º grado y NO LA MANDÉ AL Católica1 aunque muchísimas de sus amigas del Littleengland se iban para ahí... nunca entendió bien porque no la quise mandar... pero yo también tengo mis opiniones positivas y negativas, que cuando las digo pretendo que aquellas que lo aman no se ofendan, pero, lo mejor que me dió el cole fueron mis amigas... y mucho de lo que sé que no quiero ser!

⁴¹ <http://www.cardenalCatólico1.org.ar/index.php?seid=4&articulo=ver&id=73>

Creo que está bueno el hecho de las opiniones variadas, justo de mi camada TODAS mandan sus chicas al cole y la otra mitad trabaja ahí o en Nordelta... pero bueno, el punto es el encontrarte con gente, que tenés algo en común... chiquitito o grande pero algo en común...

Nada, un poco de filosofía barata, pero el momento de la verdad es cuando tenés que mandar a tus propios hijos al colegio, y ahí sabés lo difícil que es elegir... yo no lo elegí... pero hay quienes si les copa y lo siguen eligiendo.

Bss a todas, y como dijo Lucia, espero no ofender a nadie!

Loli Lavaque".

Más allá de que algunos estén orgullosos del "Spirit" y otros no, sí parecen coincidir en que ese ethos genera lazos, permite reconocerse como miembros de una "comunidad" de semejantes. Sobre todas las cosas, una comunidad que inscribe en una larga duración y que funda vínculos estables, y atemporales. El Católica¹, me dice una madre entrevistada, es como "una comunidad" que se forma al entrar al colegio y que se prolonga a través del tiempo. La continuidad temporal, un pasado que se prolonga en el presente, es un factor crucial. Se es una "familia tradicional" porque existen padres, abuelos y bisabuelos con una historia conocida en "la comunidad". Existe un reconocimiento del grupo en tanto "gente de bien" que adhiere a un código establecido en su medio que sirve como signo social distintivo. La comunidad del Católica¹ se extiende -me comenta una madre y ex alumna - en lo que se llama la Asociación de Ex Alumnas (AEA), la asociación de ex alumnas: "la AEA tiene una obra que funciona, a la que todos aportan, que me parece muy importante también dentro de un colegio, ¿no? La AEA hace que no se termine, que haya una comunidad. Digamos que se van ligando las generaciones".

O como relata la historia oficial de la Asociación de ex alumnos del Católico¹:

"La Asociación quedó organizada informalmente al término de la primera cena de egresados, bajo el asesoramiento y guía del Brother O'Connor, y se oficializa el 13 de mayo de 1955. Desde entonces, ha constituido uno de los pilares fundamentales de todos los proyectos del Colegio, manteniendo ligados a los ex alumnos y conservando las amistades gestadas en los años escolares durante toda la vida"

El colegio aparece como lugar en que se encuentran varias generaciones de un "clan". La institución comienza a ser parte de una tradición: continúa la historia de la familia al recibir a cada nueva generación y participa así de la conformación de los lazos de reconocimiento entre los sujetos.

Este trabajo de ligar generaciones es muy valorado por quienes pertenecen a "la comunidad" -o por quienes quieren entrar en ella-. Además mantiene unidos a "las amistades gestadas en los

años escolares". Como señala Lorenza Tanoyra Benegas: *"el colegio es la base de todo. Este amigo que yo te digo que fue al Católico¹, siempre tuvo trabajo porque un amigo del colegio le tiraba changas, siempre, siempre. Los colegios de varones funcionan como semillero. No siempre piensan en el mejor o en un concurso sino en el amigo del colegio, ellos recomiendan a los que les parece"*. Sin adelantarme en analizar la cuestión del trabajo y las redes, que será desarrollada en el capítulo siguiente, diré que a lo largo de la investigación la red de amigos y conexiones laborales de cada uno de los sujetos era fácilmente rastreable.

Potenciando una "íntima familiaridad", la escuela conserva la clase a la vez que la construye. Las instituciones educativas no son un mero *agente* de la clase sino que son parte activa de ella (Connell, et al, 2000). Genera prácticas mediante las cuales "la clase alta" se renueva, se integra, se reconstituye y se prolonga a través del tiempo.

¿Estudiar para trabajar?

En los colegios se crean y se acumulan relaciones durables y esa es una de las principales razones por las cuales se eligen ciertas escuelas y no otras: *"por el factor humano"*. Esos lazos y conexiones se deben mantener y reproducir mediante un trabajo específico. Al jugar al rugby los sábados o en los intercolegiales de hockey; al organizar un evento de caridad se forman y mantienen relaciones de conocimiento y reconocimiento.

Bien vale la advertencia de Bourdieu (2007): es necesario cuidarse de definiciones sociocéntricas ligadas al propio lugar en el espacio social. En tanto que debo mi posición al capital adquirido en base a credenciales educativas, aquellos que trabajan por la acumulación del capital social parecen diletantes y ociosos: *"es un sesgo escolar creer que el que se dedica a acumular capital social no trabaja"*.

Esta mirada me fue difícil de adquirir. Al iniciar las entrevistas yo insistía mucho en preguntas acerca de la universidad, de las trayectorias internacionales y era llamativo como los sujetos les restaban importancia. Muchos no consideraban relevante hacer trayectos en el exterior, y la universidad era, casi siempre, un dato más. Se va a la universidad, eso es descontado, no se le otorga una relevancia especial. *"La mayoría va a dedicarse a las empresas o campos familiares"* me dice un entrevistado, entonces se estudia por *"saber general"*, porque te gusta la carrera: *"más allá de que trabajes de eso o no"*. Como dicen: *"se puede seguir otros caminos pero siempre hay algo familiar donde insertarse: en el campo, en la consignataria del abuelo"*.

Las personas que entrevisté que hoy tienen más de 50 años eran las más resistentes a vincular estudios y "vocación". Los hombres particularmente seguían abogacía, agronomía o administración de empresas con la finalidad de continuar la empresa familiar. Las mujeres, como contaba Teresa, estudiaban por si "planchaban" -es decir por si no encontraban marido-. También me sorprendía que la mayoría destacase el escaso valor en términos de calidad académica de la educación que se recibe en los colegios que eligen. Colegios con un costo elevadísimo, no serían buenos a nivel académico. Muchos dicen constatar, cuando van a la universidad, que sus conocimientos no son mayores a los de la media de los alumnos. Además, si bien el idioma inglés forma parte de la currícula de las escuelas elegidas, los entrevistados privilegian otras características a la hora de elegir una institución educativa.

Esto cambia para las nuevas generaciones. Quienes hoy tienen 30 años e hijos en la escuela, sí resaltan la educación recibida -muchas veces en esos mismos colegios que los padres- y realizan estudios que prioritariamente busca satisfacer una vocación.

Sin embargo todas las generaciones coinciden en que los colegios no se eligen en función de un supuesto nivel académico y en que no es necesario que la enseñanza del inglés sea la mejor: las escuelas de las "familias tradicionales" forman "en valores". La escolarización no tiene un sentido "credencialista". No parece necesario obtener títulos para conseguir un trabajo, para ganarse la vida o para "ser alguien", para "la realización personal". Sentidos que atraviesan la relación entre clases medias o sectores populares y educación (Veleda, 2005; Cerletti, 2010). La importancia de la educación no radicaría en el valor de los certificados. Por el contrario, formar en valores, estar en un espacio rodeado de verde y de gente conocida son las tres cuestiones más subrayadas. En algunos casos el estudio es algo que está naturalizado, en otros simplemente hay que estudiar: "*por las dudas* [de que en algún momento lo llegues a necesitar] *aunque* [en un futuro cercano] *no trabajes de eso*".

Rosario me lo explica de una manera contundente: "*yo creo que las familias tradicionales adhieren al enfoque del iluminismo sarmientista y los otros sectores digamos sociales de la Argentina adhieren a una hipótesis más alberdista. Que es la hipótesis de Llach. Creo que ese es el enfoque, yo creo que tiene que ver con un conocimiento desde el punto de vista de estructuración del pensamiento, de formas estéticas de ver las cosas. El conocimiento no como un vehículo utilitario de generación de oportunidades sino como una visión del mundo. Eso me parece que es un enfoque tradicional de estas familias de origen más antiguo. Mientras que para los sectores medios y demás es una posición alberdista de generación de oportunidades. Me parece que ese es el enfoque que yo creo que tienen digamos...*"

Este sentido atribuido a la educación construido sobre “valores” y sobre el conocimiento “no como vehículo utilitario” se pone en evidencia en la diferencia que establecen entre “conocimiento” y “formación”: Diego me explicaba que la diferencia entre la universidad y el colegio secundario es que: *“la primera te da conocimiento y el segundo formación”*; esta distinción hacía que, desde su perspectiva, el colegio secundario fuese una institución “clave”. La formación, decía, son principios: *“es decir, la universidad no te da principios, la universidad te dice lea acá, este o este, o lea los dos, qué sé yo, no te dice nos vamos a regir por estos principios, te deja a vos elegir (...) el colegio primario es ‘palotes y bolitas’, el secundario es formación, es decir donde empiezan los principios morales y éticos y es donde confluyen la casa y el colegio, en donde lo que vos le decís, padre, coincide con lo que le dice el maestro, el profesor, y sino, si hay algo que llama la atención, el chico viene y te dice papá vos estás equivocado en esto el profesor nos dijo esto, esto y esto. Y discutimos, por eso es formación. Empezás, yo te diría que, a cortafierro y martillo, a conformar los valores éticos y morales del chico que van a ser para toda la vida, es como si fueran los cimientos de la vida y eso lo da el colegio”*.

Es desde “los valores” que “la clase alta” va a reivindicar su lugar de privilegio y va construir sus “antigrupos”, como diría Latour. Pero como voy a señalar en el apartado que sigue, las trayectorias de vida muestran la porosidad y fluidez de sus fronteras sociales.

Redes de colegios y distinción:

La red de relaciones entre familias se extiende incorporando a las instituciones en su entramado. Históricamente, las alumnas del Católica1 tienen hermanos que van al colegio Católica1. Entonces, el lazo que une a las escuelas viene dado por la relación de parentesco entre el alumnado. A su vez la escuela, a través de acciones impulsadas por los mismos alumnos -como las fiestas del Católica1 a las que sólo pueden ir los chicos del Católica1- o por los propios docentes, se unen a la red de relaciones de conocimiento y familiaridad: *“obvio que con los del Católica1 se conocen todos. Las que no tienen hermanos varones, tienen primos, se conocen a todos, ‘mi hermana está de novia con fulano que es el hermano de tal que va al Católica1’, te dicen, o sea también en eso se van vinculando”*, expresa una maestra.

El lazo entre los colegios viene, explican, por su “origen”. Josefina, una madre y ex alumna del Católica1, me explica que ambos colegios: *“primero, son pasionistas los dos. Ambos son irlandeses. (...) es como que tienen un origen común. Entonces por eso tienen cosas en común. Digamos de origen me parece que ya se da, y después tienen como una filosofía parecida (...) Para mí el más fuerte es el del origen. Y después bueno. Claro el origen del colegio que tienen como más o menos la misma filosofía”*.

Los límites de la red de relaciones no se circunscriben a los colegios elegidos por las “familias tradicionales”. En el entramado se ligan amigos que van a otras instituciones exclusivas como el *England1* y el *England2*. Ya sea porque algún miembro de la familia manda a sus hijos ahí o porque se encuentran en otros espacios de socialización como ser el club (el Jockey o el Argentino) o la catequesis -que puede hacerse en espacios externos al colegio más cerca del barrio- porque otros parientes son ex alumnos, o, incluso, por haber compartido el jardín de infantes.

Entre estos colegios hay competencia y jerarquías disputadas pero, sin embargo, las redes se cruzan. Los lazos entre los espacios de formación “más tradicionales” y los “más competitivos” son fluidos. Josefina tenía varias amigas que fueron al *England1* que estuvieron con ella en la universidad o que se conocieron ya en el jardín de infantes: *“cuando estaba en el Católica1 teníamos relación con chicas del England1. Yo tenía una muy amiga mía de chica que iba al Littleengland y se fue al England1. E iba conmigo acá al jardín de infantes. Y también son amigos de la familia. Conozco a muchas del England1. Hay una que vive en París, que está trabajando ahí. Paloma Volte, se llama. Dos. Hay otra Mafalda B. que se casó con un francés. Hay una que estudió economía y otra administración, hay otra que también, hay varias del England1 que...”*.

Me nombra a Mafalda B. y como en una constelación imaginaria, yo reconstruyo en mi cabeza un mapa de relaciones que no me fue nombrado pero que puedo armar a través de los rastros que va dejando. Mafalda es la hermana de Inés. Inés fue compañera mía en la ONG donde conocí a Celina, la amiga que Ada y yo tenemos en común. Inés y Celina fueron compañeras en el *England1*. Celina me contó que Luz tuvo un novio que fue también fue novio de Clara, una chica del *Católica1*, amiga de Ada. Unos se conectan con otros, se emparentan, trabajan o estudian en el mismo lugar, tienen novios en común. A pesar de las diferencias, las fronteras entre un grupo y otro son porosas.

A pesar de tener muy buenos amigos que iban al *England2*, enseguida me comenta las diferencias entre estos colegios: *“para ellos todo era como más así como éxito, de ganar, más digamos de ser el mejor. En el Católica1 era ser el mejor pero ser buena persona. Ellos tenían algunas clases de ética pero en el fondo era viste como ir hacia ser el numero 1 de todo. Igual hay como toda una comunidad con valores, con fuerza”*. *“En el England1 quizá hay más chicas que estudian una carrera universitaria o que siguieron trabajando en eso y en el Católica1 por ahí menos. Quizás terminan eligiendo más la familia. Qué también tiene un valor, ¿viste? es un equilibrio muy difícil”*.

Formar "personas familiares"

Un encuentro con Ada, una conocida mía ex alumna del Católica¹, me servirá para comprender la fluidez de la trama en la que se insertan las relaciones cotidianas de los sujetos. La paso a buscar por el organismo internacional donde trabaja. Llegar hasta allí me implica transitar por una zona de la ciudad que no recorro habitualmente: Agüero, Laprida, Anchorena; si bien son las inmediaciones del Alto Palermo y conozco el shopping, no es un lugar que me resulte *familiar*.

Nos hemos cruzado en varias oportunidades a raíz de mi trabajo en una ONG y el suyo en una conocida universidad privada. La gente es unánime en su opinión de Adi: es muy buena persona y habla con una corrección absoluta. Siempre estuvo bien predispuesta para colaborar con mi trabajo. Ese día lleva un jean y una blusa de bambula, un saco que parece tener historia y que le queda pintado en su porte alto y delgado. Con su pelo largo, rubio, lacio, Ada camina como si flotara.

Ya sabía algunas cosas acerca de ella porque nos conocemos a través de una amiga en común. Ada tiene treinta y un años, es egresada del Católica¹ y estudió Ciencias de la Educación en la Universidad Católica. Hizo una maestría en Educación y actualmente cursa el doctorado en el exterior.

Ahora vive en un departamento alquilado en Palermo "Hollywood" pero tiene un departamento propio, demasiado grande para ella sola, cerca del Botánico. Poner en alquiler el suyo le permite pagar el actual y conservar una renta.

"Anita y Adi se mudaron a Palermo Holywood, e intercambian datos sobre el barrio. Las dos están contentas porque en el nuevo barrio no las conoce nadie. Anita dice que sale vestida como una chola, sin el temor de encontrarse con algún conocido. Adi asiente y dice que antes se topaba con alguien en cada esquina, había que salir arreglada. Acá no". Registro de campo febrero de 2008 cumpleaños.

En una oportunidad conocí la casa de fin de semana de su abuela en las Lomas de San Isidro: bastante antigua, sin remodelar, pero enorme y preciosa; ocupaba una manzana entera -por lo menos- en una zona donde el metro cuadrado cuesta X dólares. Algunos fines de semana Ada los pasa en el campo en la Provincia de Buenos Aires, en el de su familia materna o en el de la familia de su novio. En verano suele ir unos días a la casa de la abuela en Punta del Este. Tiene pensado casarse este año y hará una pequeña fiesta en la casa de la familia del futuro marido, en el country Arelauquen, en Bariloche. Su novio anterior fue al Recoleta⁵ y nuestra amiga en común, al England 1. Su madre es directora y fundadora de una institución educativa privada de Palermo.

Durante nuestra charla me habla de "ellos", se posiciona como si ella no fuese parte del grupo con el que trabajo aunque está claro que es mi "informante clave".

"Adi" se hizo un hueco entre su trabajo y los preparativos para el casamiento de su hermano, que será al día siguiente de nuestra charla, para conversar conmigo. Nos acomodamos en un bar cercano a su oficina con la idea de hablar un poco acerca de su colegio, que me cuente su experiencia y, según me propone, explorar la posibilidad de que me pueda contactar con algunas ex alumnas.

Se compromete -y lo cumplirá- a presentarme algunas personas que servirán para mi tesis. Hablamos de un empresario muy importante, con el cual piensa que me puede contactar, al que conoce porque realiza una labor filantrópica junto con el organismo internacional en el que ella trabaja. *"Su esposa, si bien la conozco mucho menos que a él, es la encargada de las Relaciones Institucionales del grupo. Y es ex alumna del Católica1. Curioso. Y además fue -quizá esto es una pavada, pero vos después fijate si estos detalles te son atractivos- ella fue capitana del mismo color, de la misma casa de deportes, del colegio -el colegio esta dividido por colores- que yo. Una vez nos encontramos y uy no se que, Gustavo siempre nos dice: ustedes son de armas tomar, nos carga y que se yo".* La relación con Gustavo, entonces se hace más cercana porque su mujer y Ada compartieron "la casa" en los deportes del colegio. Adi me cuenta que la mujer de Gustavo es *"es una tipa piola": "porque, ya te digo, egresó del Católica1, casada con Gustavo que en ese momento no era lo poderoso que es hoy. Judío. ¿Viste? Muy abierta la mina. Es interesante, así que bueno por ahí ella es otra persona que te interesa entrevistar. Su íntima amiga es la directora del área de educación del Clarín. Que a su vez fue profesora mía en el colegio. No sé, son gente, muy elocuente".*

Estar casada con un judío, ser elocuente, la hace "abierta" y la diferencia de la alumna promedio del Católica1. *"Lo que pasa, me dice, es que el Católica1 atrae a una población más barrio nórdica. Tradicional, Católica. Y ellos están principalmente acá. O sea en la Capital Federal".* Yo sigo intentando entender por qué los "barrionordicos" se van hasta la zona norte de Buenos Aires o por qué la gente de la zona norte no va al Católica1. Adi intenta explicármelo y se produce un diálogo significativo: *"Lo del barrio, de hecho, es interesante"* me comenta con su habitual corrección al hablar: *"El Católica1 tiene como colegio vecino, a tres cuadras, al San Gabriel, que es un colegio similar, pero mucho menos tradicional. El San Gabriel si capta a la población del barrio, como más de la zona".* En ese momento me muero de ganas de dejarla seguir sin interrumpir pero me invade una sensación incómoda y me sincero antes de que ella pueda decir nada: *"es el colegio al que fui yo"* le digo mientras sigue hablando. Adi se detiene, vuelve sobre lo que estaba a punto de decir y, creo, se corrige: *"bueno, es un colegio, es de barrio. Nosotros con los del San Gabriel la verdad es que teníamos poco*

contacto, pasaban caminando por ahí, tal vez nos cruzábamos cuando íbamos al comedor escolar que estaba fuera del colegio, pero de repente, no sé, por ejemplo: una compañera de curso mía, su hermano iba al San Gabriel. Y nunca salimos con los hermanos de Vale. Salíamos más con el Católico2, con el Católico1. Los del San Gabriel, ni ellos se acercaban a nosotros ni nosotros no acercábamos a ellos. Nadie tenía contacto, Yo creo que como principalmente por eso. Como que el Católica1 capta una matrícula mucho más tradicional".

Las familias que mandan a sus hijas al Católica1 son más "tradicional, punto", dice Adi. Me explica que tradicional es "religiosa" pero no solamente: "a veces lo tradicional está relacionado con lo religioso. Tradicional es, familias... ¿cómo te puedo decir? Como de una burguesía agraria" A lo largo de su descripción va a establecer diferencias con otros colegios: "los burgueses más pujantes están en el England 1 y en el England 2. Que viste son familias más empresarias". Las familias de su escuela estarían vinculadas con "el campo" aunque eso no implicaría poseer mucho dinero sino más bien haber heredado tierras: "Si los del Católica1 tienen extensiones de campo, las extensiones no son enormes. Es el campo que viene heredándose de 2 o 3 generaciones y que ya le quedó al papá de la chica que va al Católica1. El campo de...no sé, es importante, pero generalmente son 1000 hectáreas no es una cosa, Bueno, entonces, tradicional en ese sentido". Mil hectáreas en la provincia de Buenos Aires equivale a X millones de dólares. La diferencia de percepción entre ella y yo de lo que es "gran cosa" es evidente.

Los padres, los hermanos, los tíos de Ada, fueron a colegios "tradicionales". Su madre fue a la Sta. Santa María 1, un colegio que hoy ya no existe pero que en su época nucleó a las hijas de "la alta sociedad". Varias entrevistadas fueron a ese colegio francés que cerró en los '70 porque las monjas comenzaron a militar y trasladaron su labor pastoral a Wilde. Muchas mujeres abandonaron el colegio ante la fuerte politización que experimentó en esos años. Pero hasta ese momento, fue "muy tradicional, de barrio": "Mi mamá vivía en Billinghamurst y Libertador e iba al María 2, que es el que es la continuación del Sta. Santa María 1. El Sta. Santa María 1 era un colegio todavía menos moderno digamos. En lugar de inglés tenían francés ¿Viste? Como un poco más...ya el María 2 es como una versión un poco más renovada de la vieja Sta. Santa María 1". Los hermanos, al igual que su padre y su tío, fueron al Católico1. Lo que implicaba el traslado diario hacia la provincia de Buenos Aires. Como su madre trabajaba, hacer "pool" era imposible, entonces iban en micro o combi.

Cuando sus padres eligieron su colegio dudaron entre el England 1 y el Católica1 que, según señala, eran los colegios bilingües de aquel tiempo: "pero, y si este detalle te resulta ilustrativo, en un momento dado, mamá y papá -que son un poquito más modernos que el típico espectro tradicional del Católica1- me quisieron cambiar al England 1, en el secundario. Yo pegué el grito en el cielo, yo ya tenía

todas mis amigas armadas. Me rehusé y me quedé. Pero te quiero decir. Hubiese podido ser claramente la alternativa”.

Sus padres la quisieron cambiar porque el Católica1 les resultaba “muy quedado” en cuanto a formación. Además, dado que no eran “el típico perfil tradicional y religioso” algunas reuniones de padres les resultaban “un poco chocantes”: “como que el nivel...-por favor, con todo cariño- pero el nivel intelectual de los perfiles, más la comisión de padres, o el departamento de catequesis que eran los que establecían mas puentes con las familias, eran asuntos poco interesantes para ellos. No sé, buscaban como armar un “spirit”, como le llaman ellos, del Católica1 y con familias como más unidas por el “ethos”, o la mística del colegio, y mis padres no estaban muy en eso”.

En esas escuelas, dice Adi, “católicas, tradicionales, punto”, no fomentan estudios en el exterior y no se está expuesto a ámbitos que estén por “fuera de la burbuja”: “ninguna de mis amigas estuvo expuesta a la idea de Estado. Estos colegios no terminan de tomar conciencia de la idea de civismo. Es muy buena gente pero restringida a la familia. En los colegios ingleses, en cambio, terminan expuestos a ámbitos públicos por fuera de la familia”.

La categoría “familia” vuelve a aparecer. En el Católica1 o en el Católico1 se conocen todos, están relacionados por vínculos de parentesco. Esa opción, como dice Ada, por “restringirse a la familia” tiene sentidos distintos entre los varones y las mujeres. En el capítulo que sigue abordaré esto. Aquí quiero resaltar que este discurso del parentesco aparece como un vector de legitimidad que participa de la lucha de los sujetos por formar parte de “la clase alta”.

Estas familias disputan reconocimiento de su “pertenencia”, no desde la posesión de recursos económicos ni de posiciones institucionalizadas de poder, sino desde una supuesta “superioridad moral”: sostienen que ellos son la “clase alta” porque, entre otras cosas, asisten a instituciones que los forman como “buenas personas, interesadas en la familia”. Los colegios que principalmente “forman en valores” no son, dicen, los más caros de la Argentina. Es decir que, según sostienen, la exclusividad de las escuelas elegidas por las “familias tradicionales” no se deriva del costo restrictivo de sus cuotas.

Lo que distingue a estos jóvenes herederos de quienes van a los colegios ingleses no es la excelencia de su formación académica, sino ser formados como *personas familiares*. El hecho de ser “familias con una tradición” legitima la continuidad de su distinción social que, estando anclada en el pasado, produce y reproduce los valores y los ideales aristocráticos que defienden. Los miembros de las nuevas generaciones de estas familias se constituyen como sujetos en el ámbito de un proyecto educativo que procura imbuirlos de este espíritu y volverlos continuadores de la comunidad en las que están insertos (Pedroso de Lima, 2009:95).

En este sentido, en cada fragmento (Tiramonti, 2007) se pone en juego la posición socioeconómica y la configuración de valores con los que se estructuran los diferentes grupos sociales. Como señala la autora, la elección de la escuela no se reduce a una acción racional atenta al cálculo del interés individual: en la elección de la escolarización de los hijos tienen una importancia radical elementos subjetivos (Tiramonti, 2007: 35). Desde mi punto de vista, esto implica entender no sólo el cálculo racional y deliberado sino también los sentimientos, valores y deseos como constitutivos, ambos, de toda acción social. Además, es una oportunidad para describir la heterogeneidad de disposiciones y subjetividades dentro de lo que se denomina -desde modelos de mayor abstracción- la burguesía; sus disputas y jerarquías.

Desde una mirada sincrónica y atenta a la escuela, estos universos pueden parecer más cerrados sobre sí mismos de lo que realmente son. Creo que el recorrido que presento permite apreciar el aporte de un estudio de trayectorias: poder dar cuenta de la porosidad y relacionalidad de los fragmentos. Los sujetos a lo largo de su historia de vida pueden circular entre un fragmento y otro. Los lazos y las relaciones entre miembros de un espacio y otro son constantes y dan cuenta de la fluidez de las fronteras del grupo. Los espacios de socialización se configuran en una tensión entre *“lo conocido y los lazos en común”* y *“la necesidad de salir de la burbuja”*.

Heterogéneo/homogéneo: cuándo salir de “la burbuja”

Victoria es Guerrero rama de madre y Dugghan por el padre. Tiene cuarenta y tres años. Hoy está casada con el hermano de un colaborador muy próximo de Macri. Ella y su familia aportaron recursos económicos a la campaña del PRO, así figura en los listados los contribuyentes del partido. Su hija mayor pasó por varios colegios en los que ella buscaba heterogeneidad, primero, y homogeneidad, después. La entrevista con Victoria no fue fluida. Ella estaba muy preocupada por lo que decía y aún apagando el grabador y garantizando el anonimato, fue muy complicado generar una buena charla. Además la empatía entre las dos no se produjo. Yo la sentía mezquina; no sé qué percibió ella en mí, pero no resultó sencillo.

Sol, su hija mayor, comenzó su escolaridad en un colegio bilingüe de la zona norte pero luego de x años, la madre la cambió al Las Católicas, el colegio de mujeres fundado por familias del Opus Dei para las hermanas de los chicos que van a Los Católicos. Victoria me decía que Las Católicas es más “homogéneo” que el England 4, que es “heterogéneo”. Ella los define así: homogéneo-heterogéneo; pero al momento de explicarme a qué se refiere con eso, es difícil lograr que sea

clara: "me parece que te da una homogeneidad en la religión. En la, te ayuda a homogeneizar el grupo. Teniendo otro punto en común que es la religión. Y también, lo que pasa es que no podría decirte la diferencia que hagan muchas cosas solidarias porque los otros colegios tal vez hacían. Entonces no, no... Es que cuando yo lo elegí, justamente no lo busqué homogéneo. Yo lo busqué heterogéneo. Entendes? Pero hoy no sé si los buscaría homogéneos. Ambas cosas te dan una riqueza desde...lo heterogéneo te da una riqueza increíble"

El siguiente dialogo muestra nuestra disputa por obtener cada una lo que quiere:

Investigadora: Heterogéneo ¿te referís a distintas religiones, a distintos nivel socioeconómico, socio cultural?

Victoria: A todo.

Inv: ¿El Southern Cross?

Victoria: Distinto a todo. El England 4también.

Inv: Ok. Era heterogéneo en qué sentido?

Victoria: En todo sentido.

Inv: Pero socio económicamente me imagino que no. Digamos ya hay algo que te marca el valor de la cuota que deja gente afuera.

Victoria: Sí. Sí. Sí.

Inv: Entonces heterogéneo...

Victoria: Si pero heterogéneo en todo porque también tenés diferentes posibilidades. Uno que puede más irse de vacaciones a un lugar más lindo o más feo, o sea dentro de o sea, no vayamos al extremo,

Inv: Sí, si.

Victoria: Por que no.

Inv: Ok.

Victoria: Pero...

Inv: Y Las Católicas es más homogéneo en qué sentido?

Victoria: Y en todo sentido. Es mucho más homogéneo. Tiene como una línea muy clara,

Inv: Sí.

Victoria: Este, los chicos, los padres, bueno orientados hacia la fe. El grupo mucho más homogéneo, si.

Inv: Ok.

Victoria: *Si, totalmente.*

Inv: *Ok.*

Victoria: *Totalmente y ahí lo veo clarísimo.*

Y finalmente pudimos llegar a algo:

Victoria: *En realidad eh...yo insisto. Yo elegí heterogéneo porque a mi me parece que es rico, y me parece que te abre la cabeza. Me parece que les da como bueno, ...poder compartir con todo el mundo. O sea, este...o sea que, creo que las dos cosas aportan digamos, lo suyo.*

Inv: *Cuál es el aporte entonces de que sea homogéneo? me dijiste que sea heterogéneo te enriquece porque...*

Victoria: *Sí...el aporte de que sea homogéneo me parece que es por ser mas parejo en todo eh...a ver, cómo te explico. Eh...por ejemplo. Sol cambia de grupo y había cosas que ya a la edad de adolescente eran como muy heterogéneas, con el otro, con algunas.*

Inv: *Sí.*

Victoria: *No con todas. Eh, y esas cosas la empezaron a separar un poco del otro. Pero bueno, tampoco está mal. No es algo que este mal o que este bien.*

Inv: *En Las Católicas son homogéneos?*

Victoria: *Claro. Y yo creo que para, para, para una educación que sea más homogénea te ayuda mucho a vos en el educar. Este, lo educas todo valores, y que se yo. El otro, te aporta más desafío. Y bueno tenés que estar ahí. Al pie del cañon, mirá eso, no! Es así, ...fijate, entendés? Entonces es muy rico por un lado pero por el otro lado en cuanto a lo que implica educar, tenés que, te aporta más fuerza. Yo creo que esa es la diferencia".*

La tensión entre colegios "homogéneos" y "heterogéneos" se expresa frecuentemente en el discurso de los entrevistados pero cobra sentidos diversos según la posición del sujeto que habla. En varias ocasiones los entrevistados buscan muy activamente escuelas donde el alumnado sea "homogéneo". En el caso de Juanita Laprida o Inés Peña, dos familias que buscan reafirmar su posición dentro de las familias tradicionales, existe la preocupación por mantenerse dentro de un grupo homogéneo en términos de pertenencia social. "El colegio "Palermo" es un poquito menos, ahora, antes no. Antes era muy tradicional. Después como que se abrió demasiado. Ahora el colegio se agrandó mucho. Lo único que no me fascina es que son muchos. Bueno no, en la clase de Enrique como máximo son 19 pero son tres clases. Pero en la escuela de Abril son 2 clases de 19 chicas. Y ahí son tres hasta quinto año. Ahora es un colegio muy grande. Lo que paso ahora es que cerraron 2 colegios de la zona y muchos se pasaron ahí. Se agrandó muchísimo el colegio de golpe. Se les fue un poco de las manos me parece. Ahora están tratando de empezar a restringir el ingreso, ya no es tan fácil entrar. Es una mezcla.

Ahora se mezcló mucho. Antes no. Ahora es bastante mezcla. Pero bueno la verdad es que como son varones, para los varones está bien la mezcla. Los varones van a tener que defenderse y relacionarse con todo el mundo, Abril también pero es como la vez diferente”.

En otros casos -y a veces coincidentemente con los anteriores- también la homogeneidad tiene que ver con establecer algunos límites a “*la riqueza de los otros*” que puede ser tolerada, como contaba Rosario. Estas familias que buscan homogeneidad en la escuela, sobre todo en la escuela media, como dice el padre de Rosario, consideran importante que sus hijos salgan de la burbuja en algún momento y eso se posterga hasta los estudios superiores. Ir a la universidad pública o realizar estudios en el exterior son vistos como modos de tomar contacto con “*la heterogeneidad*”.

Sin embargo, otros entrevistados subrayan que es necesario “*tener mundo*” y como me dijo Adi: “*no mostrar la hilacha y creer que tu mundo es el mismo de los otros. Hay que tener bien trazado el adentro y el afuera y el afuera tiene que ser parte de su vida*”.

“*Tener mundo*” aparece como “*conocer otra realidad*”. “*Tener claro el adentro y el afuera*” y hacerte cargo del afuera vía la caridad⁴² o “*por ser sencillo*” -por eso, como me decía Lorenza “*Lucio García Mansilla es el colmo del refinamiento porque puede estar en la corte del rey y con los indios ranqueles*”⁴³- y por “*incorporar el afuera a tu vida*” haciéndole sentir al otro que es igual que uno. Pero para eso hay que conocer el mundo y la realidad por fuera del grupo.

Como dije en el capítulo uno, a lo largo del trabajo de campo me fui dando cuenta de que no es posible entender a este grupo social como homogéneo en algún sentido, ni delimitado por una frontera excluyente. Por el contrario, pude recoger indicios de que los criterios de distinción social, lejos de estar definidos de una vez y para siempre, son continuamente negociados, disputados, reelaborados. La antigüedad de pertenencia al grupo y “*tener más o menos mundo*” son criterios que participan de las luchas por la legítima pertenencia a “*la clase alta*” y los procesos educativos son parte de esta configuración.

Las disputas al interior del grupo se dirimen en términos de quienes tienen “*más o menos mundo*” quienes son “*más o menos austeros*” Esta disputa se expresa con contundencia en la categoría “*Católico1 boy*”. Ser “*muy Católico1*” es el peor insulto que uno puede recibir.

“El colegio es importante. Por eso los Macri van al Católico1. El Católico1 es importante para..., pero son más burros, más “burrross”, yo tengo un amigo que es macanudo, que fue al Católico1 y dice que alguien

⁴² Véase el trabajo de Ziegler en Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) Ob. cit.

⁴³ Como ella que, luego de nuestra entrevista, le dijo a la persona que nos había contactado que yo era “*un encanto*”. Instantáneamente recordé el ejemplo que me había dado sobre Mansilla y pensé irónica “*como Mansilla, vos podés estar entre la crème europea y conmigo sin hacer diferencias*”.

es muy Católico1 o poco Católico1. Muy Católico1 quiere decir que es un burro exitoso en algún campo pero un burro cultural. Pero no cultural de que sepa...no burros en el sentido de que no sepan quién es Picasso, no sé, burrrrrrrrrrooooo. Bueno, en el sentido de que no ven el mundo. El mundo se circunscribe al colegio, a los ex alumnos compañeros a las casas mutuas. Por supuesto que viajan a Europa, por supuesto que viajan a Estados Unidos, pueden llegar a tener doctorados, posgrados, doctorados no. Digamos en una universidad americana. Son tipos que los ponen a dirigir una multinacional y son los tipos que buscan las multinacionales. Bueno, por ahí eso ahora está en el England2. (...) vos podés viajar a EEUU y hacés un posgrado y abrirte al mundo. Abrirte al mundo es lo que todos sabemos. El viaje es de alguna manera una metáfora de tu iniciación en el mundo. Si vos ahora te vas a "La Paz" y te tomás un taxi para ir al Titicaca, es lo mismo que si te lo tomás para venir acá. En cambio si te bajás, si te vas a la Estación tenemos que aprender, cuando volvéis tenés algo pata contar porque te abriste al mundo. Es una cuestión de experiencia. Una cosa son los colegios pupilos ingleses y otra cosa es el Católico1. Los colegios pupilos como el Saint Eloise, el Elite Way School, el England2 al principio donde las familias que viven en el campo mandan a sus hijos el primer año pupilos. El Católico1 siempre me pareció un colegio de unos tipos medios bestiunes, ojo yo digo mundo, yo digo que son buenos pero no sé, ellos saben quién es Picasso, habrán tenido alguna novia que sabe quién es pero les falta algo, una liberación, les falta contacto que es lo que le van a reprochar a Macri"

Adi destacaba que las egresadas de su colegio "católico tradicional punto" no estuvieron expuestas a ámbitos "por fuera de la burbuja", ni por fuera de "la familia".

Varios sujetos me expresaron su desprecio por el Católico1 Boy desde una posición establecida que se distingue mediante la burla hacia los que necesitan algún modo de "certificar su pertenencia". Los entrevistados que se reían de "estos burrrroosss", como dice Lorenza, estaban claramente entre los que disfrutaban de una posición social muy legitimada por su actuación pública, su capital cultural y simbólico o por conjugar fortuna y capital simbólico.

Como voy a desarrollar en el capítulo cinco, "austeridad" y "sencillez" son categorías que participan de la construcción de jerarquías dentro de este grupo social y que tienen parte de su expresión en la reivindicación de la búsqueda de colegios "homogéneos" o "heterogéneos". Colegios como el Católica1, pero muy especialmente el Católico1, son catalogados como homogéneos y demasiado cerrados sobre sí mismos. Quienes están en una posición social establecida y no necesitan escuelas que certifiquen ese lugar social pueden darse el lujo de menospreciarlos y estigmatizarlos como colegios donde "sólo importa qué zapatilla usás". Mayormente esa subestimación la registré con el colegio Católico1. Dado que en líneas generales, adelantándome a lo que voy a desarrollar en el capítulo que sigue, las mujeres se forman para mantener las relaciones familiares, la preocupación y la condena del cierre social excesivo recae en

los hombres, como dice Juanita, porque ellos, que van a necesitar mezclarse con el mundo, deben estar más expuestos a *“ámbitos por fuera de la burbuja”*.

Desde otras posiciones, se busca colegios *“homogéneos”* con uno. Es decir, colegios donde la gente se parezca a uno en términos de posibilidades económicas. *“En el Católico1 son unos terribles consumistas”* a veces quiere decir que *“no son austeros, tienen que mostrar”* y otras quiere decir *“yo no los puedo seguir”*:

Finalmente, más tarde o más temprano, todos los sujetos reconocen la importancia de *“salir de la burbuja”* en algún momento. Quienes tienen una posición social asegurada lo hacen antes; estrategia de reproducción que refuerza su distinción simbólica: como es el caso de Ramiro que envió a sus hijos a la escuela primaria pública. Francisco Escalante, ex alumno del Católico1, expresa no sin contradicciones, su desagrado al excesivo *“cierre social”* que se ha dado, dice, sobre todo en los últimos años:

“El año pasado me invitaron los del Católico1 pero yo no quiero ir, no soy agarrado a esas cosas, además digo me voy a pelear, voy a decirle que me parecen unos bestias, todos polistas y hablando de que echen a Kirchner y no me voy a llevar bien, y al Pellegrini que me están llamando ahora en noviembre tampoco voy a ir. Antes nos conocíamos todo el tiempo quién éramos quién, ahora yo los veo a mis sobrinos, que no saben y todo es, no les importa y lo cual me parece bárbaro. Lamentablemente han vuelto con el período de Menem con esos malditos, cómo se llama?, barrios cerrados del norte entonces viven en burbujas los hijos, bisnietos digamos, que estoy en contra. Esto es el Truman Show, lo va a agarrar el primer virus que salga le dijo Rodrigo a su bisnieto Jerónimo. Es del Barrio Católico1 al colegio, del colegio al Barrio Católico1, a jugar al rugby y después sale con un grupito del Católico1 que está mucho más amplio, ya no son todos Anchorena, sí?, hijos de industriales italianos y nuevos coimeros de estos gobiernos que nos han diezmado., sí?, pero no deja de ser, pero en fin, es lo que nos toca vivir”.

Quienes deben asegurarse la posición que garantiza el colegio, dejan la salida de la burbuja para la universidad. Otros no lo hacen nunca y se convierten en *“brutos”*.

Este *“salir de la burbuja”* puede ser entendido exclusivamente como una estrategia de reproducción. Dada la importancia de las redes sociales, ampliar el abanico de relaciones, aprender a convivir con los otros, etc., puede hacer la diferencia. Sin embargo, creo que toda estrategia se enmarca en tradiciones históricas y procesos culturales que trascienden a los propios sujetos. Como dije antes, la acción social no puede ser entendida exclusivamente con arreglo a fines. Los discursos de estos sectores no pueden escindirse de la tradición igualitaria que de modos diversos -y contradictorios- atraviesa nuestra cultura política. Los procesos de

diferenciación social en nuestro país se construyen en la tensión con discursos “igualitaristas” muy arraigados en el imaginario colectivo de gran parte de la sociedad.

Aquí el trabajo por formar “un grupo familiar y conocido”, una “comunidad”, encuentra sus límites. Durante el trabajo de campo me sorprendí infinitas veces al escuchar como los sujetos reclamaban ser superiores -apoyados en el monopolio de la conducción de la historia nacional hacia la modernización⁴⁴-. Me costaba encontrarme con discursos que desconocían la “argentina igualitaria”. Sin embargo, al avanzar en el análisis reconocí en la preocupación por “salir de la burbuja” o por “ser austeros” (ver capítulo cinco) uno de los límites que la lucha por la hegemonía impone a estos grupos. Como se desprende del fragmento de campo que cito a continuación, los sentidos construidos en torno a determinadas posiciones sociales de privilegio deben negociar, constantemente, con una matriz “igualitarista” que -aún cuando no deja de ser casi mitológica- en tanto representación, construye realidad. Rosario Ortiz decía,

“Para mí siempre en los colegios tradicionales parte de una oferta a la que vos adherís, si cualquier colegio hoy tiene grupos disonantes donde tenés un nuevo rico donde probablemente tenga muchísima plata y le puede dar a su hijo un millón de cosas al lado de la biblia y el calefón. y obviamente eso le quita y le resta homogeneidad a un grupo de personas que adhiere a una forma de dar educación entonces pero ahí, o sea, la disonancia entre perfiles tiene que ver con esta cuestión y esto yo sé que es totalmente snob y sectarista y que todos somos iguales y todos deberíamos adherir y toda la mano pero es que, viste?, hay ciertas cuestiones de pertenencia. Si mismo vos vas a la villa y te discriminan porque no sos como ellos. Hay cuestiones de pertenencia, dejate de hinchar, no seamos hipócritas. En cualquier ámbito social de intercambio para mí hay pertenencia y un colegio es un ámbito de pertenencia definitivamente y si hay una oferta o una doctrina o un decálogo de cosas a las que uno adhiere eso identifica al colegio. Si la escuela pública su decálogo es paro docente, escuelas con clases con vidrios rotos, chicos sin manuales curriculares básicos, distancias en áreas rurales hasta llegar al colegio que hace inaccesible ir al colegio, maestros, viste?, totalmente desestimulados con su propia tarea, informados docentemente mal de base y origen, chicos que no pasaron por el jardín de infantes porque la educación pública nunca le dio importancia al nivel inicial y ahora resulta que es indispensable, si el decálogo de la educación pública es un rosario de penas, qué pertenencia? si la normal ya no forma maestros sino tenés que ir a un instituto. que es una burocracia, que es una porquería, viste?, qué decálogo?, qué pertenencia? La escuela pública de Sarmiento era muy linda pero tenía un sentido de pertenencia, yo no sé si eran las chicas de Boston que él trajo o qué percha era pero había (no termina la idea) podría ser más sarmientista, menos sarmientista, yo no tengo una posición muy tomada pero sí sé que funcionaba, que Mi hijo el doctor nació ahí, o sea que hay una validación de la

⁴⁴Aunque como señalamos en el capítulo uno, la imagen de los estancieros no permaneció siempre igual (Ver Hora, 2002 y Losada, 2008).

educación que hoy no hay. ese es mi principio. Me parece que la escuela es un lugar de pertenencia pero si se define a sí misma desde el déficit está frita, creo que esa es la diferencia entre una y otra"

En toda sociedad, dice Terán, conviven y compiten imaginarios de diversa índole. En nuestro país, representaciones modernas de cómo habitar una sociedad encarnadas en discursos de la igualdad coexisten con tradiciones de una "comunidad" (Teran, 2002). Esas referencias emergen en el discurso de Rosario en la negociación entre su "pertenencia" y su "sectarismo" con el saberse "esnób" y "que todos somos iguales". Ella inscribe estas tensiones en la historia de la escuela pública y sarmientina.

El "ghetto" conoce sus límites: confinarse a él implica ser "un burrrro", "ser un bestia". Es decir, correr el riesgo de no poder garantizar la reproducción social: el "cierre social" excesivo corroe fuertemente los cimientos de sus capitales simbólicos⁴⁵ que se sustentan, justamente, en la pretendida capacidad de estos sectores de conducir -aunque haya sido en el pasado- el país como un todo y de ser aún los guardianes de "la argentina esplendorosa que fue y ya no es, crisol de razas y país de oportunidades".

Conclusiones:

Siguiendo el camino de los sujetos y los rastros que deja su actividad de formar grupos, en este capítulo se abordaron las diversas maneras en que los procesos educativos -entendidos en un sentido amplio que comprende a la vez que trasciende la escolarización- participan de la definición de lo que es "la clase alta", lo que debería ser y lo que ha sido.

A través de la producción de "personas familiares" que se sustentan en "la comunidad" que forman los sujetos en determinadas escuelas, "la clase alta" construye solidaridades internas, regula su conducta, construye códigos distintivos que dibujan límites respecto de otros sectores de privilegio.

Esos "lazos familiares" -signo social que produce diferencia- destacan la base colectiva del acceso a este grupo social: las familias tradicionales no se forman jamás aisladamente. Aún con sus jerarquías y rivalidades (entre ellas y en su interior), se aglutinan o se reagrupan siempre en redes de familias (Elías, 1997). Es una "comunidad" que hunde sus raíces en el tiempo al ligar a las diferentes generaciones entre sí, apoyando su pertenencia de clase en un proceso diacrónico, histórico.

⁴⁵ Esta cuestión será abordada en el capítulo cinco.

La escuela, de modos específicos, participa del trabajo de formación de “la clase alta” creando las condiciones para mantener las relaciones familiares activas. La importancia de las familias radica en el apellido y en su origen pero las escuelas por las que van pasando sus miembros son fundamentales para incrementar su reconocimiento social ya que los criterios de cooptación de las instituciones implican un juicio sobre toda la persona con sus relaciones y su ascendencia.

En el colegio -además de pulir lo que sea necesario según procedencia- los sujetos edifican y son imbuidos de “una mística”, un “ethos” de la institución y sus miembros. Edificar esa mística es parte esencial de la tarea de la escuela.

Ella es uno de los espacios que producen, transforman, traducen -de manera contradictoria y diversa- una trama familiar densa, uniendo a muchas generaciones en una íntima familiaridad. La escuela participa en la construcción y en la producción de “la clase alta”. Es un *mediador* (Latour, 2008) en la construcción de las “grandes familias” a través de mecanismos de selección del alumnado, del fortalecimiento de las relaciones entre los padres, de dotar de una “identidad social” a sus miembros, entre otras prácticas. La institución educativa permite la inclusión de los sujetos en una red de relaciones con los miembros del grupo y es también una vía clave para “la socialización de los padres”: es a través de los niños que estos adquieren o conservan una red de relaciones significativas.

Los miembros de las nuevas generaciones de estas familias se constituyen como sujetos en el ámbito de un proyecto educativo que procura imbuirlos de un “espíritu familiar” y volverlos continuadores de la comunidad en las que están insertos (Pedroso de Lima, 2009:95). Potenciando una “íntima familiaridad”, la escuela conserva la clase a la vez que la construye. Las instituciones educativas no son un mero agente de la clase sino que son parte activa de ella. Generan prácticas mediante las cuales “la clase alta” se renueva, se integra, se reconstituye y se prolonga a través del tiempo.

Tiramonti y Ziegler, (2008) destacan las considerables diferencias en el interior del grupo de instituciones que atienden a los sectores de elite. A lo largo de este trabajo, encontramos que esa pluralidad de escuelas expresa los modos en que participan de la definición legítima de “la clase alta”. El colegio no sólo contribuye a posicionar a los sujetos en una red de relaciones sino que también configura las luchas y disputas al interior de las distintas fracciones de la clase dominante en la oposición entre instituciones que forman “personas familiares” e instituciones “de excelencia”.

Encontramos también que los entrevistados realizan una separación importante entre educación e instrucción como modo de construir jerarquías irreductibles al mundo escolar. Esto funciona

reforzando los criterios familiares como principios dominantes de la jerarquía social en oposición a aquellos que, dotados de credenciales educativas, pretenden disputar posiciones de privilegio. Vuelvo a resaltar esto como parte de los modos en que la acción de estos sectores se construye con arreglo a una configuración de discursos prácticas y sentidos múltiples y en relación con el resto de los sectores sociales.

Las familias tradicionales se constituyen como tales en la constante comparación y jerarquización con otras fracciones de las clases dominantes. Las redes familiares y las relaciones sociales son la base colectiva de una "superioridad moral" que se sustenta en "la formación en valores" por sobre cualquier otro sentido atribuido a la educación.

Sin embargo, las experiencias educativas de los miembros de estas familias muestran la porosidad y fluidez de las fronteras de este grupo social. La reconstrucción de las redes que ligan a los sujetos da cuenta de que no son un grupo cerrado. Por el contrario, comparten espacios de socialización y en sus trayectorias se cruzan con otras fracciones de la clase dominante. La educación, como intenté describir, participa de la creación de fronteras de este grupo social buscando estabilizarlas. No obstante, estar relacionado con un grupo u otro es un proceso continuo hecho de vínculos inciertos, frágiles, controversiales y sin embargo, permanente (Latour, 2008:48). Por eso, la condición de posibilidad de los límites de la "clase alta" es su constante disputa y el trabajo incesante por su reconstrucción en la convivencia y competencia con los discursos igualitarios que han forjado la tradición política argentina. Atender a cómo los sujetos producen "la clase alta" a través de sus prácticas y de su experiencia (Thompson, 1984) en la tensión entre "igualdad" y "sectarismo" es intentar comprender cómo los procesos culturales en nuestro país moldean las relaciones capitalistas.

En el capítulo que sigue se abordan los modos en que los sujetos conjugan la lógica individual del "self made man" con una red "familiar" reconocida, que funciona como sostén y legitimación. Esto les permite continuar disputando espacios de privilegio ante las transformaciones del mundo contemporáneo.

DE TERRATENIENTES A PROFESIONALES: LA CLASE ALTA ENTRE LA SANGRE Y EL MÉRITO

Introducción

La reconstrucción del *“trabajo de formación de la clase alta”* me condujo -a través de indicios y huellas- al despliegue de una configuración en la que los sujetos se posicionan en referencia a una trama relacional que implica el conocimiento fino de los lazos que unen a cada familia a un tiempo pasado -con contenidos específicos- y a cada grupo familiar entre sí. El apellido pareciera *“autorizar”* y esa legitimidad de la posición se transmite como un patrimonio en el seno de una línea que inscribe la historia de la familia en una trayectoria dentro de *“la clase alta”*. Los procesos educativos contribuyen a delinear los espacios de pertenencia a ese grupo social.

Sin embargo, en nuestra sociedad no hay privilegios de nacimiento. O si los hay, no están legitimados. Es decir que estar dotado de un patrimonio -material y simbólico- que se transmite a través de la herencia familiar no asegura la reproducción social: los recursos deben ser puestos a participar de la competencia y demostrar que se es lo suficientemente hábil para hacerlos fructificar (Abélès, 1989).

De manera que el primer problema que deben enfrentar las *“familias tradicionales”* tiene que ver con legitimar sus posiciones en una sociedad que no reconoce prerrogativas heredadas. El segundo, radica en la dinámica histórica propia que atravesó a la Argentina con el progreso del siglo XX. Si la representación de una elite económica y política logró consolidarse hacia el primer centenario del país (Losada, 2008), ella se verá cuestionada desde el momento mismo de su consolidación. La Ley Sáenz Peña de 1912 y la mayor permeabilidad del régimen político a las demandas de los grupos subalternos y la irrupción del peronismo profundizaron la pérdida de gravitación social y política de los grandes terratenientes (Gras, 2010).

“El mundo cambió”; a los *“nobles se les pasó el último tranvía”*, decían los entrevistados refiriéndose a esas transformaciones. Como un dato histórico, Patricio García Pueyrredón, diplomático de carrera en el Ministerio de Relaciones Exteriores y afiliado al partido radical, destacaba el fin de los gobiernos conservadores y la posibilidad de conducir el Estado desde posiciones institucionalizadas como una de las razones que llevaron a *“las grandes familias”* a perder su

lugar dentro de la elite. Situaba al fallido intento de alcanzar la presidencia de la nación de Robustiano Patrón Costa como la última posibilidad que tuvo este sector para acceder al Estado. En general, para las generaciones mayores -quienes hoy tienen más de sesenta y cinco años- *"el peronismo lo cambió todo"*, como me dijo Lorenza Tanoyra Benegas, la esposa de Patricio. Si bien no es exclusiva de la clase alta, esta representación del gobierno de Perón como divisoria de aguas en la historia nacional apareció muy frecuentemente a lo largo de mi trabajo de campo, tanto en las entrevistas personales como en expresiones en la prensa escrita: *"Yo sufrí más discriminación porque tengo un Alvear en el apellido"* dice la artista Josefina Robirosa en una entrevista al diario La Nación *"lo más fácil es retirarse de alguien porque tiene un apellido paquete. Sólo tenés que decir: "Es una boludita que pinta". Y ya está. Es complejo, pero creo que algunas cosas que pasaron no ayudaron a integrar el país, sino todo lo contrario. Cuando yo era chica, la movilidad social existía. Lo de m' hijo el doctor era cierto. La gente de trabajo accedía a algo mejor, existía la solidaridad, el prójimo. Mis hijos siguen siendo amigos entrañables de los hijos de Asunción, que era la cocinera que trabajaba en casa. Mis viejos ayudaron a Asunción a traer a sus hijos de España. Manolito, uno de ellos, aprendió inglés con un disco, se fue a Estados Unidos, se convirtió en un empleado estrella de la casa Valentino. Cuando yo fui a exponer a Nueva York, me senté con él mirando el puente de Brooklyn, en su departamento, que era más grande que el mío. Me quedé a vivir ahí unos días, y celebramos la alegría de estar juntos. [qué hizo que las cosas cambiaran, le pregunta el periodista) Un día yo iba en un taxi, en el 43, y escuché un discurso de Perón. Les decía a los trabajadores que no tenían la culpa de nada. Que la culpa la tenían los oligarcas, los empresarios y no sé cuánta gente más. Ahí empecé a sentir que esa hermandad de la gente de trabajo, fuera del estrato social que fuera, se perdía"*⁴⁶.

Sin embargo, las razones esgrimidas por los entrevistados acerca de los cambios a lo largo del siglo XX son diversas y expresan también heterogeneidad de posiciones en el interior de "la clase alta". Para algunos el problema no es el peronismo, sino el desarrollo de una economía de mercado que modificó la estructura agraria y que los obligó a *"profesionalizarse"*. En efecto, recientes estudios destacan que la gran propiedad siguió teniendo un lugar de privilegio en el agro argentino (Gras, 2010; Hernandez y Gras, 2009; Barsky y Dávila, 2008), pero, como destaca Gras (2010) ello no supone en modo alguno afirmar la estabilidad de sus integrantes: las tradicionales familias "patricias" enfrentaron en algunos casos procesos de fragmentación territorial entre sus descendientes; en otros, mantuvieron su control sobre la propiedad, pero se desentendieron de la gestión de sus empresas agropecuarias. Asimismo, ingresaron capitales de origen extra agrario al sector, y, aunque en menor medida, también se verificaría la expansión de algunas franjas de los sectores medios agrarios (Gras, 2010:2). Igualmente, dada su posición en la

⁴⁶ "Josefina Robirosa: "Soy una bocona"" en: Revista La Nación, 9 de mayo de 2010, pág. 22-26.

estructura económica, “los grandes propietarios” retuvieron para sí capacidad de negociar y presionar al Estado para obtener ventajas y/o no ser perjudicadas en sus intereses (Gras, 2010).

Barsky y Dávila (2008) señalan que cuando se expanden nuevas figuras sociales como los pools, se pierde de vista la existencia de los sujetos sociales que conservan sus espacios productivos y no ceden sus tierras, ni el control sobre ellas, sino que mantienen sus propiedades y llevan adelante procesos productivos que no excluyen la combinación de la propiedad con otros tipos de tenencias ya que la inmovilización de capitales en la compra de tierras no parece ser una estrategia dominante: el arrendamiento, la cesión de la gestión a contratistas, a otros propietarios o a *pools* de siembra (2008:84). Los autores denominan a estos sujetos los “productores tradicionales capitalizados”. Sucesivas renovaciones generacionales implicaron que muchos de sus hijos se hayan capacitado profesionalmente y hayan incorporado nuevas tecnologías. Son un factor decisivo en el mantenimiento de formas de vida rural modernizada pero con presencia local lo que explica su poder social. Aunque vienen disminuyendo en los últimos años representan todavía una proporción importante del total (2008:102).

Estas mutaciones se traducen en una pluralidad de experiencias en las trayectorias de los sujetos concretos. El “*el mundo se volvió mucho más competitivo*”, me decía Bautista Benegas en nuestras charlas: “*antes se podía ser abogado y durante toda tu trayectoria laboral mantenías la misma clientela*”. Hoy, aparentemente, “*un tipo rico, por ejemplo, deja de producir y se funde enseguida*”. El mundo contemporáneo “*es un mundo de competencia y de producir. Pero no solamente en eso, en el tema guita. Es competente en todo, es competente de deportes, del profesionalismo y todo eso. Además se acortaron los tiempos mucho más, o sea hoy en día se entra a competir, hoy se exporta mucho más que antes. Hoy en día si vos no te mantenés al día o sea desde cómo te alimentás, desde cómo te movés, envejecés enseguida. Es desde la alimentación, desde tiempo que usás, el tiempo que dedicás es totalmente diferente, o sea el mundo se mueve totalmente diferente*”.

Estos procesos comenzaron⁴⁷ después de la segunda guerra mundial e implicaron la denominada Segunda Revolución Agrícola de Occidente (Barsky y Dávila, 2008). El proceso encabezado por Estados Unidos, comprendió en Argentina un aumento sustantivo de las inversiones agropecuarias pampeanas desde comienzos de la década del cincuenta. Se dieron impulsos fundamentales en materia tecnológica, se crearon instituciones decisivas (como el INTA, en 1956) o, incluso nuevas asociaciones profesionales (como la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola, AACREA, en 1957)⁴⁸. Durante la década del '90,

⁴⁷ Fueron también resultado del “estancamiento” del agro pampeano de la década anterior. Ver Gras, 2010

⁴⁸ Ver Gras, 2010; Barsky 2003.

influenciados por las políticas macroeconómicas de la época, se profundizaron los procesos expansivos del sector. Sin embargo, las transformaciones productivas y tecnológicas habían comenzado en los '60 y adquirido gran relevancia en las décadas siguientes (Barsky y Dávila, 2008: 18)⁴⁹.

En las últimas cuatro décadas, la reproducción material de “las familias tradicionales” estuvo marcada por la expansión del sector agropecuario producto de esfuerzos públicos⁵⁰ y privados en materia de innovación tecnológica, expansión de la frontera agropecuaria, consolidación de saberes técnicos, entre muchos otros. Este proceso fue sumamente dinámico e implicó la participación de empresas de insumos, organizaciones de productores, periodistas especializados, instituciones financieras, transportistas, acopiadores, industrias de procesamiento y exportadores (Barsky y Dávila, 2008:69). Asimismo, la estructura social agraria sufrió considerables transformaciones y los “productores tradicionales” (Barsky, 2008) debieron convivir con una mayor heterogeneidad social, productiva y regional. Igualmente algunos autores (Gras, 2010) señalan cambios en la relación de la actividad respecto de otros núcleos dinámicos de la economía (la industria, el sector financiero). Sin embargo, destaca Gras: *“aún cuando la posición del agro se debilitara en tanto eje dinámico de los procesos de acumulación, el sector retuvo un papel clave: el de ser la principal fuente de exportaciones y en consecuencia de divisas”* (2010: 2).

A lo largo de este capítulo mi intención es analizar las tensiones que los cambios en el modo de producción agropecuaria produjeron en la reproducción social de “las familias tradicionales”. Como describí en los capítulos uno y tres, dejándome guiar por el trabajo de campo, encontré una construcción simbólica constante de “la familia” y su “valor”. En esta oportunidad quiero abordar los modos en que el uso de la metáfora del parentesco como criterio de legitimación social se ve disputado por otro principio de distinción social, el mérito, produciendo un pasaje del “terrateniente” a “el profesional”.

Intento describir cómo los sujetos conjugan una red “familiar” reconocida, que funciona como sostén y legitimación de sus posiciones sociales con la lógica individual del “hacerse a sí mismo”. La demanda de “profesionalizarse” en un mundo que se volvió más “competitivo” crea un contexto renovado desde el cual disputar posiciones de privilegio. Al mismo tiempo, expresa la

⁴⁹ A los efectos de esta tesis realicé una caracterización sintética de esos procesos. Además, estoy incluyendo a distintas actividades en un proceso general. Así, resulta esencial distinguir entre la agricultura –y sus diferentes cultivos- y la ganadería –dentro de esta la producción de carne o la láctea-, o entre distintas regiones agrícolas. Sin embargo, este planteo me interesa sólo como un modo de introducir la evolución general del sector de la economía en que se incluyen los entrevistados.

⁵⁰ No sólo a través de leyes y de las políticas macroeconómicas destinadas al sector sino también a las contribuciones del INTA, el CONICET y las Universidades.

recomposición de la “clase alta” de acuerdo a nuevas exigencias del modelo de acumulación y a la redefinición de principios de distinción social. Finalmente, mi propósito será comprender los sentidos que adquiere la educación en esa trama discursiva.

La meritocracia y la herencia no son dos lógicas dicotómicas sino íntimamente relacionadas: se oponen, se complementan o se yuxtaponen. A lo largo del recorrido a través de las trayectorias concretas de los sujetos entrevistados, me interesa resaltar los matices y la complejidad que asume la relación entre estas dos lógicas y, en consecuencia, la heterogeneidad desde la que se construye “la clase alta”.

☺

DE TERRATENIENTES A PROFESIONALES

Disputas y jerarquías al interior de “la clase alta”

“Sólo heredan la vajilla de San Martín...”

Llegué a la casa de Horacio, recomendada por Lorenza, la mujer de su tío. Sabía que tenía alrededor de sesenta años, que era un gran productor agropecuario⁵¹ y que su familia había participado del desarrollo de una importante ciudad del interior de la Provincia de Buenos Aires. Lorenza Tanoyra Benegas me había dicho que con “Horacito” me iba a “divertir mucho” porque “habla sin tapujos” y me sugirió especialmente que le preguntara por las diferencias entre las dos familias: la rama Santillán Güemes, padre de Horacio y la rama García Pueyrredon, su madre.

Sin ninguna necesidad de plantearle el tema, Horacio comenzó nuestra charla contándome que las historias de su padre y su madre son muy parecidas “pero al revés”: marchan distinto. Por el lado de su padre heredó la “cultura de trabajo” que es su “cable a tierra”: “sin ese cable a tierra, sin querer, la gente se puede convertir en fracasada, en gente imposibilitada de tener éxito. Porque son tan fuertes los principios de caballerosidad, de corrección que al final, perdóname la expresión, pero es como que sos el pelotudo de la vida”.

A lo largo de una conversación que duró tres horas, Santillán Güemes me dejó clara una idea: se puede ser un noble, pero con eso sólo no alcanza. “A los nobles se les pasó el último tranvía”. Cosa que ya me había dicho la mujer de su tío. Él, que fue educado “en los dos sistemas” -el de “la

⁵¹ Su grupo familiar se encuentra entre los 35 grupos agropecuarios más importantes la provincia de Buenos Aires y su producción se extiende en otras áreas de la región pampeana y de cuyo.

nobleza" y el de la "cultura del trabajo"-, piensa que uno no puede ir sin el otro. Se enorgullece al recordar el legado de los Santillán Güemes: "si vos me preguntás qué acuñaron los Santillán Güemes: honrado trabajo".

Al hablar de su familia materna, Horacio recurre a imágenes e historias que remiten a un pasado "algo rancio", pintoresco pero vetusto, desfasado en el tiempo: "Cuando San Martín libera Chile, mis antepasados lo invitan a una fiesta donde más de ciento y pico de personas son agasajadas con la vajilla personal. Vajilla que hasta el día de hoy seguimos heredando: juego de cubiertos de 12 para 12 personas. Ya pasaron 50 generaciones y se sigue heredando porque son cajones y cajones y cajones".

Horacio reconoce que los García Pueyrredón poseen "una cultura y un refinamiento absolutos". Eso, destaca, "es buenísimo y es malísimo. Porque yo sé qué es bueno y qué es malo. Cada vez que me gusta algo, desgraciadamente acabás eligiendo lo más caro sin saber el precio (...) yo me crié viendo estas cosas que me enseñaron a distinguir qué es lo ordinario y qué es lo bueno. O sea, es natural. Es así, es ese bagaje. Tengo muy buenas bibliotecas, muy buenas cosas para los cuadros, todo lo que vos quieras. Muy buen refinamiento, muy agradable toda la parte educativa, abrirle la puerta a mi mujer para que entre".

Pero vuelve una vez más sobre la falta de "cultura de trabajo" que tuvieron los García Pueyrredón, lo que los lleva a no "tener noción del valor del dinero": "No pelean por dinero". La plata, en esta familia de "nobles", "no importa": "entonces te van a organizar una fiesta excelente, reuniones muy agradables. Te van a hablar con una corrección brillante, los van a usar de árbitros en los litigios que sean. En ese sentido, ningún problema. Siempre van a representar bien en la comisión que sea. Con sus formas de conducirse y sus formas de dirigirse, y demás, imponen un respeto pero no hieren nunca. Jamás, es imposible. Es casi como que hasta la persona más humilde está orgullosa de pertenecer a ese clan. Eso existe, eso es así. Y eso es real. Eso es absolutamente por el lado Pueyrredón. Pero evidentemente salieron perdiendo".

Su discurso contrapone dinero y negocios a corrección, refinamiento y respeto. Tener cultura del trabajo implica manejar dinero, mantener relaciones comerciales, pelear por plata. En cambio, los nobles "hablan con corrección", representan al país en comisiones internacionales y se conducen sin herir a los otros. Horacio está haciendo referencia aquí a su tío Patricio, destacado diplomático que -como veremos más adelante- hará gala de todas estas artes y, tal como aventura el sobrino, me voy a sentir orgullosa durante la entrevista de haber sido merecedora de unas horas con él.

"Yo tengo digamos la sangre de dos sistemas que me viene porque me crié ahí adentro", dice Horacio y lo muestra durante la charla. Pero el corazón lo tiene puesto en aquello que lo hace sentir más orgulloso: su capacidad de generar dinero gracias a la "cultura del trabajo".

“Lo que sería Pueyrredón no existe más” me dice. “Fueron absolutamente absorbidos porque no lograron poner el cable a tierra. Entonces por ahí tenés episodios grotescos. Te dicen ‘si no alcanza, bueno, no sé, vendan las vacas’ y vos pensás: ‘¡Pero te vas a quedar sin vacas!’. Pero vas a transitar por el mundo entero y todo el mundo te va a hablar bien de ellos. No vas a encontrar a nadie en la República Argentina que te hable mal de los García Pueyrredón. No lo encontrás. Es así. No son comerciantes. No, son muy respetados. Y para determinadas cosas son los últimos que van quedando o sea que una vez que desaparezcan, desaparecen determinados usos y costumbres”.

Entonces, comprendo lo que Lorenza Tanoyra de Benegas decía: Horacio *“habla sin tapujos”*. Pero -agrego yo- ha sabido continuar incrementando la fortuna familiar. No habla con el vocabulario de su tío, ni es tan correcto. Expresa una mayor preocupación por el dinero y en su discurso se mezclan anécdotas con intendentes, secretarios de comercio y líderes sindicales. A diferencia de la charla con su tío, no mencionará a ningún referente de *“la alta cultura”*.

“El Pituco sencillo, que le gusta Boca Juniors y, peor aún, es radical”

Patricio García Pueyrredón me recibe vestido de saco y camisa con sus iniciales bordadas en el bolsillo. Su escritorio está repleto de libros, diarios, fotos suyas con personalidades de la política internacional, una pintura de la que fue su casa de la infancia, sobres y papel carta. Me ofrece un vaso con agua y me indica que lo apoye en el posavasos que hay en la mesa.

De manera amena, Patricio me cuenta cómo llegó a la carrera diplomática, casi por casualidad, gracias a un amigo que conoció en un barco al volver de su luna de miel en Estados Unidos. Su interés por la política internacional se remonta a su infancia y será a lo largo de su trayectoria como empleado del servicio de relaciones exteriores que la formación conservadora transmitida por su familia irá mutando hacia ideales más democráticos: *“yo fui afirmando cada vez más mis ideas democráticas trabajando como miembro de nuestra delegación de las Naciones Unidas. Oyendo a los líderes que van allí a hacer discursos, me hice defensor de los judíos, de las causas por las que ellos son perseguidos; reforcé mis ideas anti-totalitarias, anti-golpes de Estado, pro-democracia, etcétera”*. Su mujer dice que, debido a estas ideas, Patricio es un *“aristócrata de gauche”* o *“un original”*.

Escuchar hablar a Patricio es como abrir un libro de historia. Desde su casa materna que tuvo que ser demolida para construir la avenida nueve de julio hasta su trabajo por la recomposición de las relaciones exteriores argentinas con países en conflicto, conversar con él es un placer. Como había dicho Horacio, nadie está descontento al lado de un García Pueyrredón: aún cuando no comparta enteramente sus ideas, me resulta fascinante oír a un señor de ochenta y tantos años que habla con

una “corrección” apabullante y que no tiene ese tono irritante de las familias patricias. No hay falsa modestia en su relato. Patricio sabe cómo seducir a su auditorio⁵².

Habla de su familia que descende de Luis Dorrego, hermano de Manuel, y de Juan Bautista Alberdi. De la “*élite social*” a la que pertenece: las “*familias patricias*”; y de los valores que le transmitió su padre: “*los valores yo los adquirí a través de mi padre que era un hombre sumamente inteligente. Él destacaba comportamientos políticos estimables que hacían a un comportamiento. Mi padre hablaba sobre gestos de señores políticos moralmente estupendos ¿no? Recibí mucha enseñanza a partir de él de cómo debe comportarse el político, de la decencia (...) Ese tipo de actitudes, no me acuerdo en detalle ahora, pero que tenían que ver con el comportamiento decente, con la honestidad*”. Horacio sostiene que estos valores pueden ser como un “*ancla*” que no te permite cambiar y adaptarte a los nuevos modos del mundo.

Sin embargo, esos “*valores*” son los que van a construir el “*halo*” de Patricio a lo largo de su vida. La “*cierta aureola*”, como la llamará él, se construyó a raíz de su renuncia al cargo de embajador cuando Illia fue derrocado por Onganía: Patricio había sido nombrado por primera vez en ese cargo por el presidente radical y fue destinado a la Unión Soviética. El ascenso era un altísimo honor para él. Al cabo de unos meses, Illia es depuesto por “*la revolución de Onganía*”. En esas circunstancias, García Pueyrredón renuncia no solamente al cargo en Moscú sino también al cargo de diplomático embajador: “*En la renuncia puse un par de frases como que no podía seguir siendo representante del nuevo gobierno que había depuesto a un presidente que había gobernado respetando la Constitución y los derechos*”.

El ministro de relaciones exteriores, me cuenta, era muy amigo suyo y de Onganía. Se llamaba Costa Mendez. Era alguien representativo de las familias patricias. Por ese motivo “*sorprendió en el radicalismo que alguien que no era ni afiliado y que lo consideraban perteneciente a la elite social que vos mencionás - después te voy a decir cómo influye eso, que eso era lo que vos querés averiguar- alguien perteneciente que tiene ese gesto con un presidente radical. Fui el único diplomático que renunció así. Porque a veces están los que renuncian al cargo pero quedan como diplomáticos. Yo quedé afuera, renuncié a todo, cosa que muy pocas veces pasa*”

⁵² Como señalé en el capítulo uno no puedo evitar, al escuchar a estos sujetos, sentir rechazo, en algunas situaciones, o caer en la celebración, en otras. El trabajo de campo implica registrar una experiencia que involucra necesariamente una dimensión subjetiva y volverla parte constitutiva de la construcción del conocimiento (Rockwell, 2009, Stoller 2009). El respeto que me genera Patricio y la “diversión” —como decía Lorenza— que provoca “Horacio” se configuran y se forjan en el orden social: son resultados reales, anticipados, recolectados o imaginados de las relaciones sociales, y por eso, decodifican relaciones de poder (Otero Bahamón, 2006).

La gente lo recuerda, dice Patricio, como el diplomático que renunció por la caída de Illia y *“eso ha quedado. Ese acto me ha ayudado después a que siguiese en la carrera. Cuando volví a la carrera, volví muchos años después, 16 años después, sirvió y sirvió como una cierta aureola: el que renunció, el no-radical -como diría Grondona- el no-radical que renuncia por la caída de un presidente radical”*.

En su hablar pausado, Patricio despliega una serie de signos que configuran sentidos en torno de su pertenencia a una elite: comportamiento intachable, vinculaciones con personajes de *“la alta cultura”* o una trayectoria profesional en organismos internacionales. *“Ahora, volviendo al asunto de la posible desconfianza hacia alguien considerado de la elite -en mi caso porque soy de la elite patricia-, cuando era consejero me mandaron a la UNESCO. A París, y yo encantado. El embajador era un gran escritor llamado Eduardo Mallea que pide que me envíen a mí porque tenía conocimientos de mi existencia a través de una gran amiga de él, Victoria Ocampo, que a su vez era amiga de mi padre. Trabajar con él me sirvió mucho para mejorar mi forma de escribir”*.

Mallea, cuenta, fue reemplazado por un profesor de psicología de La Plata llamado Alfredo Calcagno, que no lo conocía. Calcagno era *“un hombre muy, muy perspicaz, simpático en algún sentido”* que le tenía al principio *“como una desconfianza”*. Le hacía chistes y lo trataba de *“pituco”*. Patricio logró entablar con él *“una relación formidable”*. A pesar de la falta de confianza inicial, Calcagno *“se dio cuenta de que el pituco es tan sencillo, igual que ellos y que lo trata de igual a igual y que le gusta Boca Juniors y, peor aún, que es radical”*. Como había señalado Horacio, con sus formas de conducirse, Patricio impone respeto, su posición social parece no herir. Su mujer dice que *“ser sencillo es el colmo del refinamiento”*, y pone a otro García como ejemplo: *“García Mansilla es un gran aristócrata por eso puede actuar de la misma manera con los indios ranqueles que en las cortes de Europa”*.

La historia del tío y del sobrino, uno embajador, el otro productor agropecuario, da cuenta, primeramente, de las tensiones y diferencias que participan de la construcción de jerarquías dentro de este grupo social. *“La clase alta”* se construye no sólo en la disputa con otras clases y con otras fracciones de la burguesía sino también en la lucha al interior de las familias tradicionales⁵³. En segundo lugar, expresan los nuevos modos de acumulación de estos sectores y la consecuente recomposición de los criterios de distinción de *“la clase alta”* a lo largo del siglo XX. Estos se renuevan en la apropiación⁵⁴ de procesos culturales más amplios que los moldean y los trascienden.

⁵³ Yanagisako, 2002 describe estos procesos en la burguesía italiana.

⁵⁴ Rockwell, E. (1996): *“La apropiación de sentidos y prácticas culturales puede ocurrir en muchas direcciones, y no sigue necesariamente el patrón de la apropiación unipersonal de la plusvalía en la producción capitalista. En este sentido, la apropiación cultural, mientras está determinada por las condiciones materiales, puede ser sustancialmente diferente del proceso de apropiación en el ciclo económico de producción/reproducción”* (1996:302).

La importancia que da Santillán a la *"cultura del trabajo"* se comprende en la trama de la hegemonía de la racionalidad económica que define a la competencia profesional y al esfuerzo individual como maneras legítimas de ocupar determinadas posiciones. Pero debe entenderse también en una configuración en la que entran en relación otros discursos que coexisten y compiten. En nuestro país, representaciones de la modernidad encarnadas en discursos de la igualdad coexisten con sujetos que se posicionan como *"los nobles de la corte"* (ver capítulo uno). Frente al *"halo"* de Patricio sostenido en el valor de la cultura *heredada*, en el valor simbólico del apellido familiar y en el refinamiento que le confiere su vínculo con el pasado de nuestro país, Horacio destaca el valor de lo *adquirido* en la libre competencia de sujetos iguales donde la herencia y las desigualdades de partida quedan desdibujadas.

Sin embargo, es cierto que el primero es profesional así como el segundo fue *"educado en los dos sistemas"*. Ambos se apoyan en el mérito personal: uno asociado a *"valores"*, a una profesión en las relaciones exteriores y al refinamiento; el otro a la capacidad de *"hacer dinero"*. No es la educación formal la que los diferencia: fueron educados en los mismos circuitos de colegios y enviaron a sus hijos a la misma institución. Es el uso, por un lado, de *"valores"* asociados a una *"alta cultura"* y a una Argentina con un pasado europeizante y, por otro, la apelación a una Argentina de trabajo, más plebeya y donde es necesario -como dirá Horacio más adelante- *mimetizarse* con otros sectores sociales para subsistir.

Patricio y Horacio poseen una posición en el espacio social configurada por diferencias de orden económico, semiótico -como sus modos de hablar y vestirse (ver capítulo uno)- y moral, por sus vinculaciones y por su historia en esa posición. La disputa por imponer los criterios de legitimidad y la jerarquía de cada una de esas diferencias es constante y su equilibrio, inestable. *Nobles y profesionales* son categorías que dan cuenta de la lucha en el seno de las *"grandes familias"* por definir sus criterios de distinción, a la vez que condensan múltiples sentidos que las trascienden. Son resultado de la articulación entre los modos de diferenciación propios de *"la clase alta"* y procesos culturales contemporáneos que las moldean pero que las exceden.

En efecto, las transformaciones económicas y culturales de la última mitad del siglo XX introducen desafíos a la reproducción de estos sectores que se expresan en la tensión entre ser formados como *"herederos"* o como *"profesionales que se hicieron solos"*. *"Hay que ser un noble pero con eso sólo ya no alcanza"*, como dijo un entrevistado, parece ser la frase que sintetiza la necesidad del apellido de ser refrendado constantemente y los cambios que la necesidad de *"profesionalizarse"* impone a la socialización de estos sectores.

En síntesis, las diferencias entre tío y sobrino muestran por un lado, la pluralidad de estrategias de reproducción social que desarrolla cada miembro de la familia. Ellas implican conflictos, divisiones y movimientos hacia distintas fracciones de clase. Por eso, es difícil entender a “las familias tradicionales” como una clase social homogénea que comparte una posición estructural. La “clase alta” está integrada por familias con una diversidad de trayectorias de clase y reflejando las posibilidades de movilidad social –ascendente y descendente- que la actividad económica permitió en el siglo XX. Ninguna de estas familias se presenta como impermeable a la movilidad social. Pero, a su vez, encontramos una heterogeneidad de trayectorias en el interior de cada grupo de parentesco y las luchas por imponer la legitimidad de cada una de ellas son constitutivas de la “clase alta”. La mirada procesual de las “familias tradicionales” permite apreciar su heterogeneidad, tanto en su actual diversidad como en las trayectorias de movilidad social de sus miembros. Las múltiples trayectorias que los entrevistados siguieron para llegar a sus actuales ubicaciones desafían los modelos estáticos de clase y ponen en evidencia la dimensión temporal y diacrónica de la clase social.

Por otra parte, esas diferencias permiten comprender la recomposición de los criterios de distinción de este grupo social dados los desafíos que imponen los nuevos modos de producción. La vieja “clase alta” asociada a “la alta sociedad” dio lugar a la constitución de nuevos “profesionales” del agro que, apoyados en “la cultura del trabajo” y en la adaptación a una economía de mercado sumamente competitiva, se “hacen a sí mismos”. De esta manera, logran renovar sus principios de distinción apoyados en la legitimidad que da la racionalidad hegemónica asociada al esfuerzo individual y produciendo una separación de prerrogativas heredadas.

Si bien las transformaciones económicas del último cuarto del siglo XX modificaron la estructura social de nuestro país afectando también la composición de las clases altas (Heredia, 2011) y los cambios culturales constitutivos de ese proceso profundizaron el valor del éxito material y reforzaron su legitimidad en el acceso a posiciones de elite (Lamont, 1992), para pertenecer a “la clase alta” siguió siendo necesario construir una trayectoria (real o no) de largo plazo dentro del grupo, es decir, una trayectoria familiar dentro de “la clase alta”, si no, se es un “nuevo rico”. La antigüedad, estar emplazado dentro de una red de familias y la dimensión moral⁵⁵ siguieron siendo criterios de distinción social de los que se valen “las grandes familias” en la lucha, con las diferentes fracciones de clase, por definir los principios de dominación legítima. Pero ahora, un nuevo sujeto aparecía: el empresario agrícola (Gras, 2010) y el reconocimiento como “profesional

⁵⁵ Esto se abordará en el capítulo siguiente.

adaptado a la economía moderna" era un recurso más a ser movilizado entre los tantos criterios identitarios disponibles por "la clase alta" redefiniendo así las jerarquías en su interior y hacia el resto de la sociedad.

"Haciendo una profesión de los caballos"

Es una tarde de primavera en el hipódromo. Un vigilador con uniforme de empresa privada me recibe y me indica cómo llegar al haras La soleada. Voy a encontrarme con Bautista Benegas, un criador de caballos de carrera que según el diario es el artífice de varios ganadores del Premio Pellegrini. Mundo desconocido para mí. Llego a su "oficina" luego de cruzar corredores al aire libre llenos de heno y olor a bosta.

Me recibe un hombre de unos cuarenta y largos años. Bautista es canoso, usa jeans con camisa y chaleco de polar. Tiene una de esas tiras de cuero con bolitas que se usan para contar ganado colgada del bolsillo trasero. Su contextura se impone: es alto y robusto. Tiene una voz a la altura de las circunstancias. Sin embargo es muy informal en el trato, lo que acorta la distancia entre los dos. Se nota que busca hacerme sentir cómoda. Lo logra.

Cuñado de una amiga mía, es uno de esos hombres de apellido que se han casado con "una plebeya"-para usar las palabras de las revistas del corazón-. Aunque Rosario es su segunda mujer. Entre su padre y su madre suman una larga tradición de apellidos mencionables. En la oficina se destaca un cuadro enorme con las razas de los caballos. Se da cuenta de que me llama la atención y me comenta que en su casa tiene uno igual con el "pedigree" de su familia.

Bautista comienza su relato contándome que él "agarró el coletazo de toda esta gente que se casaba entre ellos". Sus abuelos eran primos hermanos y sus bisabuelos también. Ese mundo lo "rebelaba" porque no se adecuaba a los cambios de época. "Esta gente no cambió; fue un poco lo que pasó en Argentina en muchos casos", se lamenta.

Como ya se volvió habitual para mí, uno de los modos de iniciar la entrevista es con el despliegue de la red de parientes: "Viví dentro de esa casa, que es la casa de mi bisabuela Anchorena, o sea mi bisabuela Anchorena sería de 1800. Pueyrredón, Remedios de Escalada, casada con Anchorena. O sea mi abuela Anchorena, entendés? Mis bisabuelos eran primos hermanos, era un Anchorena casada con un Benegas. De ahí salió una Anchorena que a su vez era casada con un Benegas que eran primos hermanos, son dos generaciones de primos hermanos".

Además del casamiento entre primos, Benegas reniega de la educación valorada en esa época: la excesiva preocupación por *“los modales: por dónde se sirve una mesa, se saca por un lado, se sirve por el otro”*. En la casa donde vivía había cocinero, el griego, y ayudante de cocina. Se elegían y se marcaban las cosas que se iban a cocinar. Desde chico le enseñaban a sentarse y ocupar la mesa grande los días de visita a su abuela era todo un ritual para el cual había que esperar hasta los 14 años. Era un acontecimiento especial: se iba vestido como para una comunión.

En el mundo que describe las mujeres no hablaban tanto, no opinaban y estaban confinadas al ámbito doméstico: *“Generalmente la mujer que trabajaba siempre trabajaba en cosas benéficas digamos, ¿entendés? para los leprosos. Para esto, donaban cosas, o sea hacían donaciones a las iglesias, se dedicaban a la iglesia. Yo soy devota, suponete, de Santa Rita entonces ayudo. Las mujeres de esas familias ricas eran eso. Se casaban muy jóvenes y como que las casaban los capos de familias”*.

Bautista se muestra preocupado o, más bien, sorprendido por los desajustes entre lo que él considera hoy una buena educación y lo que consideraban sus padres. La distancia entre el mundo de su padre y el suyo es insalvable. Tanto que ese mundo se acaba: él llegaba del colegio y sus padres estaban aun con el diario en la cama. *“Si mi padre viviera tendría 84 años, no sería tan antediluviano, pero sí venía de una educación muy de la colonia digamos, del virreinato, venía de la colonia del virreinato totalmente”*.

En contraposición, él *“se hizo de chico al trabajo”*, aún cuando, dice, vivió el coletazo de esa enseñanza antidiluviana. Hoy el mundo cambió y demanda adaptarse al cambio, me comenta: *“Hay familias tradicionales y que siguen conservando plata pero esta metodología de enseñanza no la tiene nadie porque no va más, o sea, qué sé yo, yo conozco gente que viene de muchas generaciones con plata pero hizo un cambio; o sea esta educación no existe más”*. Por suerte -me cuenta- su cabeza es muy fuerte y pudo sostener semejante cambio y hacerse por sí mismo pero le costó mucho. Cree que otra persona en su lugar pudo haber terminado deprimida o en un psicólogo o no avanzando.

Al terminar sus estudios secundarios, Bautista negoció con su padre la posibilidad de tomarse un año sabático y se fue a Brasil, a Buzios, en el 73. Desde allí partió a Estados Unidos. Cuando volvió, su devoción por los caballos lo llevó a ir *“haciéndose una profesión”*:

“Fui haciendo una profesión de los caballos. Claro, o sea, ojo que en mi familia había caballos entonces ya entré a leer y a ver caballos de mi familia pero la profesión, esta profesión me la hice yo mismo. Me la hice con una necesidad de tener plata, de tener plata, de ser económicamente independiente. Pienso que la única independencia es económica. No existe otra independencia. ¿Estamos de acuerdo?”.

Bautista es uno de los pocos entrevistados que integran en su relato cómo ese *“hacerse él mismo”* está relacionado con aquello que había aprendido o conocido primero en su casa: en el campo

familiar había caballos, por eso él los amaba y sabía estar entre ellos. El plus, la necesidad de hacer de eso una profesión, es “únicamente” suyo.

Este afán por “independizarse” se relaciona con la centralidad que tenía su padre en los negocios familiares: “*En las familias que dirigía un tipo solo no había ningún independiente*”, había que esperar a “*que se muera el rey*”. Pero las dificultades afloraban, según dice, porque la educación de la época no contemplaba –en apariencia– formar a los hijos para que ganaran dinero: “*Nadie te enseñaba a hacer plata. Se dedicaban a la educación, a la educación tipo la cultura, o sea cultura, saber hablar muy bien idiomas, sentarse muy bien en la mesa, charlar de música, saber leer. Como mi viejo que sabía de ciencias naturales, de arte, de esto, estaba porque, estaba en la comisión del museo de Arte Moderno, de Arte Decorativo y hacía exposiciones con mi madre que le gustaba*”.

Su padre era “*muy culto*” pero “*cultura de enciclopedia*”, me aclara. No tuvo necesidad de aprender cómo obtener dinero porque “*él tenía la plata*”. La plata, dice, era como pecado. En su casa no se hablaba de negocios, ni le enseñaron –se queja– a hacerlos. Su padre sabía que con lo que tenía siempre iba a vivir. Cuando era necesario “*vendía esto, vendía lo otro*”. Benegas dice que su padre “*fue vendiendo, hasta que murió. Fue vendiendo y le sobraba. Encima me dejó a mí, nos dejó a todos, no nos dejó en la calle; había tanto que se vendía. Yo he ido con mi viejo de chico al banco porque necesitaba pagar los sueldos y tenía un faltante de gaita. Así perdió mucho. Tenía toda la esquina de Córdoba y Florida, tenía departamentos en Recoleta. Iba perdiendo, como no le enseñaron de plata*”.

En contraposición con esta forma de “*vivir de la herencia*” que tenía su padre, Benegas señala que las familias tradicionales que salieron adelante fueron aquellas cuyos miembros estudiaron. Carreras como medicina, abogacía, entre otras, permitieron a algunos sujetos no perder capital patrimonial. Benegas les dice: “*familias también tradicionales que se hicieron profesionales*”. En sus propias palabras: “*en vez de tanta cultura para leer y qué sé yo, había que ser profesional, ser un buen médico, ser un buen abogado, las carreras de esa época*”.

Esta dicotomía entre “*profesionalizarse*” o “*hacerse de abajo*” y “*vivir de la herencia*” aparece entre las preocupaciones centrales de muchos entrevistados: Ramiro, Benegas, Santillán Güemes, Teresa, entre muchos otros.

El padre de Benegas sabía que se venían tiempos de cambio y les transmitía esa certidumbre a sus hijos: “*Mi viejo era muy duro y me decía que el último tren se lo había tomado él*” Recuerda que a sus 11 o 12 años esto le resultaba muy difícil de escuchar. “*El último tren me lo tomé yo, decía, así que te aclaro que vos vas a tener que hacerte de abajo*”.

Se detiene un largo rato a describir el paso del tiempo. Cuenta que cuando era chico vivía en un campo a doscientos kilómetros de Buenos Aires. Eran doce mil hectáreas de *los Anchorena* y otras tantas de *los Benegas*. Él heredó de su abuela veintisiete mil hectáreas donde todo había sido traído de Inglaterra: el casco parecía una estación de ferrocarril inglesa. Su tío abuelo se fue a Australia, trajo semillas de eucaliptos y plantó los árboles que hacían sombra sobre la casa. Allí se refugiaban en las tardes de verano. Pero ese universo de estancias inglesas y de tiempos apacibles cambió. Su relato se acelera para explicarme que el mundo de hoy es *“mucho más competente”*: *“un tipo rico, por ejemplo, deja de producir y se funde enseguida. Hoy en día es un mundo de competencia y de producir. Pero no solamente en eso, en el tema guita. Es competente en todo, es competente de deportes, del profesionalismo y todo eso. Además se acortaron los tiempos mucho más, o sea hoy en día se entra a competir, hoy se exporta mucho más que antes. Antes vos tenías el título de abogado y tenías 80 años y tenías la misma clientela. Hoy en día si vos no te mantenés al día o sea desde cómo te alimentás, desde cómo te movés, envejecés enseguida. Es desde la alimentación, desde tiempo que usás, el tiempo que dedicás es totalmente diferente, o sea el mundo se mueve totalmente diferente”*.

Bautista, desde chico, venía *“haciendo lo de los caballos”*, es decir: iba al campo familiar y se dedicaba al cuidado y al entrenamiento de los animales con su padre, sus tíos y *“la gente de trabajo”* del lugar. Ir los fines de semana o durante los veranos para allá y entrar en contacto con ese mundo era parte de su educación informal. Aquello que se complementaba con lo que aprendía en plena Recoleta en su colegio exclusivo. Dice que su padre no le enseñó a trabajar, ni a ganar dinero pero que le dio *“muchos medios para trabajar con los caballos”*. Es decir, le permitió hacerlo *“al infundirle el campo, el campo, el campo. A mí me pasaba a buscar por el colegio el coche con chofer, me dejaba en constitución, me iba en el coche comedor y sábado y domingo en el campo”*.

Luego del año sabático, Bautista partió a Estados Unidos. Allí *“tenía muy buenos contactos”* que lo emplearon como peón. Si bien esto representaba una gran diferencia respecto de cómo él vivía, le pagaban muy bien y le alcanzaba para ser *“autosuficiente”*: *“o sea, limpiando un caballo, esto, lo otro, podía tener mi coche, podía tener mi bulincito. Vivía mucho mejor en EE.UU. trabajando de abajo con los caballos que acá”*. Luego trabajó en Inglaterra y en otros países europeos. Hoy Bautista cría caballos, los exporta al exterior y dice que *“con contactos fui haciendo y abriendo camino”*.

Cuenta que tiene amigos de toda la vida, como Juan Ortiz Basualdo, *“amigo suyo desde el jardín de infantes. Con quien hoy en día hacen lo mismo: él es cuidador de caballos igual que yo. Su abuelo es Bullrich y mi abuela es Bullrich, nuestros abuelos. Mi madre, mi madre es prima hermana de su madre entonces por eso de ahí íbamos, íbamos al mismo jardín de infantes. Después la vuelta de la vida, los dos somos*

cuidadores de caballos y estamos acá. Fuimos al jardín y después nos encontramos en un colegio. Él estudió veterinaria y nos reencontramos cuando teníamos 28 años cada uno”.

La trayectoria personal de Benegas le otorgó conocimientos que no son enseñados en las escuelas sino que fueron incorporados a lo largo de su experiencia de vida, informalmente, en el ámbito de la familia y a través de las relaciones sociales dentro de su grupo social. La introducción cotidiana y familiar en el mundo del campo es lo que distingue a Bautista de otros profesionales que no tienen un bagaje familiar similar (Pedroso de Lima, 2009).

Esta “voluntad de independizarse” y la apelación a un mundo que cambió permiten incluir en la categoría de “self-made man” a sujetos que a primera vista quedarían excluidos de esa definición. Heredar el negocio de sus padres les impide reivindicarse como creadores de su propio destino. Al ubicarse en un mundo distinto, que tiene otras reglas, hacen frente al desafío discursivo de transformarse de “hijos de papá” en “profesionales que hicieron algo de su vida”⁵⁶. Sin renegar de la herencia familiar -económica, simbólica o de aprendizajes- prueban que son una nueva generación de “self made man”. De esta manera legitiman su posición dentro de la lógica hegemónica. Una vez que recibieron de sus padres la formación o los medios, se hacen profesionales por sí mismos. Dados los rápidos cambios en la economía y el mercado, estos hijos se encuentran inevitablemente en terrenos *poco familiares* con respecto al mundo de sus padres. Tienen que tomar sus propias decisiones y, como consecuencia, hacerse a sí mismos (Yanagisako, 2002: 90)

Bautista dice que él se adaptó al mundo moderno pero su hermano no. Él viaja a Dubai dos veces al año y su hermano sigue sembrando con la cosechadora en la provincia de Buenos Aires “*mi hermano no se adaptó totalmente, viste?, mi hermano es un tipo hoy en día que estudió mecanización agrícola, estuvo haciendo un curso en EE.UU., empezó con un tractor y un arado, qué sé yo, y hoy en día entré él y un socio siembra con todos los males de la Argentina y con todo lo que ya sabemos, no es cierto? pero él siembra de la provincia de Buenos Aires hasta Salta, hasta Córdoba, hasta todos lados pero es él el que suelda. O sea vos lo ves como el mecánico del pueblo, él está en su camioneta muy buena, qué sé yo pero, viste?, con las manos así en el coso y él suelda sus fierros, su sembrado que se rompió la suelda él. Es un poco lo que sería esos colonos que vinieron después de la guerra y todo eso que hicieron patria acá, o sea la inserción de mi hermano en la Argentina hoy en día pese a haber tenido una educación, viste?, qué sé yo, con té, con samovar, taza de té, toda esa cosa, es un tipo que hizo un cambio totalmente”.*

⁵⁶ Así me dijo Florencia Escalante Duhau, 60 años aprox., traductora de francés. Entrevista realizada en Junio de 2008.

Cada miembro de la familia desarrolla estrategias de reproducción social diferentes que los posicionan en distintas fracciones de clase. Ellas implican conflictos, divisiones, alianzas o movimientos hacia otras posiciones sociales. Como señalé en el apartado anterior, estas diferencias son parte constitutiva de "la clase alta" que se forma en la cooperación pero también en el conflicto. Asimismo, la reproducción familiar nunca es completa o perfectamente eficaz. La distinción con su hermano radica, no en diferencias económicas sino en la integración a un mercado internacional. Y así quiere educar a sus hijos, hoy en el jardín de infantes: *"con todo lo rebelde que yo fui me tira un poco un colegio tradicional, pero no tradicional en el sentido de vamos a decir como el católica 1 de mis hermanas, el católico 1 al que fueron mis primos y todos mi amigos, ni el católico 2. Yo quiero un colegio que yo sé que los tipos de ahí están yendo a la facultad, un colegio que se estudia, que tenga muy buen nivel de estudios. Un colegio que hoy en día larga buenos profesionales como el Elite Way o el Francés que, por ejemplo, es sensacional. Yo iba al Francés, tengo hijos de amigos míos que iban al Francés, para mí el Francés tiene un nivel de universitarios, vos salís de ahí, tengo un ahijado mío que va al Francés. No quiere decir que esto vaya a suceder, porque mi hijo es muy chico. Priorizo y le doy la oportunidad de ser un buen profesional. Todo lo que tengo, que no es poco ni es mucho, pero es bastante, es para que mis hijos se eduquen pero no en la educación que como te hablo de antaño. No, no. Yo tendré 70 años si tengo salud y estoy bien, bueno, yo me quedaré leyendo un libro en mi casa en San Isidro pero quiero tener la plata y la tengo y la voy a conservar como para mi hijo bancarle por ejemplo una universidad en EE.UU. Porque nos quedamos, Argentina se quedó te lo digo yo porque viví muchos años fuera. Nos quedamos, es muy lindo todo acá pero nos quedamos. Estamos muy atrás de lo que es el resto del mundo. Entonces, o sea yo le quiero dar una oportunidad a mi hijo de poder el día de mañana, o sea desarrollar lo que él sabe, que estudie, pensando en lo que me gustaría. Pero mi sueño es de poder darle la oportunidad de que el tipo tenga un nivel de estudio que pueda desenvolverse en cualquier país del mundo, en cualquier empresa del mundo, ese es mi sueño. Suponete, digo EE.UU. tipo un ejemplo. Pero que pueda estudiar en cualquier universidad del mundo, mi plata va a servir para eso. O sea mi plata, el ahorro, la cajita que ojalá nunca pase nada, la tengo metida en tierras, qué sé yo, pase lo que pase".*

En Bautista, al igual que en otros entrevistados, aparecen las marcas de la adquisición de la riqueza. Adquirir dinero, aprender a hacerlo, para él es mejor que "heredarlo". En su caso, la tensión entre independizarse y la herencia familiar se expresa en la idea de *hacerse profesional*. Aunque aquí este proceso no comprende la obtención de "títulos escolares". Es recién en la próxima generación, es decir para su hijo, que Bautista espera que se opere una traducción hacia trayectos por la educación formal. El cambio de los tiempos que enuncia Benegas justifica el "hacerse a uno mismo" aun cuando el entramado familiar estuvo muy presente. Ese tiempo nuevo le permite procesar la contradicción entre la lógica hegemónica del esfuerzo personal o "la

carrera abierta al talento" (Hobsbawm, 1997) y la herencia. Aquí se invierten los términos de la legitimidad moral asociada al trabajo manual, transformándola en virtud antes que en defecto. Si la madre de Amalia se vanagloriaba como una "*noble total*" por pertenecer a una familia con "*no sé cuantas generaciones que no habían trabajado con las manos*", hoy el trabajo asume otra dignidad. Permite articular una posición social y su modo de legitimación.

Como señala Bourdieu (1999) heredar es aceptar convertirse en instrumento del proyecto de reproducción: "*la herencia exitosa (...) la identificación del hijo con el deseo del padre como deseo de ser continuado deja al heredero sin historia*" (1999: 444). Bautista crea su historia en un mundo con exigencias nuevas respecto al mundo de su padre. Sus expectativas conformadas en condiciones de socialización diferentes, siguiendo al sociólogo francés, están mejor adaptadas para hacer frente a los desafíos contemporáneos. Uno de los cuales es inscribir la propia historia en la lógica meritocrática hegemónica.

Ser el mejor (pero con la familia y el Estado de tu lado)

Ramiro tiene unos cincuenta y cinco años y pertenece a una de esas familias que uno nombra y ya sabe que son los dueños más importantes de tierras y animales en una amplia zona ganadera de nuestro país. Actualmente él es el presidente de la sociedad familiar que tiene 78 accionistas y que se dedica al criado, la industrialización y la exportación de un tipo particular de ganado. Una de las estancias familiares se transformó en un exclusivo hotel y *lodge* de pesca y venden caballos de polo.

Nos encontramos en un café en San Isidro porque él estaba de paso desde su oficina del centro al club de campo donde va a pasar el fin de semana. [Nota de la redacción: el club está emplazado en unos terrenos que eran de su abuela. Hoy es un club con cancha de golf y exclusivas casas. Máxima Zorzoagueta pasa sus días allí cuando viene a Buenos Aires. Hace unos meses pude acceder a la página web a través de google. Hoy no aparece allí y cuando la encuentro me pide contraseña para entrar].

Sus hijos hicieron trayectorias distintas entre sí. El mayor es veterinario y, contrariamente a lo que hubiese querido su padre, decidió estudiar en la Universidad de Buenos Aires. Ramiro quería que estudiara en la Universidad de Davis, en California. Pero el hijo decidió terminar los estudios acá y luego irse al exterior. Se fue a trabajar a Florida, a Palm Beach. "*Él quería caballos y en Estados Unidos el veterinario no va al campo a ver a los caballos, como acá, sino que la gente debe llevarlo al*

hospital... atienden 600 caballos por día con todos los equipos habidos y por haber. Una vez fuimos con un chico argentino, recorrimos y me encantó, me pareció que era lo mejor. Además vivís ahí, te concentrás ahí, todo lo demás no importa". A pesar de su decepción porque John decidiera quedarse en la Argentina, Ramiro reconoce que su hijo se recibió rapidísimo porque era un fanático de lo que estaba estudiando. Al terminar, lo puso en contacto con uno de los buenos veterinarios que hay en Estados Unidos, y partió a trabajar allí. El primer año no obtuvo remuneración y después lo llamaron para que fuera al año siguiente pero con trabajo pago. Ahora volvió al país, se casó, tiene tres hijos y está operando en el Hospital de Equinos que hay en el Hipódromo de San Isidro.

Ramiro tiene este discurso de querer "lo mejor" para sus hijos: la "mejor educación", por eso, me cuenta los envió a escuelas inglesas y quiso que realizaran trayectos universitarios en el exterior, aunque esto último no lo logró. Sin embargo, lo que atrajo mi atención es cómo ese acceso a "lo mejor" se relaciona solapadamente con los lazos de familia, articulando de maneras específicas el discurso del mérito con la inevitable centralidad de la herencia familiar. A veces esto aparece más disimuladamente; en otras numerosas ocasiones, los entrevistados señalan la necesidad de "aprovechar la oportunidad que se tiene" y "la responsabilidad o el deber de no malgastar semejante suerte".

En el caso de Ramiro, al igual que otra gente "de campo", "ser el mejor" se asocia también con un discurso del sacrificio que conlleva la actividad agropecuaria: "Lo que yo les transmití fue que tengan espíritu de sacrificio, si hay que salir a las cinco de la mañana (como salimos la otra vez, yo compro caballos y me divierto con los caballos. A veces salía con un veterinario que ahora va nada más que cuando ya compré, para revisarlo) que a las 5 de la mañana estén todos antes que yo. Si no hay espíritu de sacrificio, no sirve nada. Si hay que trabajar un domingo, hay que trabajar un domingo. Si hay que levantarse a las 5 de la mañana para trabajar, hay que levantarse a las 5 de la mañana. Eso es lo único que les enseñé".

Su padre, me cuenta, no quería a nadie después de las ocho de la mañana en la casa. No importaba lo que hicieran, a las ocho no podía quedar ninguno en el hogar sin hacer nada: "¿no quieren estudiar?, jueguen ajedrez, hagan lo que quieran, pero a las 8 no hay nadie en casa", les decía. Él cree que "si no te sacrificás, no sos un buen veterinario y si no sos un buen veterinario, te morís de hambre". Acá, Ramiro introduce un matiz que considera esencial: hay que "ser el mejor de los buenos". "El mejor kiosquero", decía Horacio. "No cura sino Obispo", decía Cora. Dado que el mundo de hoy es muy competitivo, "o sos de los buenos o chau para trabajar":

"Cuando mi hijo se recibió y se fue a Estados Unidos, yo fui a verlo y había ecógrafos en esa época, ahora ya tiene 40 años, pero date cuenta que vos si querés ser bueno, tomá, te regalo un ecógrafo, encargaba el equipo de rayos, lo equipé y hoy es de los buenos veterinarios que hay acá".

Ser el mejor, en el caso de su hijo veterinario, implicaba estar equipado tecnológicamente. Entonces Ramiro le compró el ecógrafo. John "se hizo a sí mismo": estudió una carrera en la universidad pública y luego le fue al exterior a trabajar ad honorem. Pero algo le permitiría diferenciarse: debía ponerse al día con la última tecnología y su padre podía comprarla.

Su otro hijo varón "no se profesionalizó". Juega al polo en París y "*se profesionalizó pero no profesionalmente. Cobra por jugar. Se dedica al polo. Yo me dediqué al polo mucho pero nunca cobré, nunca fui profesional*", me cuenta el padre. Su hijo varón menor comenzó a dedicarse al polo siguiendo lo que él hacía. "*Heredó sus clientes*". Actualmente, Diego gana más dinero que sus otros hermanos pero Ramiro está preocupado por su futuro: "*qué hará cuando termine de jugar porque ahora tiene tres hijos y no es tan fácil moverse con la mujer, los hijos, los colegios, y demás*". Diego, es profesional porque cobra un sueldo pero no completamente: aun está "jugando". Dentro de las jerarquías que se establecen en las trayectorias posibles, jugar al polo reviste un lugar secundario.

Abordaré la imposibilidad de "*realizar cualquier cosa*" más adelante. Quiero avanzar en la articulación entre capitales heredados y "ser el mejor", dos retóricas que en apariencia se contraponen. A lo largo de nuestra charla Ramiro me menciona una amplia red de contactos internacionales. Cuenta que la fue formando a través del polo que "*es un pasaporte*": "*Yo llego a China ahora, me están invitando a ir a China, y el polo es un pasaporte de entrada en el cual llegás a un núcleo muy rico, y de ahí podés enganchar distintas clases de negocios*". Habituada a que si ese mundo le es conocido es porque alguien de la familia ya lo caminó antes, le pregunto si el polo es algo que ya hacía su padre o si es una novedad en la que él es el primero de la familia en incursionar. No fue su padre quien lo introdujo en ese deporte. Fue un primo que, al dejar la actividad, lo recomendó a él. Así conoció a "*este argentino con el que me asocié después... treinta y pico de años, bueno, algún año no fui. Siempre jugaba con el mismo, después invitamos al de la casa Hermés, ahí empecé a jugar con él y con este socio mío, y después cuando no fui más, el señor Hermés lo tomó a Diego, se lo llevaron a Diego...*" Todo empezó con el primo, siguió con él y ahora continúa con Diego. Las relaciones familiares dejan sus huellas e implican no sólo a los parientes más cercanos sino a cualquier miembro de la red de parentesco que pueda funcionar como un recurso. Es por eso que, como describí en el capítulo uno, la familia se construye poniendo en relación a numerosos sujetos con distinto grado de relación de alianza. Cada pariente es un recurso a movilizar en cada situación.

Ramiro prosigue diciéndome que está preocupado por el futuro de su hijo menor en un mundo donde cada vez son más las personas que se dedican a lo mismo y, por ende, él y sus descendientes deben moverse en un mundo que se vuelve más competitivo: "*cuando yo empecé*

éramos cinco los que vendíamos caballos, nosotros éramos el segundo lote. Y hoy los chicos no quieren estudiar, quieren disfrutar, ganan mucha plata, si vos no vas, si no estás en el ruido perdiste el colectivo. Si no viajás, está bien, lo percibís acá, pero ya te ganó otro flaco que es el que los convence. Es mucho más complicado para Diego que gana mucha plata ahora, pero no veo su final...”

No entiendo mucho la inquietud del padre: eso de “no ver su final”. No sé por qué, fantaseo, en su lugar yo no estaría preocupada. Le pregunto dónde radica su preocupación y si es posible comparar la situación de Diego con la de un deportista que tiene un momento en el que no puede abocarse más a su actividad porque el físico se lo impide. Registro el siguiente diálogo:

F: Bueno, pero tiene que invertir plata de su plata en algunas cosas que le interese producir. Si da renta el día de mañana y acomoda un poco... y la base...

Inv: ¿Y le preocupa porque cree que él no va a hacer eso, que todavía no tiene esa perspectiva? ¿por qué está preocupado?

F: Me preocupa porque va a tener que salir de ese circuito a otro circuito, y bueno, tiene que buscar otra propuesta.

Inv: Sí, pero pienso, digamos, supongo que... debe tener en la cabeza...

*F: Quieren venir a donde yo voy. Le gustan los caballos. Va a tener que buscar, **lo ayudaremos a buscar**, pero no es tan fácil. Tres, para cuatro, cinco años más tiene, pero después no... Está juntando bien, pero **tenemos que hacer algo con eso**, disponerse de hombres de confianza porque muchos de los que juegan polo tienen negocios acá, bueno, primero que sea honesto, esa es la base del cuento.*

El destacado en negrita quiere enfatizar el plural del proyecto futuro del hijo: “**tenemos que hacer algo con eso**”. Las relaciones familiares son sumamente importantes en el desarrollo del proyecto económico de cada uno de los miembros de la familia. Sin embargo, en las narraciones de la historia de la empresa familiar el lugar de los parientes -cuyo apoyo fue esencial para llegar hasta dónde se llegó- aparece desdibujado. En muchos casos, la participación importante de las mujeres queda invisibilizada. Aún cuando puede ser cierto que una sola persona es el miembro activo en la gestión y en el desarrollo cotidiano de la empresa, también suele ser cierto que varios parientes sostienen de diversas formas el funcionamiento del recurso que sostiene económica y simbólicamente a la familia (Yanagisako, 2002).

Sujetos que forman parte de familias ubicadas en lugares disímiles de la jerarquía y el prestigio social comparten el interés en reconstruir versiones individuales del origen de la empresa en lugar de rastrear la compleja configuración de relaciones sociales que permitió su fundación. Parientes de sangre (o no) que realizaron destacables inversiones iniciales son borrados de la historia oficial.

A medida que voy conociendo más a cada familia puedo ir descubriendo los rastros de esa participación colectiva, pero que no es explicitada. No menos importante es la caracterización de los precursores como personas que poseen una "ética del trabajo" que los distingue de la norma, o una iniciativa poco común. Ramiro, por ejemplo, destaca que la base del éxito no estaría en ese proyecto colectivo sino en el hecho de que su hijo "sea honesto" o en el "espíritu de sacrificio": mérito personal, individual por sobre herencia familiar y colectiva. Es necesario decir aquí que esto no es exclusivo de este sector social. Justamente mi interés es mostrar cómo la producción y la reproducción de la "clase alta" se realizan dentro de una configuración de sentidos y discursos que la excede. Las "familias tradicionales" se constituyen en la trama de formaciones culturales que las moldean pero que las trascienden. Los entrevistados realizan, según sus trayectorias de vida concretas, apropiaciones particulares de las mismas.

Una historia convincente acerca del origen suprime aquello que ocurrió antes del comienzo. Y es acá cuando quiero introducir a otro actor que aparece contribuyendo al destino familiar y a la capacidad de algunos sujetos de volverse "los mejores": las distintas políticas estatales. Siguiendo a Yanagisako (2002), toda narración de origen contiene los rastros del pasado que pueden llevar a un oyente crítico a preguntarse por el tiempo antes del comienzo. Pero las historias sortean esto definiendo el comienzo de acuerdo a los fines o al fin.

Recuerdo la primera entrevista con Tanoira Benegas, donde llegado un punto en la charla ella me decía que *"habría que ver cómo fue que repartieron las tierras en la Argentina"* como si nos tuviésemos que meter con un pasado precámbrico y cuyas huellas fueran imposibles de rastrear.

La relación con las diversas políticas estatales es otro actor crucial a la hora de determinar cómo se llega a un lugar y no a otro. Ramiro me sigue contando por qué es importante "ser el mejor". Quiero entender por qué lo hace:

F: *"hoy vos vas a la Facultad de Agronomía, porque los veo a los chicos, porque vienen y trabajan con mi hijo, ¿puedo acompañarte, qué sé yo cuanto...", "pero no te voy a pagar, te voy a pagar muy poquito", "sí, sí, fenómeno". Hoy de los que salen de la Universidad la mitad se van a dedicar a los caballos. Está bien que ha crecido el mundo de los caballos, pero ha crecido mucho más el mundo de los veterinarios. Entonces si no sos una persona de consulta o de lo que sea, no estás bien equipado, no sos responsable, si tenés un cólico en un caballo y no llegaste y se te muere, y hoy un caballo de polo vale, bueno vale 150 mil dólares, los buenos, buenos, te echan a la mierda, tenés que ser bueno"*.

La conversación continúa de un modo incómodo: *"Es un mundo donde... ¿vos qué estudiás?"*, me pregunta. *"¿Qué estudio? Antropología"*, le respondo sorprendida. *"Perfecto. ¿Ganás plata?"*, me increpa. *"Bueno, no"*, es mi obvia respuesta. *"¿Si fueras el mejor?"*, dice. *"Bueno, estoy entre las*

mejores, lo que pasa es que en este país...”, le digo, entre descolocada y tratando de manejar la situación y salvar mi orgullo herido. Él redobla la apuesta: “Ah, vos estás con el CONICET. Está bien. Bueno, el CONICET paga nada. Bueno, pero si vos fueras autoridad mundial, ganarías mucha plata. Tus conferencias valdrían fortuna, no?”. “Si”, le digo -ya no sé a dónde va él ni cómo debo contestar yo-. “Entonces ¿por qué me estás pelotudeando?”, su agresión me despabila y vuelvo a tomar el control de la entrevista. “No, no lo estoy pelotudeando, para nada; quiero saber qué significa para usted que su hijo sea el mejor”.

Si vos sos la mejor, vas a subsistir, no vas a hacer... dinero, primero tenés que ser el mejor para tu ego, y segundo para poder... Pero si él a los 12 años quería ser veterinario, hay que ayudarlo a que sea de lo mejor. A ver, vamos a poner un ejemplo cualquiera, si vos me estás diciendo en las familias que tienen plata, ¿no?, padre, abuelo rico, padres no sé cuanto, hijos pordioseros o no sé cómo será la frase esa. Si él tiene tres hijos yo quiero que le de la misma oportunidad que tuvo él a sus tres hijos. Vos tenés una obligación cuando traes a alguien al mundo. ¿Está?

Yo te voy a contar, mi abuelo llegó al sur en la argentina, o sea, mi bisabuelo llegó, le dieron cuatro chapas, unas maderas, y no sé cuánto para que se instale en Punta Arenas”.

Inv: ¿Quién se lo dio?

F: El Estado, tenían que poblar, Canal de Magallanes. Hizo una fortuna mi abuelo. Tuvo tres mujeres, que en esa época no se trabaja, bueno, se casaron y tuvo 7 varones. Uno, académico en Medicina, uno estudioso, para traer plata al rebaño, digamos, el viejo un estudioso, académico en Bellas Artes, profesor de no sé cuánto, fue a traer agua al redil, nada. Otro, abogado, historiador, académico en la historia... pero el viejo era académico en Historia del Arte, éste era académico en Historia. Después tuvo uno que se dedicó al campo, tuvo otro que no hacía nada, bueno, el tío Carlos, el que se ocupaba de las tres estancias estas del sur que cuando yo le dije quiero ir a trabajar al sur me dijo cuándo... mañana... mañana sales dijo, y ese era el que se ocupaba de generar buena guita del campo. Otro que tuvo 13 hijos que no hacía un carajo, lo único que hacía era cheques y hacía cagar la guita. Así que ese era el panorama, y hoy yo tengo 78 accionistas en la sociedad que me ocupo yo, que por lo menos los tengo desde el año '78 contentos, porque sostener 78 no es tan fácil.”

El Estado y una red de parientes son los sujetos olvidados en el discurso de los entrevistados. La empresa familiar es representada en esta narración como la creación de un hombre individual: el abuelo, el bisabuelo, el padre fundaron la empresa o compraron la primera oveja. Incluso su continuación es la historia de un hombre individual (Yanagisako, 2002). Aquí, el mérito individual aparece eclipsando a los distintos actores que participan de la producción de determinadas

trayectorias y permite inscribir la propia historia en la iniciativa, el profesionalismo, y la ética del trabajo individual y no en una configuración de relaciones sociales más compleja.

"Educación de a migajas y mérito de la coyuntura"

Mariano es primo hermano de Ramiro. Durante muchos años él fue el presidente de la empresa que hoy dirige su primo. Llegué a él porque su preocupación por armar la genealogía familiar lo llevó a contactar a una amiga mía que resultó su pariente. Silvina desconocía completamente que tuviera lazos con Mariano. Ella me pasó el dato. Resultó que Mariano trabajó con otro amigo que comercializa los productos de su estancia en Buenos Aires y él me dijo *"jese es un chanta! Tenés que hablar con Ramiro"* y me dio su teléfono para que lo llamara.

Me espera en su oficina, un departamento que ocupa un piso entero en pleno centro porteño. Allí funcionaba el directorio de la "vieja NBW" de su bisabuelo. El lugar parecía un museo, con paredes de madera y boiserie. Mariano me condujo a través de un pasillo colmado de fotos de la estancia desde sus inicios en el siglo XIX. En las vitrinas hay cheques viejos, actas de directorio. Mientras me muestra todas esas cosas canta *"Si arrastré por este mundo la vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser. Bajo el ala del sombrero cuantas veces, embozada, una lágrima asomada yo no pude contener...Si crucé por los caminos como un paria que el destino se empeñó en deshacer; si fui flojo, si fui ciego, sólo quiero que hoy comprendan el valor que representa el coraje de querer"*.

Sentados en su escritorio comienza a mostrarme el programa de computación que utiliza para completar la genealogía. Se toma para eso mucho más tiempo del que me interesa. Cada tanto se detiene para mencionarme algún nombre: *"esta es la rama Stegman, ves, acá está Milli Stegman"*. Yo pienso que Milli me importa muy poco y que muchas familias terminan en los Stegman. Es como un linaje central, desde allí se desprenden varios linajes secundarios. Al igual que Marcos, él le pasó los datos al genealogista que hizo el libro sobre "familias argentinas".

A lo largo de la entrevista Mariano no hace gala de "ser el mejor" ni de "la cultura del trabajo que le inculcó su familia" ni de un refinamiento asociado a "la alta cultura". Al contrario, mi impresión es que intenta transmitir una idea de alguien abocado al "buen vivir" sin mucha preocupación por nada más. Me habló de su viaje a la Antártida en el Irisar con el batallón de infantería de la marina que está pegado a la estancia y de que suele *"tirar tiros con los milicos"*, de que es caballero de la orden de Malta, de su pasión por los autos y del fiat que está remodelando.

Me mostró fotos de sus salidas a pescar... de los compañeros de paddle en "el Ocean" de Mar del Plata.

"El 90% de mi cultura viene por herencia de mis padres, por haber leído después del colegio por mi vida, después estudié economía, largué, entré, nunca pasé un CBC así que no. bueno, sí, me puse a estudiar derecho. Después el viejo se enfermó, tuvo cáncer, en vez de ir a la facultad estaba con el viejo, estuve con el viejo bastante tiempo, el viejo se murió y después yo nunca más reanudé". Esa era mi sensación: "acá de educación no vamos a hablar mucho". Pero me equivocaba, o mejor dicho, estaba pensando desde mis propias categorías.

Mariano asocia educación con "Cultura": *"todo lo que es cultura, todo lo que es literatura, todo eso lo mamá en casa, hablando con el viejo. Él nos sentaba a la mesa y nos hacía dar clase de oratoria, jugábamos entre todos, que éramos chicos, a que él te tiraba un tema y tenías que hablar 30 segundos".*

Como conté en el capítulo uno, de chico vivía con sus primos en Parera y Quintana, en un edificio que era de su abuela. Cada familia en un piso diferente. Por las tardes bajaban al patio en común y jugaban todos al fútbol. Con esos primos también fue al colegio (al Católico 1). Con ellos comparte el negocio familiar y se turnan la presidencia de la estancia.

"La verdadera inteligencia de mi familia, desde mi abuelo para acá, fue no haber hecho macanas. La gente que cree que es brillante y no lo es, hace macanas. Hace negocios, y pierde plata. Desde mi abuelo en adelante, todos siguieron avanzando. Crecieron y no retrocedieron. No hicieron macanas. Eso creo que es uno de los grandes méritos de mi abuelo, pasando por mi padre hasta nosotros que, a su vez, hemos triplicado el tamaño de la empresa. Pero no por brillantes, por coyuntura. Se dio la pesca, profesionalizamos la pesca: vienen gringos, pagan en dólares. Esto creció, se hizo un frigorífico. El campo que empezaba a caer un poco tuvo un reverdecer con nosotros" Mariano dice que todo eso no es "mérito nuestro sino que es mérito de la coyuntura". Ellos sólo supieron aprovecharla y pudieron hacerlo, me dice. "Pudimos hacerlo, hay que saber aprovecharla. Nosotros duplicamos la entrada de hacienda. Todo el resto estaban haciendo pesca así que nos obligaron a entrar en la pesca".

Su padre no quería "profesionalizar la pesca" porque decía que era una actividad para él y sus amigos. Esa era la mentalidad antigua, dice Mariano: *"que es mío y que hago lo que quiero"*. Al morir su padre, tuvieron que negociar con el tío que *"aflojó un poquito"*, entonces comenzaron alquilando la estancia por un precio fijo porque no quería invertir en la realización de un hotel. Cuando el tío fallece, él y sus primos construyeron dos hoteles. Consiguieron capitales en EE.UU., hicieron un contrato con "unos gringos" que todavía perdura y hoy tienen 100% de ocupación con extranjeros que vienen a pescar. *"Lo manejamos muy bien, ya no le debemos nada a nadie. Tenemos una mentalidad distinta. Vos no podés tener la misma de tu padre. Nunca una generación es igual a otra. Por las*

circunstancias: uno es uno y sus circunstancias. Mi padre me dejó mucho pero yo tengo que tomar de las circunstancias que me tocó vivir que no son las mismas que le tocaron a mi padre”.

Me explica que su padre no fue igual a su abuelo, ni él a su padre, y espera que sus hijas no sean iguales a él. Por eso, señala, es importante *“toda esa educación de a migajas que vas mamando en tu casa que no es la educación que vos vas a tener en un libro, no es una educación aburrida, es el conocimiento general que vos vas tomando de a poco en charlas con tu familia”.*

Mariano recorrió el mismo circuito de colegios que todos los demás: el Católico 1, el Recoleta 4, el Belgrano R y terminó -ironiza- en el *“Mitre High School”*. Sus hermanas fueron al England 1 lo que le aseguraba, me dice, *“una buena provisión de chicas”*. Pero la educación está en otra parte y es otra cosa, dice: la familia es el espacio en donde uno se educa. Además, explica, la especialización es contraproducente ya que no da la flexibilidad necesaria para adaptarse a las circunstancias cambiantes. También la *“educación a migajas”* es la única herramienta para desenvolverse socialmente:

“Yo creo que si sabés mucho algún tema es como no saber nada, es muy interesante cuando vos trabajás pero no te sirve socialmente. Si yo soy un genio en genética reproductiva me junto a tomar un café con los amigos y yo no puedo hablar de ese tema. Tampoco física cuántica porque no me entiende nadie y aparte sería un aburrimiento total. Si vos te sentás, o sea socialmente te juntás con distintas clases de gente, con distintas clases de educación y normalmente las charlas o vos interactuás en un conocimiento general grande en espectro y poco en lo que sabés de eso. Vos podés saber un poco más de un tema que de otro pero vos tenés que abarcar una serie de conocimientos, vos no podés estudiar a fondo una cosa chiquitita porque te quedás aislado”.

Me cuenta que así fue que aprendió a jugar al bridge: *“bueno, aprendí los rudimentos del bridge. Por si faltaba un cuarto. ¿Qué tal soy? Pésimo. Pero si falta el cuarto me siento. Un día estábamos en un campo, vamos a jugar al bridge, somos tres, ¿Mariano vos tenés idea?, mirá no tengo idea pero me siento y los sigo. Si hago macanas no me griten. Lo aprendí por cultura: no voy a ser jamás campeón mundial de bridge, no me interesa tampoco”.*

Lo mismo ocurre con la esgrima. Después de la entrevista, Mariano se va al Jockey Club a *“tirar espadas, ta, ta, ta. Me mato de risa, me divierto como un enano. Pero nunca voy a ser campeón, lo aprendí para poder jugar en el Jockey”.*

Lo importante, me explica es tener una *“educación muy abierta”*: hay que saber algo de química, algo de física, algo de matemática, algo de historia. Mariano está pensando en el uso social de ese saber y no en su uso para el trabajo. *“el trabajo es una cosa pero socialmente es otra. Por interactuabilidad de la gente necesitás tener una cultura de a migajas. Esa cultura es la que me interesa que*

tengan mis hijas. No que sean un genio en algo pero que no desentonen en la generalidad. Que no digan 'pero mirá esta bruta no sabe ni quién fue Napoleón o que le diga la capital de España y le diga New York. eso que ves en la televisión cuando le preguntan a las modelos'".

Esa cultura de a migajas es necesaria para hombres y mujeres pero por distintas razones. La mujer, en su opinión, debe poseer una cultura general para tener un matrimonio y criar hijos: *"aunque no trabajes y estés en tu casa vos vas a tener el trabajo más importante que el que puede tener una persona que es educar a sus hijos y mantener la casa, solamente con educar a tus hijos tenés que tener el cerebro muy despierto".* Pero para él también es importante porque si es invitado a una reunión y le preguntan por *"Ricardo Corazón de León y yo creo que es el panadero de la esquina vamos mal. La misma gente te dice 'no, a Mariano no lo invités porque no hay de qué charlar'. Vos te tenés que defender con algo".*

Como otros entrevistados, para Mariano los conocimientos son fundamentales *"más allá si le sirven para comer o no"*. La separación entre educación y trabajo, o subsistencia, es recurrente entre las *"familias tradicionales"*. *"Cultura a migajas"*, *"seguro de vida"*, *"estar en un medio social reconocido"*, entre otros, son algunos de los sentidos que son consecuencia y condición de la diferencia. La evolución de estos sectores implica la reconversión en un *"profesional"* pero ello no está asociado a una instrucción especializada. La jerarquía que construye esta nueva categoría es irreductible al propio mundo escolar.

Ser un *"profesional"* se construye –como muestra Gras, 2010– en reemplazo de nominaciones previas como terratenientes, propietarios, o, *"patrones de estancia"* pero no se define de acuerdo a trayectorias educativas especializadas. Como vimos en el capítulo tres, educación e instrucción son dos dimensiones que van separadas. Ampliemos un poco esta cuestión: *"hacerse a sí mismo"* y *"profesionalizarse"* permite a los entrevistados justificar su posición social entendida como *"los mejores"*, no sobre la base de *"privilegios heredados"* sino sobre su superioridad empresarial. Los cambios tecnológicos y las transformaciones en el modo de producción como exigencia de los tiempos permiten articular nombre familiar y mérito personal y redefinen los principios de diferenciación social creando un contexto renovado desde el cual ciertos entrevistados disputan posiciones de privilegio. La adecuación a una economía de mercado muy competitiva se vuelve parte de la distinción y evolucionará hacia la construcción material y simbólica de un nuevo tipo de terrateniente: el empresario agropecuario (Gras, 2010) o el profesional (Gessaghi, 2010).

En su análisis sobre los nuevos empresarios agrarios, Gras señala que *"la racionalidad y la competencia técnica se erige como la principal cualidad que esgrimen estos grupos que se piensan a sí mismos – y son exitosos en lograr ese reconocimiento por parte del resto de los agentes participantes del espacio agrario – como una nueva elite rural"*. Estas prácticas sociales, señala Gras, *"reactualizan*

valores tradicionales de la vieja elite – vinculadas a la autoridad que da el prestigio, el liderazgo moral de los ilustrados – a la vez que son compatibles con los nuevos estilos, propios del moderno management – el entrepreneurship, la valoración de los logros personales –.” (2010: 22)⁵⁷

Ser un profesional no viene asociado a la obtención de credenciales educativas particulares (hacer un master, obtener diplomas internacionales, etc) sino a participar de un mercado económico cada vez más competitivo. Como señala Mariano, implica saber leer esos tiempos y actuar en consecuencia. “Se hacen profesionales” al participar de un mundo competitivo pero ello no se traduce en mérito en términos de títulos escolares, es decir, no es una meritocracia que delega en la escuela el privilegio de la selección de la elite. Que se entienda bien, estos sectores van a la universidad y están altamente formados, pero no es en el sistema educativo donde se produce la destilación de la elite.

“Los profesionales” se producen en el ámbito de la familia como señalaba Bautista y como cuenta otro entrevistado, “Marcos todos los arbolitos”: *“al ser yo el primer nieto era como que me llevaba al campo. El campo es parte de lo que es el negocio familiar. Entonces por más que yo iba a ser abogado de una manera u otra me iba a tener que interesar porque el campo, o sea mi abuelo todavía vive, tiene 91 años, está perfecto, está 10 puntos pero él sabe perfectamente que yo lo voy a heredar. Entonces le interesaba capacitarme, viste?, capacitarme, que aprendiera y que me hiciera hombre. Entonces eso con las mujeres no lo hacía, la mujer, mi abuela en ese sentido por razones obvias tiene una formación mucho más tradicional en el sentido del enfoque con respecto a la mujer. Aunque bueno, ahora de las nietas hay varias que estudian o estudiaron. Papá administraba el campo, viste?, entonces yo iba de vacaciones ya de chico y después mi abuelo yo iba tipo de vacaciones pero también iba a laburar y me llevaba a los 12 años y salíamos a las 7 de la mañana, me iba enseñando, viste? Después, en un momento, cuando estudié derecho. Ahí fue como que hubo una especie de paréntesis porque estaba en otra cosa. Después volví. Después siempre hubo una especie de educación informal en cuanto a lo que es la preparación para heredar o para gestionar digamos, viste? más que para heredar para gestionar. Ahí en un momento hice un click. En realidad el click más que nada no fue me voy a dedicar al campo, lo del campo cayó porque mi abuelo agarró y dijo les voy a entregar el campo. Igualmente yo en ese momento no me dedicaba al campo, se dedicaba otro tío mío que administraba por cuenta nuestra y de mis hermanas”.*

La preocupación por la eficiencia en el manejo agronómico, la gestión de resultados, la medición de productividades, la incorporación del saber experto, son de vital importancia en el desarrollo del proceso de profesionalización de la actividad agropecuaria (Gras, 2010). Algunos miembros de “la clase alta” redefinen su perfil, destacando características propias del empresario capitalista

⁵⁷ Para un análisis de los empresarios en general y de la retórica acerca del *management* ver Luci (2010)

moderno (Gras, 2010: 13). Y destaco que sólo algunos entrevistados pudieron hacer esta *reconversión* (de Saint Martin, 2007, Ferrari et al. 2007 y Bourdieu, Boltansky y de Saint Martin, 1973): no todos los “terratenientes” se hicieron “profesionales”.

Así, la noción de “profesional” que algunos entrevistados van construyendo implica el abandono de nominaciones previas como terratenientes, propietarios o patricios y subraya su carácter de elite, en tanto se posicionan como “los mejores”, en un aclamado “nuevo” campo de interacción social, la “competitiva economía de mercado”.

Sin embargo, como señala Santillán Güemes es título (el diploma educativo) es lo de menos porque: *“siempre podés contratar a alguien que sepa. No necesitás estudiar agronomía. Le podés pagar al mejor ingeniero agrónomo del mercado. Eso sí, tenés que estar en el campo y haberla vivido”*. No pretende obligar a sus hijos a especializarse en los asuntos del campo porque *“ellos van a poder contratar al mejor profesional para que se encargue de esto”*. En ese caso los roles son distintos. Como Sugiere Paolo Roca en una entrevista a la revista Apertura: *“Es distinto el caso de un CEO de extracción puramente profesional que es el producto de un proceso de selección muy severo y de los ejecutivos que somos miembros de una familia que participa en el negocio, y que no siempre cuentan con las características propias del primero. Nuestro rol es el de dar estabilidad, confianza y unidad de visión y gestión a las empresas, desarrollando las competencias necesarias y constituyendo un punto de referencia en el tiempo”*.

Como señala Gras, la renovación de las elites terratenientes en agroempresarios y, como surge de esta investigación, en “profesionales”, retoma un tema central de la sociología de las elites referida a la relación entre estos grupos y los procesos de cambio social (Waldmann, 2007, citado en Gras, 2010).

Pero hasta aquí nos hemos referido a los “hombres”. En el apartado que sigue se abordan los cambios ocurridos en la socialización de las mujeres de “la clase alta”.

Las mujeres: entre la profesión y el marido

Cecilia: la educación como oportunidad de escapar a la clase

Cuando nos encontramos, Cecilia me dice que le interesa mucho mi trabajo porque ella debió sortear varias dificultades para tener la educación que quería: *“no la tuve en realidad o la tuve tan tardíamente o fue tan conflictivo, en un punto, que no pude progresar. A mí me hubiera gustado haber*

nacido en el momento en que naciste vos para que todo fluya más naturalmente⁵⁸. Porque en el medio donde yo nací –que es corazón de Barrio Norte- de familias de las más aristocráticas, no había mujeres profesionales. Es decir la clase mía digamos quedó una sola profesional”.

Cecilia, dice que se crió en un ambiente donde no había mujeres profesionales. Ella es profesora de francés y tuvo un instituto para preparar alumnos para dar materias. Su padre era abogado y escribano, fue director de la bolsa de comercio, director del Banco Central, dueño de una empresa inmobiliaria y presidente “de cuanta entidad hubiera”.

Su padre quería que ella estudiara escribanía porque como tenía una inmobiliaria prestigiosa tendría ya un lugar para insertarse. Pero en realidad, lo que se esperaba ella y sus hermanas era que “*consiguiéramos un partido, un hombre, un profesional, para papá que un hombre no fuera profesional directamente estaba descalificado, no?, un hombre que fuera abogado, médico, administrador, sí?, ser profesional, tenía que ser carrera universitaria. Mis dos hermanos varones, mi papá es del Nacional Buenos Aires, mis dos hermanos del Pellegrini, y universitarios y prestigiosos y hicieron una carrera importantísimas los dos y las mujeres tres boludas*”.

Su madre, dice Cecilia, era una mujer que nació en una época equivocada. Le hubiese gustado ser abogada pero no le tocó si quiera el tiempo en que las mujeres habían ganado el derecho a reinar en el hogar. Cecilia recuerda que cuando llegó el momento de anotar a sus hijas en la escuela su madre contaba que: “*yo le pregunté a Francisco, [el padre], dónde las anoto a las chicas?, en el Católica 1 o en el Cinco Esquinas que era el colegio pituco estatal del Barrio, segura de mi decisión. Papá, según cuenta mamá, bajó el diario que estaba leyendo y dijo en el Recoleta 3; entonces ella fue y nos anotó en el Recoleta 3. Así fue programada nuestra educación*”.

Su padre, recuerda ella, quería “*abrirles el camino del mundo*” y pensó que si sabían inglés y francés y si eran perito mercantiles podían ser secretarías de un abogado amigo, podrían entrar en el estudio algún conocido en donde él las podría recomendar. “*Hasta ahí llegaban las ambiciones profesionales de mi papá. Nos hizo ser peritos mercantiles porque el bachillerato en ese momento no servía para nada. Carrera igual no van a seguir. En ese momento el perito mercantil no era habilitante para seguir carreras universitarias*”.

Cuando terminó la escuela quiso empezar a estudiar Filosofía pero su padre le dijo que si llegaba a entrar a la UBA la iban a deportar a Rusia o a Siberia: “*como a las hijas de X que son dos comunistas*”. “*Yo no sabía de qué me estaba hablando*”, cuenta.

⁵⁸ Otro de los indicios de la relación de dominación y subalternidad entre sujetos e investigador no puede ser definida a priori y de que en el campo las posiciones sociales se construyen según dimensiones de clase, de género, de edad en el contexto histórico de las mismas.

"La revolucionaria en potencia que era mamá" más la educación en el Pellegrini de sus hermanos, le mantenían *"la ventanita abierta"* y aunque tomó clases de costura junto a su madre, también se anotó en el Lenguas Vivas para hacer el profesorado de Francés contra la voluntad de su padre que quería que terminara el curso en la Alianza Francesa y se *"dejase de pavadas"*.

Luego de hacer tres años de profesorado, Cecilia abandonó los estudios porque se enamoró y se casó. Mientras tanto, se habilitó el título de perito mercantil para entrar en la Universidad y ella, ayudada por el impulso que le dio su marido, se anotó en Filosofía. Era la época de Lanusse, recuerda, *"estudiaba aterrada en medio de gases lacrimógenos"*. Obstinada y con miedo casi completó los estudios, le faltaron tres materias. Dejó cuando tuvo a su quinta hija.

Cuenta que siempre le costó trabajar, salir al mundo y *"ganar plata"*, en algún lugar de su cabeza creía que el hogar lo debía mantener el hombre. Cuando se separó su padre iba a su casa y se llevaba las cuentas para pagarlas.

Dice que su hermana es divina pero es como Mirta Legran. Aunque trabaja como agente de viajes y gana mucho dinero, no deja de ser una *"paqueta"*. Y sus amigas son todas unas *"boludas"*. Hay algunas que trabajan, dice, pero siempre son trabajos selectos, muy sofisticados: profesoras de inglés en colegios privados, llevan chicos a colegios, traductoras.

Con sus hermanos varones, el padre era *"más canchero"* porque los hombres *"eran los caballeros, los machos, los que saben, los que seducen, los que trabajan, los que todo"*: *"Los dos fueron brillantes, los dos, bueno, estuvieron mucho juntos, siguieron con la compañía de mi viejo que era una inmobiliaria, después puso una financiera, después se separaron. Francisco se dedicó al turismo pero hace un turismo internacional, lleva a todos los extranjeros del FMI a todas partes y, es el monstruo del (no entiendo palabra), viste?, es el mejor, el más brillante del mundo, Miguel sigue con la inmobiliaria pero también son tipos que se han colocado muy bien en el mercado, salieron siempre bien con mucho éxito profesional"*. Dice que ellos supieron aprovechar la oportunidad que tuvieron y eso es mérito de ellos: *"hay hijos de papá totalmente inútiles, no?"*.

Cuando Cecilia puso el instituto para clases de apoyo lo llenó de alumnos que iban a todos los colegios de la zona de Recoleta. Dice que lo que les atraía era el apellido de ella: *"todos venían porque no había nada más atractivo que el apellido"*. El instituto fue un éxito. Estaba lleno de adolescentes a los cuales adoró. Les enseñaba desde cómo tomar un colectivo –porque dice que no sabían ni donde colocar las monedas y pensaban que el mundo lo sostenían las tortugas y terminaba en la calle Pueyrredón. [Recuerdo que otro maestro de apoyo escolar una vez me contó que hacía excursiones con los chicos que consistían en tomar el colectivo]. Pero las madres le parecían *"fatales"*: *"el espectáculo de las madres me parecía deplorable. Eran una generación más chicas que"*

la mía y tenían más obligaciones para con la sociedad, por lo menos tenían más oportunidades de salir al mundo, tenían internet, tenían televisión, en mi casa no tenía ni televisión”.

Cecilia, se volvió a casar y tuvo cuatro hijos más. Las trayectorias de sus hijos van dando cuenta de los cambios en la vida de Flor. La primera fue al Trébol, como Delfina Terán, y después a una institución privada de Recoleta. Luego pasó por dos escuelas estatales y terminó en el Callao, la escuela de Rosario Ortiz de Rosas. Se recibió de Psicóloga en la UBA. Con ella armaron distintos grupos de estudio de filosofía. Quería leer a Nietzsche, entonces organizaron grupos con amigas de la hija que estaban interesadas también y ella los coordinó.

Sus otros hijos hicieron trayectos en escuelas públicas: fueron al Van Gelderen y al Avellaneda o al Nacional Buenos Aires. Una de sus hijas es Crítica de cine, como su marido y *“se mueve en el ambiente de Noriega y la gente del Amante”*. Juan estudia diseño industrial en la UBA, la más chica estudia Letras y Mariana es traductora de francés. Trabaja en una editorial muy reconocida y traduce para *Le Monde Diplomatique*. Ella la ayuda cuando toma más trabajo del que puede.

Isabella: la profesión y no mostrar la hilacha

Todo comienza con un desencuentro. Prendo la computadora, chequeo los mails y hay un correo de Isabella avisándome que me espera en un bar cerca del hospital Gutiérrez. Es tarde, ella ya me está esperando cuando recibo el mensaje. La llamo al celular para explicarle el malentendido y avisarle que voy para allá pero que tengo al menos cuarenta y cinco minutos de viaje. No tiene inconveniente. Primera sorpresa: me espera *“el tiempo que sea”*.

Cuando llego al bar la reconozco porque es igual a su padre -lo vi en todas las revistas-. Parece una más. A simple vista nadie puede darse cuenta de que es una *“heredera”*: es hija de uno de los empresarios industriales y agropecuarios más importantes del país. Su madre *“administra sus propias tierras”* y su abuela paterna es dueña de una de las empresas manufactureras más grandes de Europa.

Pido un café; ella un jugo exprimido, ya se tomó un café con leche y medialunas. Comenzamos charlando sobre *el Gutiérrez*, allí hizo la residencia en psiquiatría infantil y descubrimos que tenemos una persona en común: fue compañera de mi amiga Caro cuando ella hizo la residencia en psicología.

Tiene treinta y cuatro años. Estudió en la Universidad Barceló, una institución nueva, joven -dice- y es casi de las primeras egresadas. Llegó ahí de *“colgada”*: no sabía qué estudiar y cuando se decidió por medicina ya habían cerrado todas las inscripciones pero *“algún contacto”* que tenía su

familia ahí habló con el rector y pidió que le dejaran hacer el examen *"como todo el mundo"*. Por suerte, dice, entró. Aunque comenta que no era muy difícil acceder ya que no había tanta gente, además venía de un colegio en donde *"si estudias aprendés un montón de cosas"*.

Cuando le pregunto cómo llegó a esa escuela comienza a contar que su familia tenía una historia de *"no estar en la Argentina"*. Su hermano y ella nacieron acá pero por casualidad, porque viajaron para que nacieran en nuestro país. Su primer año y medio de vida transcurrió en Caracas: su padre debía estar allí por trabajo y vivió los 4 años que siguieron en París. Hizo el jardín de infantes en francés.

Recién a los cinco años y medio tuvo la oportunidad de volver. Influenciado por la madre argentina, su padre nacido en Europa viene al país a hacerse cargo de las empresas de su familia. Los padres deseaban que ellos se educaran en una escuela bilingüe *"porque era la mejor opción del momento"*. Pero no sabían inglés. Entonces partieron *"seis meses a Long Island"* a un colegio americano a aprender el idioma para poder entrar en un colegio acá. Se van con la madre, porque el padre siempre trabajaba. Su *"vieja"* era la que hacía esas cosas posibles.

Se ríe al recordar el preescolar americano donde la vestían con chaquetitas rojas con sus nombres en la solapa. A diferencia de otros entrevistados, Isabella no hace uso de un vocabulario muy diferente al mío, al contrario, dice: *"no cazábamos un fulbo, imaginate, todo en inglés"*. A los 6 meses ya estaban totalmente familiarizados con el idioma y rindieron el examen para entrar al England 1.

Al final la cambiaron al England 2 ya que no les parecía bueno que permaneciera en el colegio junto a su hermano. Ella era muy callada. De hecho, hasta los dos años no habló y llegaron a temer que fuera autista. Cuando quiso entrar al England 1 no hablaba nada, le hacían preguntas y no respondía. Entonces el ingreso no fue fácil. Le decían: *"no sé si va a poder, no habla, no sé en qué nivel está"* entonces su *"vieja"* pedía: *"por favor, no es tonta, vos dale una oportunidad, creeme, estás equivocada, hacela dibujar y a partir de dibujar un poquito y como ya hablaba inglés, más o menos ya estaba para entrar"*.

Algunos llegaron a señalar que su resistencia a hablar tenía que ver con que *"había muchos idiomas dando vueltas"*. Isabella reconoce que los idiomas la acompañaron desde la primera infancia: el castellano era su lengua materna, el francés lo aprendió entre los dos y los cinco años: *"época en que el cerebro capta un segundo idioma de manera distinta que después de los seis años"* señala. Y también aprendió una tercera lengua: *"ese idioma me era obligatorio por mi abuela paterna. Obviamente sus nietos tenían que hablarlo y cuando nos íbamos de vacaciones tenía una maestra que nos hacía laburar"*.

Yo me muestro sorprendida de que también en las vacaciones tuviera una maestra. Y ella subraya que su educación fue *“siempre de rigor digamos. El tema de educación en general siempre era aprender todo y todo hacerlo más o menos seriamente, hasta un deporte”* Yo la escucho atenta y un poco sorprendida de tanta exigencia, justamente porque me resulta algo conocido. No sé, me había hecho a la idea, sin sustento, de que las madres de “clase alta” eran más permisivas: dejaban que sus hijos hicieran lo que quisieran. Pero el relato de Isabella muestra que estaba llena de “cosas para hacer”: *“¿Quería dedicarme a algo?, bueno, hacía de todo. En época de colegio todos los días, yo laburaba hasta las 5 de la tarde, había un día a la semana capaz un viernes que no tenía actividad, post colegio, entendés?, sino iba a ya te digo a jugar al tenis siempre había algo, catecismo en esa época, ya no me acuerdo pero todos los días tenía algo, sino jugaba voley en el colegio, siempre había algo digamos así que mi día terminaba a las 8 de la noche todos los días pero bueno, era como que en esa época no me resultaba raro, para mí era algo normal”*. Intervengo y le pregunto si algo de eso era “disfrutable” (me traiciona el discurso psicoanalítico). Isabella dice que no sabe, que lo hacían *“más como máquinas”*. Si bien reconoce lo natural que le resultaba: *“Era algo dado. Está dado. De eso capaz te das cuenta después”*, no deja de subrayar los aspectos positivos de esta formación: *“igual yo creo que hoy por hoy está bueno, o sea, darte posibilidad de conocer un poco de todo y hacer un poco de todo, hoy por hoy yo digo está bueno pero bueno, hay gente que no piensa así, es demasiado para un chico todo el tiempo estimulándolo todo el tiempo, bueno, aflojé un cambio. No sé, qué sé yo”*.

El mozo se acerca de nuevo a preguntarnos si queremos algo más. Es obvio que conoce a Isabella de todos los días. Decimos que no y me sigue contando... Cuando llegó el momento de elegir la carrera no tuvo ninguna presión para cursar alguna en especial, podía elegir lo que quisiera pero tenía que estudiar. Igual, hoy reconoce que nunca lo hubiera puesto en cuestión. Imagina que de haber dicho *“bueno ahora no hago más nada”* a sus padres no les hubiera caído tan bien: *“lo que pasa que nunca ni se me cruzó por la cabeza”*.

Respecto de su elección de Medicina cree que la reacción de su familia fue un tanto “ambivalente”. Por un lado, reconoce que algo del orgullo del médico de la familia influyó en que la noticia sea bien recibida. Por el otro: *“a mi vieja especialmente mucho no le gustaba que me pasara horas estudiando, que no tuviera tiempo para ver a los amigos, que me aislara y qué sé yo, como que era un mundo que ella sentía que me absorbía completamente y eso era la parte que a ella no le gustaba tanto. Tenés que vivir tu vida, me decía, cómo vas a vivir encerrada entre cuatro paredes estudiando? en ese punto le preocupaba”*.

Las expectativas de los padres hacia los hijos están fuertemente atravesadas por relaciones de género. Los cambios en esas relaciones atraviesan a todos los sectores pero de distintas maneras.

Entre las mujeres de "la clase alta", en general, que hoy tienen 60 años la universidad no estaba en los planes de sus progenitores. Ellas eran educadas para casarse. De todas maneras encontramos diferencias en las trayectorias educativas según la fracción de clase: las posibilidades abarcaban los estudios de idiomas en Francia o en Suiza –como la madre de Isabella o Florencia Acevedo Diaz- licenciaturas en arte, estudios de secretariado ejecutivo (muchas entrevistadas incluso lo hicieron en la misma institución: el Círculo de Mujeres) y la carrera docente –particularmente el profesorado de idiomas- que permitió a varias de ellas fundar sus propias instituciones educativas. Pero en los años '60, algunas mujeres podían trabajar un tiempo hasta que se casaban y tenían hijos. La importancia de la mujer al cuidado de la organización doméstica y de la crianza de los niños sigue siendo hoy fundamental. Lo mismo puede decirse de su trabajo por mantener las relaciones sociales y familiares activas. Eso es lo que desvelaba a Constanza: que Isabella dejara su vida social por la medicina.

Su padre, en cambio, hubiese apoyado cualquier decisión con respecto a su futuro profesional. Aunque reconoce con algo de pesar que lo de su "viejo" es más complicado porque "*no está para nada metido digamos en estas cosas y más de estudio, de la vida cotidiana*". Nunca le pidieron que se hiciera cargo de alguna de las empresas de la familia. Aunque con excepciones, pienso mientras me habla, a las mujeres no se las incluye en el negocio central de la familia (Yanagisako, 2002). Como Isabella me dirá más adelante, sólo los hombres integran las gerencias de la empresa. Esto no excluye que muchas de ellas sean accionistas y que estén incluidas en los directorios y los espacios de decisión en los negocios de la familia. Tampoco es posible obviar la centralidad que estas adquieren en el mantenimiento de la "familia unida" para conservar también "unido el capital". Quiero señalar que la expectativa de que las mujeres trabajen en el proyecto económico familiar no existe, salvo con excepciones⁵⁹. Lo que en general se les concede es el manejo de los sectores de moda, diseño y ventas o recursos humanos o las fundaciones filantrópicas de la familia.

Mientras habla, Isabella de repente se da cuenta de que "*siempre eran hombres los que dirigen las empresas de la familia*". Aunque tiene una tía que es "*negociadora*". Su papá tiene cinco hermanos: un varón y cuatro mujeres. Los dos varones se dedicaron a las empresas de la familia en sus distintas ramas y las cuatro mujeres también se abocaron a otros negocios, en general, pero me aclara que "*una escribe libros, otra es fotógrafa en realidad, una es más negociera y otra es psicóloga, en realidad son todas carreras más blandas, no tan duras. Salvo una*". Su madre tiene un solo hermano varón, ingeniero agrónomo. Ambos trabajan a la par y se encargan de los campos de la familia.

⁵⁹ Puede suceder si no hay hijos varones, aunque en ese caso también se puede buscar a primos o al marido de la mujer.

Son sus propios campos, me aclara. Sus primos, los hijos de su tío materno, trabajan también administrando esas tierras. Tiene una prima mujer que desarrolla una empresa propia ligada al campo. Sus primos por el lado de su padre, en cambio, no está ninguno trabajando todavía en la empresa familiar.

De manera que Isabella no sufrió la presión por entrar a trabajar en la empresa familiar. Eso, dice, quizás lo sufrió más su hermano varón que *"de hecho estudia administración de empresas, igual no sé si obligado, pero bueno, si obligado algo tenía que estudiar"*. Aunque no está tan segura de las presiones para hacerse cargo de la empresa familiar. Me dice que mejor le pregunte al hermano: *"mi hermano ya no era tanto de estudiar, no era fanático de estudiar. Estudió porque no estaba esa posibilidad de no hacerlo pero sí creo que no tenía ni idea de qué estudiar, hizo administración de empresas, después hizo periodismo deportivo también que es algo que le gusta más a él y después se embarca en cualquier proyecto que aparece. En realidad, nunca tampoco sé si tuvo el requisito de que entrara digamos a laburar en la parte de la empresa familiar, no sé, en realidad habría que preguntarle a él si él siente como esa presión, por ahí nada que ver"*.

Su otra hermana hizo ciencias de la comunicación y trabajó en la parte de prensa y de relaciones institucionales de la empresa familiar. *"Ahora hasta hace un mes estaba en la parte de M, no sé si ubicás, que tienen las concesiones de XX, o sea todo relacionado con el tema de [nombra el rubro al que se dedica la familia] Así que ella sí estuvo metida en lo que es el sistema, más o menos en la parte de comunicación de institución, no?, en la parte más administrativa pero sí metida en el mundo ese, igual acaba de renunciar hace un mes, no quiere saber más nada porque dice que le pagaban poco"*.

Isabella -como pocas personas a las que entrevisté- no va a dar por sentado que yo sé de qué está hablando. Cuando me menciona el lugar de trabajo de su hermana me pregunta si lo ubico. Como me dijo Adi, *"ella tiene bien trazado el adentro y el afuera no va a mostrar la hilacha pensando que su mundo es el del resto"*. Tan bien me hará sentir en la entrevista que al final de nuestra charla yo me siento tan en deuda que voy a pagar lo que consumimos: los dos cafés que tomamos durante la entrevista y ¡el desayuno que se tomó antes!. Es decir, le pagué el desayuno a la hija de uno de los empresarios más ricos de la Argentina y a la nieta de una de las personas más ricas e influyentes de un país europeo. Además, como estoy en auto, le voy a ofrecer alcanzarla a algún lado. Me va a decir que no, que ella también dejó el auto cerca y ahí voy a recordar otra cosa que dijo Adi: *"sólo te das cuenta quién es cuando ves el auto deportivo que tiene"*⁶⁰.

⁶⁰ Isabella obtuvo una beca de Ciencias en California por ser la mejor del curso: *"lamentablemente, afortunadamente para algunos, lamentablemente para mí"* dice, reconociendo las posibles diferentes valoraciones al respecto *"me dieron una beca en el colegio para ir a estudiar 3 meses a la universidad de*

Cuando terminó la carrera, sus padres *"un poco como que tiran medio la onda"* de hacer un posgrado en el exterior. Su padre, que hizo su master en Harvard, consideraba que el camino que había que hacer era *"tener tu diploma de grado y después un post grado afuera"*. De hecho, una de las pocas veces que opinó sobre algo en su vida, según Isabella, le preguntó por qué no se iba a estudiar afuera. Ella no quiso: *"lo que pasa es que en medicina no necesariamente es exactamente igual, ponele, que un administrador de empresas porque acá cuando terminás tenés que hacer la residencia, especializarte en algo. No es tan como las carreras, así, más económicas, ¿entendés?, donde realmente lo mejor que podés hacer es irte afuera a especializarte"*.

Cree que esa idea de que es bueno irse afuera está muy presente en su familia. Moverse en el mundo es algo a lo que están habituados y está acostumbrada a realizar estudios en el exterior desde chica cuando la enviaron a estudiar idiomas a Estados Unidos, a Francia o a Italia. Pero en cuanto a su formación universitaria, Isabella pudo negociar la realización de algunos cursos de extensión más reducida que un master: *"ahora me voy tres meses a Cambridge, a Inglaterra, y están como contentos"*. Va a trabajar en un centro de investigación de autismo de Cambridge: *"lo lidera un tipo muy grosso en autismo en el mundo y nada, voy a ver qué están investigando en realidad para ver qué ideas hay, a ver si pueden aplicarse acá"*. Me cuenta que a su familia *"todo lo que sea buscar otros caminos y formarte afuera les re va, tener como la experiencia"*. Durante la residencia en medicina también estuvo en el exterior: como parte de la rotación –estancia en donde los residentes de un hospital público pueden elegir otro hospital, nacional o internacional, donde trabajar por tres meses- ella se fue a una comunidad terapéutica en Londres. Pero Isabella cree que aún cuando en su familia le dan mucha importancia a *"irse y hacer cosas afuera"*, la formación académica internacional no siempre es un recurso indispensable o, incluso, que en determinadas profesiones *"lo internacional"* puede volverse una desventaja: *"Yo no me iría 2 años, hoy por hoy, a hacer un doctorado que se puede hacer acá también. Ya ha pasado el tiempo, pero siempre está esa tendencia de decir por qué no te vas a tomar algún curso afuera como si fuera mejor que lo que hay acá. A veces sí, pero en otras cosas. No necesariamente hay que ir al hemisferio norte para hacer cosas mejores. Más en un tema como el mío, de salud mental, donde la cultura también influye un montón. En definitiva, puedo XXX salud mental acá, en EE.UU. hay otra salud mental, en Europa hay otra salud mental. Entonces si no me formo acá ¿vengo con ideas distintas?, no podés"*. Es decir, Isabella reconoce la necesidad de *"educarse en el país"* como parte de un capital indispensable para su formación. Como señala Anne Catherine Wagner (1998), lo internacional tiende a funcionar como un nuevo principio de oposición en el seno de las clases dominantes: aquellos que están inscriptos en círculos internacionales después

California, una beca de verano, eran mis vacaciones, 3 meses, o sea, enero, febrero y marzo, llegaba tarde a 5º año".

de varias generaciones y los recién llegados. A la burguesía tradicional no le faltarían recursos para enfrentarse a la “internacionalización” pero por el contrario no tiene necesidad alguna de renunciar a los fundamentos nacionales de la dominación social: *“en ese sentido el movimiento de la mundialización refuerza más que subvierte, las relaciones sociales de la dominación más “clásica”, incluso cuando ella puede contribuir a alterarlos en apariencia (...) Entre las fracciones internacionales de las clases superiores, lo nacional no es tanto una identidad asignada como un recurso, que puede ser movilizad o en ciertas interacciones y en ciertas estrategias y puesto a un lado y relegado, en otras”* (Wagner, 1998:203). En este sentido, señala la autora, se trata menos de la desaparición de las referencias a lo nacional que de un modo particular de construcción de lo nacional en donde reside la especificidad de la educación internacional.

Su madre me había dicho en varias oportunidades que buscó inculcarles a sus tres hijos que *“sean los mejores”*. Sin importar si lo lograban o no, lo primordial para ella era que lo intentaran *“dada la responsabilidad que ellos tenían por haber recibido tanto en la vida”*. Ese “mandato” está presente en los discursos de los hijos también. Sin embargo, cada uno se apropió de eso de distinta forma. En esa resignificación que depende de cada persona, participan también las relaciones de género y de poder que definen las posiciones al interior de cada familia (Cragolino, 2001). Estas a su vez, son dinámicas e históricas y son moldeadas por procesos culturales más amplios⁶¹. Isabella tiene la sensación de que siempre tenían que ser los mejores en lo que hicieran: *“o sea eso está, de base uno tiene que romperse el traste y no importa si no sos el mejor, importa que te rompiste”*. Pero cree que eso se tradujo de distintas formas en su caso y en el de su hermano. Ella mujer, la mayor, él el único varón de la familia.

Cuenta que los tres hermanos tuvieron un buen desempeño en el colegio, fueron buenos alumnos pero su hermano *“siempre fue el que tuvo más problemas de conducta, de chiquito, muy hiperactivo”*. Nicanor, era el *“más protegido en algún punto, el favorito de la abuela”*. Su padre intentó que fuera a Harvard -cómo él- pero lo más lejos que aceptó ir, finalmente, fue un mes a Costa Rica donde puso un hotel con unos amigos: *“Él siempre fue bastante rebelde ante, digamos, las expectativas de educación. Nunca se llevó una materia y eso que hacía unos quilombos en el colegio. Lo querían echar. O sea, las mujeres todas las aplicaditas, entendés?, mi hermana y yo todo el colegio, y él más rebelde”*. De todas formas, la importancia de “lo académico” aplicaba para los tres y ella destaca que más que una presión eso era una *“creencia instalada: era como esto es lo que tiene que ser”*.

⁶¹ A su vez, en el proceso de “apropiación” los sujetos participan de la configuración de esas formaciones culturales.

Como señalé antes, escuchar hablar a Isabella no implica distinguir diferencias sociales expresadas en el tono de su voz o en el uso de un vocabulario particular. Más bien las marcas de la desigualdad social se expresan en el contenido de su discurso por sobre cualquier otra diferencia semiótica. Me cuenta, por ejemplo, que se tomó un año sabático cuando terminó medicina, antes de empezar la residencia. Se fue un año de viaje: *"Después de estudiar como una negra, estaba medio que no sé si era medicina lo que más me cuadraba, que a ver qué hago. Porque había muchas cosas que capaz no me habían gustado, el sistema. A veces puede ser muy deprimente la medicina. Y me voy 9 meses me los paso en París donde hago un curso en la Alianza Francesa"*. O cuando cuenta que su madre se ofrece *"al pasar por allá"* a buscarle donde dormir en Cambridge: *"ahora que me voy a Cambridge (mamá) está: 'dónde vas a dormir, si querés ahora voy a ir a buscar cuando paso por allá ver algún lugar donde yo te puedo encontrar para dormir'"*. Como voy a desarrollar más adelante, algunos entrevistados lograron *"mimetizarse"* con sectores sociales más amplios. Creo que el *proceso de mimetización* se produce fundamentalmente a través de la erosión de las diferencias semióticas: las distancias en la modulación de la voz, en el vocabulario, o en la vestimenta se acortan. Ese estrechamiento es sumamente productivo en cuanto a reducir la distancia social. Aun cuando, justamente por tratarse de diferencias semióticas, opere exclusivamente en el nivel de la apariencia.

Constanza, su madre, es argentina. Es descendiente de Juan de Garay, me cuenta. *"O sea, es muy Insua"*, subraya. *"Luis María Insua es mi tatarabuelo, una familia tradicional, argentina, de campo, dura, donde la disciplina, las formas son muy importantes así que ella, mamá fue educada de una manera muy severa. Pero jodidamente severa. O sea una mujer tiene que saber cocinar, lavar. Tener hijos. Mi abuelo era un loco, directamente, de lo severo y no la dejaba hacer nada. Yo creo que la maltrataban pobre. Mi vieja trato de hacer una cosa más intermedia, no de tanta severidad pero mantiene mucho el tema de las formas, de lo importante de los valores, o sea muy tradicional, muy tradicional. Todos así los valores de la tierra, la verdad, la bondad, o sea ser generosos, ser austeros, no gastar digamos, no despilfarrar la plata"*.

Isabella reconoce que si bien son *"gente que podría despilfarrar"*, aunque su padre es un *"despilfarrero total"*, su *"vieja es una austera total"* y ellos recibieron la influencia de esta última: *"ella era la que estaba todo el tiempo atrás nuestro. Nos tenía re cortitos, yo le agradezco, creo que te da una forma de encarar la vida con cierto sentido común y ya te digo sin, o sea, soberbios no podíamos ser. Nunca. Siempre remarqué el valor de la humildad, un concepto de como uno no tiene que llamar la atención, o sea, bajo perfil que se contrastaba con todo el otro lado de la familia en realidad donde los perfiles muy altos, muy conocida, muy pesos pesados, ¿entendés?"*. Entiendo. Ni ella ni sus hermanos salen en las revistas ni tienen exposición pública. Su padre sí, constantemente aparece en los medios, ya sea por su calidad de

empresario como por su vida social y amorosa⁶². Sin embargo, de los tres miembros de la familia que conocí y con quienes conversé en varias oportunidades, mi impresión fue que ella es la que encarna más cabalmente la austeridad y la humildad. Como vengo señalando, las sensaciones y los sentimientos que se construyen en el campo, lejos de ser presociales o preculturales, son significados culturales y relaciones sociales y por lo tanto conciernen al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente (Illouz, 2010). De modo que vuelvo a intentar entender que en la interpretación de Isabella como austera se ponen en juego relaciones intersubjetivas de género, de edad, de clase. De Nicanor hablaré más tarde pero de Constanza puedo decir, por ejemplo, que fue la única entrevistada que no aceptó que registrara con el grabador nuestras conversaciones. Muy flaca, alta, rubia, vestida de punta en blanco y con discretas cadenas de oro, “es el estereotipo de la mujer carpincho” pensé ni bien la vi. Pero era tan simpática que por momentos me resultó agradable. Habló sin parar durante dos horas, la primera vez que me dio cita en su oficina de Libertador y Coronel Díaz, un día a las siete de la tarde. Se dirigió a mí en distintos idiomas: italiano, francés e inglés –se disculpó por la calidad de su inglés y, sin embargo, lo hablaba perfectamente-. Y cuando nos despedimos a las nueve de la noche, había una persona todavía esperándola para seguir trabajando. Isabella dice que fue ella quien los protegió de su familia paterna que tiene *“sus complicaciones porque son medio como los Kennedy donde pasan tragedias todo el tiempo. Todos mis primos y bueno, hay algunos que viven en EE.UU, americanos, no están tan protegidos, ¿entendés?, hay gente en la familia que la verdad que asusta un montón, y nada, mucho traspié con la familia de mi papá pero del lado de mi vieja nos protegió toda esa locura que tienen esas familias tan paradigmáticas y tan esquematizadas, viste?”*. Dice que, sobre todo, los preservó de lo que se esperaba de ellos y que representaba mucho peso: *“vos no podés hacer cualquier cosa, tenés un mandato ahí, mi abuela paterna tiene una injerencia, una incidencia, un poder que es muy complicado, es muy complicado. Así que ya te digo está a 15 mil km de distancia de mi papá así que eso nos protegió porque no es lo mismo tener a tus padres a 15 cuadras de tu casa que tienen bastante injerencia en todo lo que hacés, de hecho mi viejo es producto de lo que eligieron para él, yo no sé si él eligió. Yo creo que él fue siguiendo mandatos”*. De todas formas reconoce que los mandatos difieren según se trate de las mujeres o los hombres y aún así, las representaciones de lo que se espera de cada uno son contradictorias. Su abuelo materno sostenía que la mujer debería estar cocinando y cuidando a sus hijos. Las pocas conversaciones que ella tenía con él giraban en torno a que no veía demasiado bien el hecho de que ella estudiara medicina. Del otro lado de la familia, en cambio, *“las mujeres son peso pesado”*: *“la abuela de parte de mi viejo, viste? hizo todo en la vida. Escribió libros, fue ministro de un país, qué sé yo, alcalde, política, fue enfermera de la Cruz Roja, fue, hizo una vida de hacer 800 mil cosas, una piba, y donde*

⁶² Constanza y el padre de Isabella están actualmente divorciados.

la mujer en realidad cumple un rol, ojo, un rol metido en una sociedad machista donde el hombre supuestamente, pero hasta ahí, capaz tenía características medio de energía masculina, en un punto, entonces con ese ejemplo ahí, en realidad eso no es quedarse a cuidar a los hijos y cocinar”.

En su familia, otra de las exigencias es trabajar. Trabajar duro. Isabella me dice que “no es exactamente lo mismo hacer el trabajo como deber que tomárselo como algo más placentero”. Su hermano también hace constantemente esa distinción. Sin embargo, a diferencia de Nicanor, a ella el trabajo le da placer: “entonces junta esas dos cosas”. Esa exigencia por trabajar le viene por ambos lados de formas diversas. Su madre es una “trabajadora compulsiva” que al mismo tiempo que dice que no puede tomarse vacaciones porque tiene que trabajar, le pide a ella que no estudie tanto y que se tome un descanso. Isabella se ríe y piensa que si su madre, que administra sus propias tierras, no puede tomarse unos días para descansar, no entiende qué es lo que le pide a ella. “Es una caradura”, me dice. “Mi vieja, es una enferma mi vieja, hasta el día de hoy ¿entendés?, se la pasa estresada. Podría hacer cualquier cosa mi vieja. Podría estar viajando por el mundo, haciendo cosas que le gustan. Ella se la pasa trabajando, el trabajo es como un pilar, lo gracioso es que después se queja. Mi papá es muy trabajador también pero no tanto como ella del esfuerzo de lo que hay que hacer. Mi mamá es el deber, el deber -ya te digo- las cosas tradicionales, lo que se debe. A veces yo le digo ‘bueno podrías hacer un poco lo que querés también, ¿viste?’ Esto se transmite. Yo también, o sea, la verdad trabajo generalmente mucho. Mi mamá me dice, a veces, no trabajes tanto. Yo le digo ‘vos sos una cara rota, me decís a mí que no trabaje tanto y vos qué ejemplo das? vos que no te podés ir de vacaciones? estás administrando tus propias tierras, me vas a decir que no te podés ir de vacaciones?’ “

Por el lado paterno, los reclamos vienen de parte de su abuela y de su papá. Reconoce, primero, que es difícil formar parte de una familia donde “ya está todo hecho” y por otro dice que no es posible hacer cualquier cosa, ni estar mucho tiempo sin hacer nada sin verse estigmatizado:

“El abuelo de mi abuela fue el que creó la empresa, el padre de mi abuela se murió muy joven en un accidente de autos. Mi abuela eran 7 hermanos, el hermano más cercano que murió ya era el que dirigía la empresa familiar. Todas las generaciones posteriores estuvieron en la empresa. Es difícil estar en una familia donde ya como tenés todo hecho en algún punto. Un primo de mi viejo que se murió de cáncer a los 40 años, otro primo de mi viejo que se suicidó a los 30 y largos que era el hijo del que está en X, no sé si lo ubicás, el que manejó Y.

Ya cuando se tiene tanto poder es difícil ser hijos y nietos en una familia. Está como el mandato familiar de pertenecer a la empresa familiar, que de hecho es una empresa que se ha manejado bastante por la familia porque creo que tiene más de la mitad de las acciones metidas en la familia, o sea la maneja la familia.

Pero yo veo entre mis primos, los que están allá, la generación ya te estoy hablando de la nuestra que muchos están sin proyecto, como muy solos, no pasándola tan bien y criticados, si se dedican a una cosa que no les parece lo suficientemente seria les dan con un palo. Tengo una prima que hace Reiki y está visto como una especialidad menor, ¿entendés? Otro primo que es actor, allá es menor. Se le da valor como a ciertas carreras por encima de otras, yo no estoy de acuerdo con eso. Pero esa presión se siente. Tengo otras dos primas que nunca hicieron nada, ellas son vistas como las que no hicieron nunca nada, entonces marcaran una diferencia entre quienes hicieron cosas y no”.

Isabella, como otros entrevistados, me explica las contradicciones de la herencia (Bourdieu, 1994: 444): aceptar el proyecto de la perpetuación del linaje –encarnado en el padre– implica a menudo quedarse sin historia. *“el hijo o la hija, erigidos en sustitutos del padre, están encargados de realizar en su lugar, y en cierto modo por procuración, un yo ideal más o menos irrealizable (...) se encuentra allí una de las grandes fuentes de contradicciones y sufrimientos: muchas personas padecen duramente el desfasaje entre sus logros y unas expectativas parentales que no pueden ni satisfacer ni repudiar”.* Así, dice el autor, la familia está en el origen de la parte más universal del sufrimiento social, incluida la forma paradójica del privilegio-trampa que arrastran a los beneficiarios-victimas de cualquier forma de consagración a *vías regias que demuestran ser vías muertas.*

Me cuenta también que realizar recorridos por fuera del emprendimiento de la familia no está mal visto pero que *“el problema es estar afuera sin hacer nada. Ahí cagaste. Ahí te hacen la vida imposible. O sea, tenés que justificar bien el estar afuera”.* Las mujeres, reconoce, tienen menos presión que los varones de parte de la familia, en especial de su abuela, para hacer determinadas cosas. Su papá *“es un poco más de hacer lo que quiere. O sea, cumple con sus requisitos pero después hace lo que quiere”.* Nicanor, su hermano, en algún momento sintió la obligación de hacer algo relacionado con la empresa. *“Es el nieto favorito de mi abuela paterna. Le dice cualquier cosa igual, pero es el favorito. Es el favorito de todos, es un chico muy creativo. Mi abuela es muy creativa entonces se entienden a ese nivel. Son como los grandes creativos del universo. Pero mi hermano creo que en algún momento sintió la presión de tener que estar en un trabajo bien hecho. Él no podía estar entre cuatro paredes, trabajando en un banco, porque lo hizo pero se volvía loco. O sea, su vida no podía ser esa”.* Como me contó Nicanor unos días más tarde cuando nos encontramos en su casa, abrió un bar junto a sus amigos y trabaja haciendo “consultoría” con un empresario ruso que conoció por intermedio de su abuela. Sin embargo, a pesar de que ambas actividades son muy rentables, su padre *“siempre lo carga: vos vago que no hacés nada”,* le dice. *“Él económicamente gana bien, más de lo que gano yo, y hace cero cosa digamos, o sea, son las injusticias del mercado laboral. Nada, te digo ya con ser accionista de ese bar gana más que yo, de un bar, ¿Te das cuenta?, entonces está tranquilo, como está tranquilo, pero te digo mi viejo todo el tiempo*

diciéndole: sos un vago, un vago, no hacés nada, no hacés nada. No debe ser lindo. O sea no podés no hacer nada”.

Es decir que aun cuando los recursos familiares posibilitarían hacer distintas cosas, hay jerarquías que construyen representaciones acerca de cuáles son los trabajos adecuados para cada uno de los miembros de la familia, distinguiendo en función del género en su interior. Se trabaja en la empresa familiar o se desarrolla un proyecto que esté a la altura y que justifique no estar allí. Por sobre todas las cosas no es posible “no hacer nada”. La hermana menor de Isabella dejó de trabajar en un exclusivo restaurante propiedad de la familia porque no le pagaban lo suficiente. Pero la renuncia le implicó dejar en claro cuánto tiempo pensaba estar sin trabajar “*tuvo que decir me tomo todo el mes, no podés estar mucho tiempo sin hacer nada. No está muy permitido*”, dice Isabella concluyente.

“Si hacés algo la safús, de las presiones. Si estás medio sin hacer nada morís, moriste. Más los hombres que las mujeres. Mi primo Pablo, que es el actor, lo pasa que es un horror. Le gusta ser actor, está bien, pero igual estudió economía, no sé si política me parece, una carrera, no es que directamente se lanzó a ser actor. Pero de vuelta hay carreras que son como menos valoradas que otras. Como si fueran pavadas y eso se siente”.

Me viene a la mente las palabras de Teresa: “*uno va eligiendo pero por un camino muy estrecho*”. Pero Isabella destaca que su madre le amplió el abanico de posibilidades al amortiguar “*el peso la herencia*”:

Constanza fue al colegio Santa María 1 durante la primaria y la secundaria con excepción de quinto año. Las monjas del colegio le comunicaron al final de cuarto año que no podría continuar en el colegio debido a las inasistencias que tenía. Constanza competía en el equipo argentino de esquí y su papá la hacía faltar para asistir a las competencias en Bariloche. Entonces terminó la secundaria, a los 16 años, en un comercial de señoritas de Barrio Norte. Su papá quiso que cursara el bachillerato comercial que le iba a servir para “*meterse en el tema del campo*”. Constanza me dijo que eso era lo necesario “*por si planchaba*” porque el lugar de la mujer era en la cocina y en la casa cuidando a los hijos. “*Era terrible mi abuelo*”, dice Isabella “*A mi prima que es la mayor de mi tío, mi prima de este lado, la dejaba llorando porque a ella le decía mi abuelo que se tenía que quedar en la casa cuidando al hijo y no yendo a trabajar, mi prima llorando, que te digan cosas así. Ella labura en el campo, labura con ellos. Su papá, mi tío y mi mamá se rompe el traste con el tema del campo, qué se yo, y mi abuelo le mandaba recortes de diario diciendo las madres tienen que cuidar a sus chicos. Las pocas veces que me agarraba me decía ‘pero vos, un personaje total, cómo vas a hacer?’.* “*Esa presión estaba por el lado de mi vieja pero ella siempre amortiguó ese mensaje hacia nosotros. No llegaba, ese fue un mensaje que le llegó.*

mucho a mi vieja pero no lo hizo trascender hacia nosotros, o sea la verdad que no, mi mamá fue la verdad la que se lo bancó”.

Tal vez el mundo haya cambiado también en cuanto a las relaciones de género, aunque a eso sólo hace referencia Isabella. Ninguna otra entrevistada me mencionó estos cambios y pocas construyeron una profesión por fuera de la carrera docente o de ámbitos filantrópicos. *“Y hoy las mujeres, pobres los hombres, se los están comiendo crudos. Somos mayoría, tenemos bastantes características interesantes para los trabajos. En medicina mucho más de la mitad son mujeres. Ni te cuento en el hospital pediátrico. Pero están invadiendo todo, todo el mercado laboral”* y cierra nuestra charla.

A lo largo del trabajo de campo encontré muchas mujeres comprometidas en mantener las relaciones familiares activas. Sí registré cambios en el tipo de familia que esas mujeres veían como posible: una familia que incluyera a sus hijos adultos a sus esposas y a sus nietos en relaciones de *“igualdad en la diferencia”*, como me explicó Mariano anteriormente.

Este trabajo es sumamente importante. Las teorías feministas mostraron el rol de las mujeres en la reproducción del capital, su trabajo emocional en reproducir y dar sentido al trabajo asalariado. Las mujeres desarrollan actividades que son de suma importancia para la organización económica familiar aún cuando están claramente inscriptas en la esfera de acción de lo doméstico. Dejo para investigaciones futuras continuar el análisis de la separación entre parentesco y economía y la exclusión de las mujeres del éxito económico de las empresas familiares. Sin embargo, me gustaría dejar planteado una hipótesis: las mujeres dejaron de ser sólo una fuerza moral de unidad de la familia para pasar a ser, en muchos casos, también un actor económico y político en el mantenimiento de esa unidad. Los cambios en demográficos, culturales (incluyendo la igualdad de género ante la ley, que se tradujo en modificaciones a la leyes de herencia) y económicos se orientaron en este sentido. En muchas oportunidades me encontré con abuelas que administran el campo familiar y que reúnen alrededor de la gran propiedad a sus hijos y nietos. O ellas son las dueñas de la tierra que sus maridos vienen a administrar. Como señala Yanagisako (2002) el éxito de la familia de nacimiento de la mujer es una fuente de capital económico y simbólico que refuerza su posición en relación a su esposo y a la comunidad en general. La inversión de sus padres en la empresa del marido también refuerza su posición. De modo que es necesario llevar adelante investigaciones específicas que permitan complejizar las relaciones entre el sistema de género y el poder en los vínculos de domesticidad.

EDUCACIÓN, FAMILIA y REPRODUCCIÓN SOCIAL

¿Qué lugar adquiere la educación en esa trama discursiva? Los sentidos y representaciones que construyen los entrevistados acerca de la educación son diversos y contradictorios, varían según su trayectoria dentro de “la clase alta” y la de su grupo familiar. Las cuatro historias que se presentan a continuación tienen por finalidad reconstruir una heterogeneidad de sentidos que quedan invisibilizados si tomamos a “las familias tradicionales” en su conjunto. Los matices y la complejidad que intento reconstruir aquí permiten comprender la articulación entre “la familia” y “la meritocracia” en la reproducción de la vida cotidiana de los entrevistados según su posición social pasada, presente y futura.

“Nacer con entramado”

Llegué al lugar de la entrevista a las tres de la tarde sin problemas: es una zona de la ciudad a la que es muy fácil acceder en auto, está rodeada de autopistas y avenidas. Y aún cuando por mi barrio pasan sólo tres líneas de colectivo, una de ellas me acercaba al lugar: la que entra en los bosques de Palermo.

Nicanor tiene 31 años. Es el hermano de Isabella. En los alrededores de su casa hay árboles, bosques, embajadas y museos. El de Bellas artes, el Malba, el de Arte decorativo.

El edificio al que iba se ubicaba en la avenida Figueroa Alcorta, al lado de una de las más nuevas e imponentes construcciones de la ciudad. Sin embargo, éste tenía un palier pequeño y una fachada que no llamaba la atención.

Toqué timbre en el último piso. Nadie atendió. Esperé unos minutos y cuando estaba a punto de irme, alguien apareció y me dijo “¿Buscás a Nicanor?”

Era él. Flaco, de ojos claros y pelo gris, tenía un aire como desgarrado, tal vez por lo desalineado de su vestimenta, aparentaba diez años menos. Después de las presentaciones y saludos de rigor subimos al ascensor donde me preguntó cuánto duraba la entrevista. Alrededor de una hora, improvisé. No escuché lo que dijo luego pero entendí por sus gestos que le parecía mucho. Le sugerí entonces hacerla en el tiempo que él dispusiera, me dijo que no había problema. También me preguntó como llegué a Isabella, su hermana, le dije por una amiga en común: Adi.

Entramos a la casa a la que estaban refaccionando. El living y el balcón que daban a Figueroa Alcorta estaban demolidos. Atravesamos un pasillo y aparecimos en los dos únicos espacios que parecían no estar en arreglo. En realidad, era una habitación amplia que -al cerrar una puerta corrediza- dividía el dormitorio del escritorio.

Mientras me invitaba a sentarme, corría la puerta y le hablaba a alguien recostado en la cama. En el ascensor me había preguntado si su novia no me había abierto. Ella dormía porque estaba cansada, estaba embarazada.

Nos sentamos alrededor del escritorio. Él en jeans y remera, con "las Nike" apenas puestas, como si fueran pantuflas. Se sacó las zapatillas, se sentó en otra silla y estuvo en medias durante toda la entrevista. Nunca me ofreció nada de tomar. Según me dijo después -al darse cuenta de que no me había convidado un vaso de agua- *"eso no me lo enseñaron en el England 1"*.

El lugar donde transcurrió la charla daba la idea de que había sido armado de modo "provisorio". Los muebles no respetaban un único estilo. Dos mesas hacían la vez de "escritorio". Mezcla de "Luis XV" y "campo", en una de ellas había una computadora -sencilla, no último modelo- y dos teléfonos. Todo estaba tirado por el suelo, incluso varios libros de fotografías.

En las estanterías había algunas fotos que no llegué a mirar con atención. Un ventanal discreto dejaba entrar la luz y el verde de "Barrio Parque", el barrio de su padre. En un momento de la entrevista lo vimos pasar. Al verlo, dijo: *"Ahí va papá!, siempre está por acá a esta hora!"*, mientras me señalaba una Ferrari de color estridente.

Durante nuestra conversación me invadió la sensación de que nos separaba un abismo: nuestras experiencias parecieran sucederse en dimensiones paralelas. Parece vivir en un mundo seguro: no transmite preocupación alguna, ni incertidumbres. Esa era mi sensación: hablaba y parecía no tener miedo del futuro, como si pudiese habitar sólo en el presente.

Su hermana y Adi me habían anticipado que era un "personaje": muy "alto perfil" y que hace "un poco lo que quiere". Su mamá, Constanza Insua, también me había comentado que él y ella eran muy diferentes, pero esa distancia tenía que ver con que la hija mayor había sido siempre la alumna modelo, la hija que se comportó siempre bien en la escuela, la nena buena. En cambio, Nicanor hacía lío en el colegio, y siempre era un "tiro al aire". Con esos datos me hice una idea previa de él que se acentuó a lo largo de la entrevista. Me parecía poco simpático y me resultaba algo despectivo su desvergüenza o falta de pudor para decir algunas cosas a lo largo de nuestra charla. No había tenido esta impresión con nadie hasta ahora. Tal vez, la proximidad generacional refuerza las simpatías y las antipatías.

Nicanor hizo toda su educación formal en el *England 1*: primaria, secundaria y universidad. Como me contó su hermana, los padres venían de vivir varios años en el exterior cuando tuvieron que elegir un colegio para él en Argentina. Unos amigos que habían conocido en aquel país estaban de regreso en Buenos Aires y mandaban a sus hijos al *England 1*. Ellos se lo recomendaron. Cree que también consideraron otras opciones, pero ese fue el que más les gustó. En un encuentro, su mamá me dijo que *“era el mejor colegio en ese momento”* en la Argentina. Por eso lo eligió: Constanza Insua no me dijo que lo prefirió por *“la cosa social”*, sino porque *“era el mejor”*. A las hermanas las mandaron al *England 2*, que era *“la opción para las mujeres en esa época”*. El *England 1* era mixto, pero necesitaban separar a su hermana mayor de él porque si no *“ella no hablaba”*: *“Tiene 175 años el colegio así que creo que hace como 60 años que es mixto”*, me dice y pienso que tiene muy presente la historia del colegio.

Nicanor tiene un muy buen recuerdo de su escuela, aunque no le gustaba mucho la *“onda competitiva”* que tenía: *“no me gustaba la onda de ponerte en el boletín la posición en la clase. Por ahí el pibe está en 5º grado y yo soy el número 1, vos el 2”*. Cuenta que entre quinto y séptimo grado, se ponía en el boletín el ranking de cada alumno en la clase, en cada materia. Para armar el orden de mérito se consideraba solamente lo académico, las notas de las materias. No era un ranking que se hacía en función de una nota *“de concepto”*. Tampoco el desempeño en el deporte era tenido en cuenta. Aun cuando era *“bastante competitivo”*: o *“jugabas al rugby o eras un espástico daba lo mismo”*, o *“jugabas al rugby o no existías”*. Él odiaba ese deporte, prefería el fútbol, o sea que *“era supuestamente un espástico”*. Él y sus compañeros, dice, fueron la primera camada que organizó el fútbol en el colegio: *“ahora está super afianzado o sea que ahora elegís rugby o fútbol y no sos ningún nabo”*.

Recuerda muy vívidamente el momento de la entrega de boletines: todos empezaban a preguntarse *“qué posición estás, qué posición estás”* *“Era como llegabas tipo qué posición estás, si escalé, bajé, un desastre, y siempre fue un colegio muy de botonear a tu compañero, al revés de casi todos los colegios, el más parecido a la vida de alguna manera de algunos lugares modernos. Pisá a tu compañero”*. En el secundario el ranking ya no funcionaba pero igualmente los dividían por niveles A, B o C, en función del rendimiento en las materias: *“era también una forma de discriminar, bah, de decir, o sea, vos estabas en matemática en nivel A o estabas en matemática en nivel C”*. Me cuenta que había cuatro cursos de treinta personas cada uno. Para algunas materias los separaban en niveles: *“los 5 mejores en matemática iban al A. Vos podías pertenecer a cualquiera de las secciones pero te ponían en matemática en nivel A entonces vos estabas con los 5 mejores de 1º A, los 5 mejores de 1º B, los 5 mejores de 1º C, es como que seccionaban entonces ibas a clase con uno, el horario era tenías matemática pero de nuestro curso 5 iban a una clase, 5 a otra, 5 a otra y 5 a otra”*. Dice que en la secundaria ya no se generaba

competencia, pero que estaba bien claro quiénes eran los A, los B, los C y los D. Obvio, "los A eran botones".

"Cuando pasaba algo, por ejemplo algún quilombo" recuerda "te separaban a todos en diferentes espacios. A cada uno le decían que el otro había dicho tal cosa, como para ver qué decís. Vos estás qué habrá dicho el otro, qué no habrá dicho. Pero generalmente estaba claro que no se decía nada y punto. Decían 'si me lo decís, tipo policía, si me lo decías te vas a salvar', o sea te vas a llevar algo mucho menos pesado. El colegio empujaba así a botonearte. Si lo podés ayudar al otro no se lo digas, si se está copiando tapale"

A pesar de ese sistema que considera "nefasto" pudo armar un grupo de amigos sólido y que conserva desde ese entonces. Cuenta que fueron juntos a la misma Universidad: "todos a la "Universidad Privada TOP 1", o el "Universidad Privada TOP 2" como máximo, pero como que quedás unido, cuando terminamos el colegio nos fuimos todos juntos a vivir a Costa Rica, nos fuimos 5 pibes". Incluso trabajó con muchos de ellos: "Yo hoy trabajo -bah, dejé de trabajar ahora con ellos- pero hice todo con ellos y son como hermanos, viste?, y eso no lo veo en otros colegios donde otra gente no tiene, así, amistades desde los seis años y que siguen siendo los mejores amigos".

Me intereso por la analogía que hace entre la competencia que se genera en la escuela y la vida. "¿El colegio te prepara para la vida?", le pregunto. Pero me contesta que las cosas no funcionan tan linealmente y que depende de cada persona, de las reacciones que esta pueda tener cuando llega el momento. Como señala Silvia Servetto (2010), los jóvenes realizan reapropiaciones de lo que les viene dado, que se traducen en entramados novedosos: "para mí no es tanto una cosa que te preparen sino cómo es una reacción tuya cuando llega el momento, nada más. A mí podrían no haberme expuesto por ahí a esa competencia igual la realidad se ve cuando finalmente llegás a ese mundo, cuando llegás al mundo laboral. A mí me pueden haber preparado todo lo que quieras pero los dos primeros trabajos que tuve me senté adelante de mi jefe y le dije yo acá no voy a botonear a nadie, no voy a pisar igual que fui toda la vida y por más que el colegio me quiso enseñar eso yo en eso no entro, entendés? Una vez tuve que botonear a uno porque no había hecho algo que me perjudicaba a mí, y fue un desastre, dije yo no laburo más, hasta este punto, ya está, laburo con mis amigos y ya está, no andás necesitando levantarle el dedito a nadie". A diferencia de sus mayores, Nicanor no se plantea la necesidad de adaptarse a un mundo en cambio. El mundo para estos jóvenes no cambió, siempre fue competitivo.

Al igual que Horacio Santillán Gúemes destaca que el colegio tenía una "disciplina a la inglesa" que implicaba no imponer sanciones a las "travesuras creativas": "hacia hincapié sobre todo en el tema de qué tipo de correría hacías o no, si era una cosa de pillo andaba bien, ahora si era una cosa de mal educado entonces ahí sí te la daban". Nicanor era "liero" pero esto no implicaba que sus padres estuviesen todo el día en el colegio. De hecho, a diferencia de quienes tienen niños hoy en edad escolar y que

insisten en las demandas constantes de las instituciones hacia ellos, los padres de Nicanor no pasaban mucho tiempo en la escuela. Por un lado, Cerletti (2010) ha desarrollado ampliamente los cambios en la relación familia-escuela a partir de los años '60. Como señalé en ocasiones anteriores, las condiciones objetivas de estas familias no las previenen de ser atravesadas por cambios culturales más amplios. Pero el modo en que cada familia inscribe sus prácticas en ese entramado es diferente según su trayectoria dentro de la clase y el volumen y tipo de capitales que estructuran sus condiciones objetivas. Así, si para Juanita Laprida e Inés Peña, la escuela como espacio de socialización para los padres integraba sus estrategias de reproducción y consolidación en un espacio social específico. Podemos arriesgarnos a decir que para los padres de Nicanor, esto no resultaba en absoluto necesario. Constanza Insua, su madre, pertenece a una de las familias más importantes entre los "terratenientes locales" y conserva en razón del capital económico -que ella misma administra- de su capital cultural -construido en base a una escolarización en un colegio tradicional y en experiencias en el exterior- y del capital simbólico condensado en su apellido. Su padre es empresario, dueño de una de las multinacionales de la industria más grandes del mundo, hizo un master en Harvard. Los padres de Nicanor iban una vez al año al colegio al "family day" y no se integraron al grupo de "padres amigos". Al contrario, los fines de semana la familia se trasladaba a las afueras de la provincia de Buenos Aires donde el padre había fundado un club de campo y allí se reunían con amistades en grandes asados y compartían deportes al aire libre. Los Vedia-Insua no estaban interesados en participar de los círculos que se construían en la escuela.

Con sus actuales amigos, ya desde pequeños compartían zona de residencia. Recuerda que todos sus compañeros de grado vivían en el centro y sospecha que eso no era una mera coincidencia: *"me parece demasiado casual que justo todos los del B vivíamos en el centro así que evidentemente vieron las direcciones y dividieron las secciones por donde vivías, o sea que me imagino porque todos los del B vivíamos por el centro así que los varones del B éramos el 70% del centro, después las otras secciones había alguno que otro del centro pero muy pocos"*. No pude saber si efectivamente en el colegio también los agrupaban por lugar de residencia. Lo que me parece significativo es la poca distancia que él vivenció entre sus compañeros y él. La distancia entre su escuela y su casa podría hacernos suponer que no tenía "amigos del barrio", sin embargo, varias familias "del centro", es decir, de "barrio parque" enviaban a sus hijos a esa escuela.

Nicanor, cuenta que de chicos hacían de todo. El tiempo libre era para los deportes, tenían restricciones para ver la televisión excepto los viernes. Jugaba al tenis y nadaba. Esto último le gustaba mucho, pero su hermana, en cambio, lo sentía como una obligación. Iba al Tenis Club

Argentino y al Club de Amigos. También aprendió distintos idiomas. Como su madre, hoy habla inglés, francés e italiano. Estudió inglés en el colegio pero más lo aprendió viajando. Lo mismo que las otras dos lenguas.

Los espacios de socialización por los que transcurría Nicanor también implicaba el encuentro con alumnas y alumnos del *Católico y del Católica 1*. Durante dos años fue todos los miércoles al "centro cristiano de IO" donde se preparó para tomar la primera comunión junto a otros niños pertenecientes a "grandes familias". Iba con su hermana y allí conocieron a Ada.

La elección de la Universidad y de la carrera a seguir fue "medio por decantación". Tenía pensado estudiar en los Estados Unidos como su padre y seguir así la voluntad de su abuela paterna. Pero dado que las clases comenzaban recién en Septiembre por recomendación de Constanza inició el ciclo lectivo en una Universidad Privada en Argentina: *"mi vieja dijo para que no estés al pedo empezá y terminá el semestre en la facultad y empecé y pasé las materias del primer cuatrimestre y después ya me quería quedar, ya no me quise ir, igual me fui un semestre ahí afuera a las puteadas, después resultó que me encantó"*.

Acá quiero hacer un paréntesis en el relato de su trayectoria de vida para volver sobre el uso del español que hace Nicanor. A diferencia de los entrevistados que presenté en el capítulo anterior, los sujetos que se expresan en estas páginas no hacen uso de un vocabulario distinguido al hablar. Esto aumenta los acercamientos entre ellos y yo a la hora de conversar. Como señalé en el capítulo uno, el modo de hablar forma parte de las diferencias semióticas que construyen desigualdad. Parte del proceso de "hacerse profesionales" implica la "mimetización" de los miembros de estas familias y se traduce en modos de expresarse que difieren poco de los otros. El habla pierde el carácter distintivo. Aunque el tono diferente sigue estando más o menos presente, el trabajo sobre la lengua como instrumento de distinción es menor. La experiencia cotidiana contada prevalece por sobre el modo de transmitirla como forma de construir desigualdad

Nicanor fue a Georgetown unos meses con la idea de hacer toda la carrera de administración de empresas allá pero él quería volver "aca", le "gustaba acá". Decidió quedarse un semestre para "darle un gusto a la abuela que lo hinchaba" pero se lo tomó como seis meses de vacaciones. Su abuela quería que fuese al colegio militar en el país donde vive, el mismo al que fue su padre, porque decía que era bueno y que tenía mucha disciplina: *"todo lo que yo nunca tuve y nunca tendré, ahora menos que nunca, ahora tengo 31 años, o sea a los 18 todavía hay gente que cambia, a los 31 ya es más difícil"*.

Su abuela vive en Europa, sede de la empresa familiar pero Nicanor habla con ella todos los días por teléfono y dice que ella sabe siempre qué estás haciendo y da constantemente su opinión.

También suele ayudarlo mucho con su trabajo. Dice que lo presionó bastante con la escolaridad pero que en líneas generales siempre fue más de ayudarlo que de exigir: *"Me re ayuda, si no fuera por ella no hubiera conseguido el trabajo más importante que tengo, soy consultor en una empresa rusa"*.

Después de terminar la carrera de administración de empresas, Nicanor estudió tres años de periodismo en la escuela superior de ciencias deportivas: *"la escuela de Araujo y Niembro"*. Ahora se dedica al trabajo de *"administrador, puramente administrador"*. Pero su interés por el deporte fue lo que *"casualmente"* le llevó a trabajar como consultor con un empresario ruso. *"Este trabajo fue de puro rebote, viste como es la vida": "entró el tipo, el ruso es el que compró los derechos de la selección argentina acá, los amistosos, entonces me llamaron de la facultad un profesor que yo tenía para ver, yo producía basketball antes, los partidos amistosos de Argentina, me llamó para ver si podíamos producir fútbol y nada, lo conocí al tipo y empecé a hablar y qué puedo hacer en Italia y listo empezás a laburar en Italia"*

Así empezó su trabajo de consultor pero resultó que los deportes quedaron en un segundo plano. Esa fue la excusa para reunirse por primera vez pero los negocios que acordaron tenían otros fines: *"a veces ahora le resuelvo problemas que tienen, qué sé yo, con las selecciones les hicieron un regalo y yo tengo que ir y conseguirlos, les resuelvo problemas con el fútbol, nada más. Después con el resto nada que ver con el deporte, son otras empresas. Empresas europeas que llevo a Rusia"*

Me cuenta que ese es el trabajo más importante que tiene, porque *"le da más plata y haciendo bastante poco"*. Además de la consultoría, Nicanor está montando un centro comercial en Bariloche. Esto le insume más tiempo pero, para mi sorpresa, como es un negocio de la familia, no le pagan, lo hace ad honorem.

Inv: ¿no te pagan?

NICANOR: no, no me pagan. Bueno, me pagan el viaje hasta allá. Me pagan los viajes, una vez por mes me voy una semana. Igual mi padre nos ayuda en un montón de cosas a nosotros, el celular por ejemplo lo paga mi padre. La patente, el auto nos lo regaló él y lo paga él, ¿entendés?, o sea que no es que, nosotros en ese sentido tenemos todo el apoyo que queramos, después sí pagamos los gastos nuestros, nuestras casas. Las casas nos las regaló él también así que nosotros pagamos expensas, teléfono, internet.

La familia, de distintas formas, aparece *"ayudando"* en la reproducción de cada uno de los hijos. Facilitando la vivienda y su manutención o ligando la trayectoria laboral de cada uno de sus miembros al proyecto familiar de distintas maneras. Nicanor ya me había contado que él gestionaba algunos negocios de la familia en el exterior. Pero además sus emprendimientos propios han contado con el apoyo económico familiar.

"hice un programa de radio, pero era un hobby, no un trabajo. Tenía sponsor y todo pero para mí era un hobby, no era un trabajo. Porque era placer, no era trabajo. El trabajo se asocia para mí con las horas de aburrimiento en las que tenés que incurrir. Estaba sponsorizado el programa, sponsorizado por (la empresa de la familia) así que tampoco, pero no era un trabajo. Era un hobby".

Dice que para él el trabajo siempre fue similar al estudio: *"o sea un embole que tenías que hacer, no te queda otra, no un placer. De hecho hay mucha gente que estudia con placer, hay mucha gente que trabaja con placer. Acá la verdad siempre fue viste como una carga, no?"*.

VICTORIA: *Y me decías que cuando trabajaste en [empresa de primera línea] no lo soportaste más...*

NICANOR: *no, no me bancaba, no me interesaba, no me divertía, laburar, pasarme todo el día con desconocidos. Es como la misma teoría que apliqué para comprar el colchón: es donde más horas de tu vida pasás. Gastate plata en eso porque realmente vas a estar mucho tiempo tirado ahí. Entonces laburar es donde más horas pasás de tu vida activa, por lo menos pasala con gente que querés y que te gusta estar y que te divertís y no con completos desconocidos que te chupan. Bueno, ahora de hecho en realidad estoy requete solo, después maduré un poco eso porque ya es más una cosa así de adolescente digamos, de adolescente hasta bastante adulto. Después un día nada, empecé a entender que también se pueden hacer cosas con gente que no conocés.*

Eligió la carrera de administración de empresas porque siempre le gustó pero no quiere trabajar en la empresa de la familia por ahora: *"no quería trabajar en la empresa familiar, siempre decía que me quería armar yo, así que no quería, al menos por mucho tiempo no quería. Por ahí después al final de mi vida sí. Si trabajas es porque estás ahí porque sos el hijo de, el nieto de. Nunca te van a reconocer nada, nunca, jamás, siempre va a ser porque sos. Es un ámbito bastante demoníaco en ese sentido. Siempre sos el hijo de, o sea, en todo momento no sos vos. Por ahí, qué sé yo, cuando sea mucho más grande. Pero ahora ni loco".*

Su padre también tuvo que hacerse un lugar en la empresa familiar. Según el relato de su ex esposa, cuando recién se casaron, vivían en un departamento sin muebles de uno o dos ambientes en Brasil. No tenían auto, a pesar de que la empresa familiar tiene acciones en este rubro. La familia decía que tenía *"que hacerse de abajo, era parte de su educación"*. No tenían teléfono, Constanza debía ir al teléfono público de la esquina para llamarlo a la oficina. Hasta que se fueron a Venezuela, ahí *"ya le soltaron un poco la manga"*.

Los herederos muchas veces deben probar sus méritos primero fuera del ámbito familiar. Contra el nepotismo, es decir, haciendo frente a la arbitrariedad del acceso por herencia de nacimiento a la empresa de la familia, Nicanor y su padre demuestran que son *herederos meritorios*. Ambos tuvieron que dar prueba fuera de los ámbitos vinculados al grupo familiar de que son legítimos merecedores de un puesto en los negocios de la familia.

La noción de dinastía no encuentra lugar en el mundo moderno de modo que el acceso a determinadas posiciones se debe legitimar por la vía meritocrática. Sin embargo, los éxitos individuales se suman a los colectivos ya que el heredero es miembro de un grupo que lo trasciende: el mérito se constituye sobre un ancestro y sobre un proceso progresivo que involucra a muchas generaciones. De esta manera el mérito de un individuo participa de la recreación de la dinastía familiar al refrendar cualidades que ya estaban presentes en el grupo de parentesco. Al mismo tiempo que crea solidaridades con otros herederos en el presente, las recrea en el pasado con los ancestros fundadores.

Nicanor, al igual que me dijera su hermana, cree que las mujeres de su familia tenían la posibilidad de quedarse en la casa a cargo de la organización doméstica. Los hombres estaban más obligados a involucrarse a trabajos rentables económicamente. *“Esto”, explica, “le da más libertad a sus hermanas que a él para elegir sus destinos. La mujer se queda en la casa, como que por ahí ponen más presión al hombre a hacer el trabajo rentable y la mujer tiene más libertad. A mí me insistieran un poco más con irme afuera, en eso me hincharon más las bolas a mí, como varón. Porque por ahí se esperaba más que mi futuro tenga que tener un trabajo así más estereotipado y que servía haber estado afuera”. “Pero no, no prosperó”, se ríe.*

De todas formas, los límites de trabajar o no con la familia son difusos. Por ejemplo, Nicanor me cuenta que el emprendimiento que desarrolla en Bariloche *“no es trabajar para la empresa familiar porque sí es que armo algo de cero”*. Es decir, que las diversificaciones de la empresa –aún cuando se sustentan con dinero de la misma– no son vividos como *“trabajar en la empresa familiar”*.

Su trabajo actual de consultor implica pasar muchas horas sólo. Dice que está todo el día encerrado pero que mientras no tenga que ir a una oficina, mientras *“dios le dé la posibilidad”*, no va a hacerlo. Trabaja por teléfono y vía internet y de vez en cuando viaja: *“acá es todo por mail, como todo el mundo. Ahora podés laburar donde quieras, en una playa si querés”*.

Incluso cuando Nicanor es el único miembro de la familia a cargo del centro comercial de Bariloche o que trabaja en la implantación de empresas en Rusia, estos emprendimientos son extensiones o diversificaciones de la empresa matriz. Financiar a alguno de la joven generación en su entrada en nuevas áreas de la producción ha sido una estrategia común de diversificación del capital de las empresas familiares en general (Yanagisako, 2002). Como dice Nicanor más arriba, esto habilita a las nuevas generaciones a reivindicarse como creadoras de su propio destino. A su vez permite articular el proyecto familiar y el individual de cada uno de los integrantes del grupo, absorbiendo la mayoría de las veces las tensiones que puedan surgir entre ambas dimensiones.

La periodista Florencia Donovan, en el diario La Nación, analiza otros casos destacados de *Los hijos de que hicieron su camino*⁶³. Eran jóvenes, hombres, que *“tenían el camino allanado desde la cuna. Pero en lugar de continuar con el mandato familiar, el espíritu emprendedor que acarrear en los genes hizo que se animaran a explorar nuevos rumbos”*. *“Y lo hicieron, claro, de manera exitosa”*, concluye. Eduardo Costantini (h.), empezó a trabajar a los 17 años en Consultatio -la empresa fundada por su padre- y unos pocos años más tarde armó su primer proyecto: Dineronet.com, un portal de internet creado con el objeto de ayudar a la gente a manejar sus finanzas personales. En el año 2006, señala la periodista en su nota, Costantini (h.) creó Costa Films, productora de cine latinoamericano. El artículo destaca que Eduardo conoció a los hermanos Weinstein, de Miramax, con quienes creó un fondo de inversión para producir películas latinoamericanas, mientras trabajaba como director ejecutivo del Museo de Arte Latinoamericano -museo fundado por su padre-. Por supuesto que puede contar entonces con méritos propios: en cuatro años, produjo la película brasileña *Tropa de Elite*, galardonada con el Oso de Oro en el Festival de Berlín; se encargó de la distribución en América latina de *La Reina* y estrenó en la Argentina y en Brasil *“Lula, o Filho do Brasil”* -la película que narra la vida del presidente brasileño, desde que su nacimiento hasta los 35 años-. *“Hay algo dentro de uno, los padres pueden influir [su madre, Teresa Costantini, es directora de cine], pero uno es lo que es independientemente de los padres”*, dice Costantini (h.) en la entrevista con el diario. También se señala que sigue trabajando part-time con su padre, en negocios inmobiliarios. *“Lo ayudo y también aprendo”*, explica.

La experiencia de compartir el ámbito laboral con sus progenitores, señala la autora de la nota, resulta para muchos de estos jóvenes empresarios, *“no sólo enriquecedora, sino también necesaria para poder avanzar de manera independiente”*. Alejandro Estrada (h.) reconoce que su paso por el Banco Privado, la entidad financiera que armó su padre, fue clave para poder en 2005 crear junto con Alec Oxenford (ex creador del portal de internet DeRemate) Dineromail, una plataforma de pagos online para América latina. En su caso, el cien por ciento del dinero para iniciar el proyecto vino de inversores extranjeros, sin conexiones con el negocio familiar, aclara la nota⁶⁴.

Nicanor dice que su primer emprendimiento fue el hotel que armó con sus amigos en Costa Rica pero dice que *“no es el trabajo standard digamos: alquilamos un hotel entonces alquilábamos los cuartos, teníamos una señora que limpiaba los cuartos y además una señora que recibía a la gente, nosotros no hacíamos nada”*. Costa Rica era el lugar donde iba de vacaciones con sus compañeros de colegio durante tres años seguidos. Cuando terminaron la facultad decidieron ir a vivir allá un tiempo, se

⁶³ *“Los hijos de que hicieron su camino”*, en: Diario La Nación. 30 de mayo de 2010

⁶⁴ Estrada y Oxenford fueron compañeros de colegio en el *Católico 1*. Estimo que conseguir financiamiento con el Banco Privado detrás, no debe haber sido difícil.

fueron por seis meses. Volvieron a la Argentina en una época difícil para conseguir trabajo, en el 2000: *“era muy duro sobre todo para los profesionales. Primero trabajé en un banco 6 meses y después trabajé como 9 meses en Danone y ahí dije nunca más mientras pueda vuelvo a esto. Y ahí empezamos con los emprendimientos de vuelta con mis amigos. Empezamos primero con el mundial de voley vendíamos el merchandaising. Nos fue muy bien con eso, como ganamos plata nos fuimos a Indonesia como 6 meses. Luego vinimos de Indonesia y ya ahí empezábamos, ahí ya laborábamos juntos, ahí empezamos con el basquet con los amistosos de basquet, justo mi viejo había empezado a traer selecciones de basquet. Después de eso ya empezamos con el boliche. Yo después abandoné el boliche, sigo siendo accionista pero no trabajo más”*.

Hasta hace poco, siempre trabajó con sus amigos, a quienes llama *“los doce del patíbulo”*. Cuando compraron el bar se incorporó otro amigo más que no era de su escuela si no que iba al Católico 1. Sus amigos lo conocieron en la Universidad. Dice que *“su onda es mucho más England 1 que Católico 1: en el Católico 1 son más cuadrados en muchas cosas. Él era hijo de amigos de mi viejo. El England 1 tiene fama de falopero y hay muchos faloperos y el Católico 1 -obviamente que están generalizando y encontrás excepciones- pero generalmente después tienen una respuesta así porcentual, si en un colegio todos somos tendientes a algo. El Católico 1 es un colegio más cerrado. Los amigos de este chico que son todos así, cerrados. No hay ninguno que no se haya casado y no vaya por el segundo hijo. De los míos yo soy el primero en tener un hijo. Todos ellos viven acá en Argentina. Mis amigos, la mitad, vive no sé en qué lugar del mundo, todos se dedican a un laburo no sé qué, la mitad algunos artistas, otros son locos, otros son. Allá no hay un solo gay, en el mío los gays eran varios”*.

Nicanor se prepara para la llegada de su primer hijo. Su mayor expectativa para él es que tenga una pasión y se lance a ella: *“si algún día siente que tiene pasión para algo pero que se lance porque al fin y al cabo justamente el mayor tiempo de tu vida lo pasás en tu profesión. Si lo encuentra no importa que sea músico o lo que se le cante la gana de ser pero que se la requete juegue”*. Nicanor no es de los que piensan que hay que estudiar determinadas carreras, lo importante, dice, es que estudie en el mejor lugar que exista: *“si va a estudiar música, que se vaya a estudiar al mejor conservatorio. Que lo haga con excelencia pero que haga lo que quiera y lo que realmente lo provoque”*.

Con ese mismo espíritu cree que le insistiría para que estudie en el extranjero: *“más con la idea de que se divierta⁶⁵ que con la idea de que esa formación es la única posible”*. Me intereso por sus

⁶⁵ La gratificación personal también es un signo de adaptación a las transformaciones del mundo contemporáneo. Si bien esto no se aborda aquí remito a otros trabajos que sí lo hacen. Tiramonti señala que: *“si bien no es un rasgo privativo de los sectores de elite, merece un señalamiento la fuerte presencia de la valoración de la gratificación personal en padres y jóvenes de un amplio espectro de las clases medias y sectores altos. En estas familias, el saber -pero, fundamentalmente, el trabajo que ese conocimiento habilitaría- está asociado a la búsqueda del crecimiento y de la gratificación personal. A*

expectativas con respecto a su hijo, no porque hablen de su futuro, si no porque, al estar sostenidas sobre el entramado de representaciones y prácticas resultado de su posición social, me hablan de su presente y de su pasado.

A su hijo le recomendaría hacer un posgrado "como quien compra un seguro de vida, si vos tenés un master en una buena universidad americana sabés que pase lo que pase cuando quieras pedir laburo lo vas a conseguir. Por más que después te vayas de vacaciones el tiempo que quieras, cuando vuelvas vas a conseguir algo. Teniendo un buen título universitario más o menos también, pero es como un seguro más completo".

En cambio, él no pretende hacer un posgrado porque está fuera de "la carrera laboral": "un día dije me gustaría estudiar y me puse a estudiar periodismo deportivo y chau, como quien dice cualquier cosa". Nunca lo vio como una instancia necesaria. Sabe que es "más conveniente" "pero es más conveniente para la carrera laboral y yo carrera laboral, imaginate, no puedo estar más afuera".

"Yo tengo suerte de que tengo mucho contacto así por onda familiar entonces creo que para una persona que por ahí nace sin contactos, un posgrado o estudiar afuera, le sirve muchísimo y más porque se hace amigos que son los que dirigen la batuta en sus respectivos países, eso es un entramado importante pero eso en mi caso yo justo lo tenía. Mi hijo no sé si lo va a tener porque yo no me inserté tanto en el mundo así de los contactos. Bueno", reflexiona: "esperemos unos años, si todos los que yo conozco son el día de mañana poderosos".

"Yo creo que hasta la generación de mi padre que nació (país europeo) queda un entramado, pero la mía ya la perdí así que la va a tener que obtener de alguna otra manera. Por eso conocí un ruso de la nada, no sé, de casualidad". Duda un momento y agrega: "sí pero también al pibe le interesó porque sabía que yo tenía entramado, si no tenía ese entramado quizás no le interesaba para nada. Porque en mí lo que vino a buscar no es constancia laboral y que baje la cabeza y labure 20 horas por día".

Entonces, él le recomendaría a su hijo hacer un posgrado "por ese lado, por el contacto, andá, pasalo y hacé buenas amistades, buenos contactos. Son los que el día de mañana te van a ayudar si vas a hacer negocios, qué sé yo, no si va a hacer música, pero si va a hacer el estereotipo del hombre empresario". Concluye diciendo que los padres siempre piensan en los contactos, cuando eligen el colegio de sus hijos. "En realidad lo que más me dejó, la escuela, sin duda es todo el tema de contactos. Fue muy importante. Mi grupo de amigos más específicamente los del centro eran todos hijos de padres que les iba

nuestro criterio, no estamos ante un rechazo del esfuerzo sino ante la antelación de la condición de gratificación para ese esfuerzo. Se trata de una modificación en la ética del trabajo que estableció la modernidad -que como sabemos reivindicaba al esfuerzo como un valor en sí mismo-. En estos jóvenes el valor está en la gratificación y están dispuestos al esfuerzo si éste está mediado por la satisfacción" (Tiramonti y Gessaghi, 2009).

bien en lo que hacían y así, mucha gente poderosa de alguna manera. Pero es lo que más me dejó a mí, después nos hicimos amigos, aparte de la escuela”.

A diferencia de otros entrevistados, Nicanor no duda en reconocer la importancia de *“haber nacido con contactos”* -con *“entramado”* como lo llama él- y el papel subsidiario de la educación formal en cuanto estrategia de reproducción. Es de una *“honestidad brutal”*, pienso mientras lo escucho. Su trayectoria expresa la centralidad de la familia y las relaciones de parentesco en la producción y reproducción del capitalismo. Sin embargo, asistir a escuelas *“de excelencia”* y los mandatos por *“ser el mejor”* traducen la necesidad de articular motivaciones familiares y las ideas hegemónicas de la economía de mercado: el sucesor debe ser un pariente pero que conquista el lugar por su mérito personal (Yanagisako, 2002 y Lima, 2009). Los sentidos que Nicanor otorga a la educación, en tanto *“seguro de vida”*, ponen en evidencia la centralidad que adquieren los criterios de adscripción por sobre la *“meritocracia”* en la reproducción de su vida cotidiana.

Nicanor me cuenta que él no es socio del Jockey Club porque *“no le sirve para nada”*: *“cada vez que tengo que apuntar para allá”,* me muestra señalando en dirección hacia el centro, *“ir para allá para mí es una tortura, ir al centro, no quiero ir, quiero salir corriendo, me muero, me parece lo más horrible que he visto. Odio el microcentro, me mareo cuando entro. A mí no me gustan los lugares como microcentro por eso Bariloche, por eso así me gusta esta vista. Cuando me compré el departamento tenía dos ventanitas, eran dos ventanitas así chiquititas y todo destruido”.* Él sólo va de allá hasta allá, lo demás *“lo odia”*. Allá me dice, es Retiro, y el otro extremo de *“allá”* es Palermo, la zona del Tenis Club...hasta el hipódromo, me negocia. Pienso en que los trayectos que uno hace en la ciudad, los lugares que camina, que recorre, dónde es *“allá”* también hablan de la desigualdad.

Como era habitual al final de cada entrevista, le pedí si tenía algún conocido con el que pudiera contactarme para continuar la investigación. Me respondió que si le mandaba un mail para recordarle tal vez me contactara con un Blaquier y con un Moneta, dos de los doce del patíbulo. El primero no me atendería *“ni en pedo”* y menos una hora porque no tiene tiempo: *“ese es un descarriado que se encarriló pero que pronto volverá a descarrilarse”* me asegura.

Sin educación pero con capital social: “Si no pusieron una fichita en vos...”

Diego aceptó que nos encontráramos a condición de mi trabajo no fuera para el gobierno. Me dijo que bajo ninguna circunstancia quería colaborar con un estudio del gobierno. Fue el único que me preguntó algo así. Le expliqué que mi trabajo lo financiaba el CONICET pero que eso no me

volvía vocera del gobierno. Después de darme su opinión sobre la actual gestión Kirchner accedió a que nos viésemos.

Tiene alrededor de 35 años. Está casado con Magdalena Alzaga y tienen un hijo de tres años. El día de la entrevista nos encontramos en su casa de Callao y Guido. Cuando llegué, él recién volvía de la exposición rural: su mujer participaba de una exhibición de saltos de caballos.

Empieza la conversación diciendo que *“le sorprende que Carlos Pedro siempre está escribiendo y que aunque no hace falta conocerlo porque es un personaje muy importante a muchos niveles... forma parte de la gente que se dedica a los suyos, que aprende de los suyos, rescata cosas de los suyos. Carlos Pedro ¿no?, a Carlos Pedro Blaquier”*, me aclara. *“Nosotros, mi generación, dice ya no tenemos tanto esa parte ¿no? Es como que hemos perdido la identificación. A mí me cuesta reconocer quién viene y quién no...de dónde vienen...y a su vez como que el mérito...Por ejemplo mi mujer es Alzaga pero el libro de Felicitas se lo tienen que pasar su madre o su abuelo y decirle toma, léelo. Es como que hasta cierto nivel, yo digo, hasta la edad de mis abuelos, es como que el círculo era reconocido. Se identificaban, se protegían de alguna forma como bueno...venían a contarte de lo bueno que había hecho el otro. Bueno hoy en día no sabemos quién es quién, y entonces es muy difícil, mucho menos contar quién hizo qué”*.

Diego cree que la expansión de Buenos Aires hizo que la gente dejara de conocerse: *“era un club más chico y entonces se conocían más los socios”*. Era un club -me dice- porque se iba a los mismos lados, compartían cosas en común y tenían tierra uno al lado del otro. De niño, recuerda, su padre era capaz de contarle quiénes eran los vecinos en el campo y conocía en detalle *“la historia de su propia tierra”*: *“Nosotros ya salimos más desarraigados, teníamos más interlocutores, y también...creo que el mundo cambió mucho más rápido. Entonces los paradigmas venían y se rompían muy rápidamente creo. Entonces lo que parecía bueno, un carrerón, de repente ya no era tan buena carrera y lo que parecía que era una vida sumamente segura, bueno ya no lo era tanto”*.

La historia de su familia está vinculada a las vicisitudes del campo. Tenía una gran propiedad que fue vendiendo y dividiendo entre los 11 hermanos de su padre y los 8 tíos de su abuelo. La imposibilidad de mantener el campo unido disminuyó su capacidad productiva. *“Mi viejo era de laburar de campo y nosotros nunca tuvimos auto por ejemplo. Así tuvimos, pero se nos rompió y nunca más. Nueve hijos, en fin, todo el presupuesto iba para los hijos y nada más. Pero si tuve mi abuela nació en Francia, estudió allá. Mi abuela es Anchorena. Mi abuelo es Ocampo...del gobernador. En fin, pero en la parte monetaria, nos tocó poco. Igual va por otro lado, si el reconocimiento también está... no tiene nada que ver con la plata”*.

Le pregunto por esta distinción que hace entre reconocimiento y dinero y me comenta que hay personas que tienen mucho dinero pero *“la tienen que remar un montón como para hacerse un lugar en*

algún lado". Dice que Buenos Aires es una sociedad "bastante ridícula" si se la compara con otras sociedades: "Vos decís clase alta de Buenos Aires y bueno la mayoría de la clase alta está completamente fundida. Ya no puede tener el brillo que puede pretender". Sin embargo, agrega, "sí se identifica y reconoce una comunión con valores, con educación que no tiene nada que ver con, dónde... qué colegio, sí tiene otras cosas. Mucho viene del campo. O sea la mayoría tiene alguna cosa así con el campo. Le dan un valor a la tierra y al campo que es muy difícil adquirir si no lo tuviste o no lo viviste. No se aprende. Lo viviste, lo mamaste y bueno...y está".

En el living en donde estamos sentados, hay muchas referencias al campo. Cuadros que describen escenas campestres, sillones con mantas tejidas, mates de plata labrados en la repisa y fotos de gente a caballo. Aunque Diego dice que la educación no tiene nada que ver con el colegio, su padre, sus tíos y él fueron a las escuelas de "su medio social". Su padre fue pupilo al Elite Way y él, sus hermanas y hermanos circularon por distintas escuelas de Recoleta pero también por la escuela pública. Cuando Diego terminó la secundaria, fue a la Universidad y luego hizo un Master en Barcelona. Quería irse del país para hacer una experiencia afuera y ese era el posgrado que "le daba para pagar".

Su mujer eligió el jardín de infantes para su hijo con la idea de que empiece con inglés para entrar luego en el colegio Católico 1 o en el colegio Francés. Del primero rescata a "la gente, el circuito y el colegio en sí, el nivel académico. No me gusta que juegue al rugby por ejemplo. Ojalá no juegue al rugby. Sí hacer otros deportes porque yo soy re deportista y me copa". Más allá del rugby, el colegio le gusta por su nivel académico y porque "se trabaja sobre valores y sobre, ¿me entendés? Se modela la forma de ser en cosas buenas. Y además porque la verdad, la gente que conozco del Católico 1 vale la pena". Me doy cuenta que esta altura del trabajo de campo estas cosas me aburren: esta apelación a formar en valores se me vuelve redundante.

Dice que también le gusta el Elite Way, colegio al que fueron también todos sus primos. Allí, explica: "el que quiere ser músico es músico. Vos vas al Elite Way y te dan la clase de lo que sea. Conoces gente de acá, de Bolivia, de donde quieras, conoces gente de todo el mundo. Mis primos dieron vueltas por todos lados. Uno es ingeniero de sonido, de repente engancha un trabajo y va de Israel a Dubái haciendo de todo y está fenómeno, hace su vida. Algo tiene. No sé bien qué es, yo creo que es, son más abiertos. Sí. Para mí ellos no cierran la cosa, bueno: vos sos regional, vos sos de Argentina. No, ellos no...El enfoque en el conocimiento menos sesgado para mí".

Rescata las diferencias con respecto a la familia de su mujer quienes son más rigurosos en relación al estudio: "Mi abuelo político -su abuelo- es abogado. Son impresionantes, muy emprendedor. Un tipo súper exitoso. Embajador, trabajó en el ministerio de economía, fundo [nombra empresa de primera línea].

Un monstruo. Y tuvo una sola hija...Que es mi suegra. ¿Y viste? Za, za, za el trabajo y bueno entonces una de las grandes frustraciones de mi suegra es que ella no hizo una carrera por ejemplo...". Su abuelo político: nunca había escuchado esa expresión pero es parte de las formas en que se construye la unidad familiar y se integran a través de los lazos de alianza.

Su suegra –menos mal que no dijo “mi mamá política”- es muy emprendedora, cuenta. Les exigió a sus hijas que estudiaran y Magdalena cursó Economía en una universidad privada y terminó la carrera en otra. Tengo curiosidad por saber cómo se conocieron: ¿en el colegio? ¿A través de amigos en común? No, se conocieron en un bar. Como señalan Piçon y Piçon Charlot (2000) no se casan en el colegio sino que allí aprenden a reconocerse.

Cuando volvió a Buenos Aires, luego de estudiar en España, empezó a trabajar con uno de los Bullrich en la administración de unos campos. Allí estuvo casi dos años. Y después realizó varios trabajos “freelance”. *“Y a partir de ahí bueno, trabajé, hice la guía YPF. Bueno, lo que pasa es que fue así: mi suegra era presidenta de la academia Argentina de gastronomía. Entonces le piden que certifique los restaurantes. Y yo en ese momento estaba ya en la fábrica, ya estaba hinchado. No crecía más y yo quería mover un poco más y esos eran como medio ratas, no te pagaban nada. Y en ese momento ella arranca a hacer la guía, y yo me di cuenta que no tenía soporte...entonces le hice un sistema para pasar los datos y para informar. Y bueno, al final me dio laburo como por tres o cuatro meses. Con lo cual dije: bueno chau, ¡ya está! Entonces me voy de la fábrica...yo tenía otra cosa con una bodega también que me habían encargado otros sistemas y qué sé yo. Entonces, terminé haciendo la consistencia de los datos, viendo que no se repitieran registros. Bueno en fin, cosas que pasan cuando hay mucha gente cargando. Y después nos encargaron a mi mujer y a mí que releváramos cierta información. Nos encargaron una de circuitos turísticos. Estuvimos como tres meses dando vueltas. El mejor viaje de mi vida porque cazábamos una camioneta que nos la dieron nueva así...Y fuimos a dar vueltas por toda la Argentina. Conocimos unos lugares espectaculares, comimos en unos restaurantes buenísimos, unos hoteles buenísimos...Si después nos hicieron hacer la de corredores, y esa si la relevamos, fuimos, viajamos, hicimos todo eso, y después de ahí nos casamos. O sea fue justo antes de casarnos eso”.*

Su siguiente trabajo fue para KumenAgro, un emprendimiento de un amigo que hace desarrollo de software para gestión agropecuaria. Luego le ofrecieron un restaurante en Punta del Este y se fue a administrarlo. Era un proyecto en un parador cuya concesión la tenía el hotel Mantra: *“me cedían la concesión a mí y había otro que me ponía la plata”.* Lo auspiciaba una tarjeta de crédito y una radio de un empresario de medios. *“Cada dos días había un desfile de Modas encima. Hicimos los recitales de Babasonicos, de Vicentino. Fue lamentable: estaba tan cansado que en el momento que me tenía que divertir no me daba para divertirme, estaba muerto”.* Luego le dieron otro restaurante: *“Ya era una cosa más chiquita pero era como para zafar el paso”.* Después fue a la fábrica de medias, más tarde a

una consultora en un proyecto de Latinoamérica, de Telefónica para Región norte (México, Panamá, Nicaragua). El año pasado tuvo la idea de armar una agencia de viajes: *“arrancamos el proceso, qué sé yo, y en agosto del 2008 ya tuvimos los primeros clientes y no sé cuánto y bueno arrancamos todo bien, todo buenísimo y después se vino el default, la crisis, todo mal. Ahora está todo vacío, la gripe A... Si todo, el dengue, vos decís pero qué culpa y la culpa de la crisis... Crisis internacional, dengue, gripe A, todo”*. Al mismo tiempo está armando el sistema de información para un fideicomiso de un pool de siembra. También le ofrecieron estar de interventor y controlar una firma de exportación. Va a ver *“si lo agarra o no”*. *“Creo que para mí todo es pasajero”*, dice.

Diego estuvo unos años en el conservatorio porque ama la música pero su pasión es la computación y programar: *“La crítica fundamental a mis viejos es que yo era un chico que tenía un montón de inquietudes. El tema de la computación no es nuevo. Cuando tenía diez años a mi viejo le regalaron una pentium que era una computadorita así de chiquitita que no grababa. Y yo se la sacaba al viejo y te agarraba el librito y programaba, ¿me entendés? Tenía diez años ¿me entendés? No necesitas ser un crack para darte cuenta. Yo me gané un premio que ni siquiera lo fui a recibir porque no sabía que entregaban premios a fin de año. Pero en computación, ¿me entendés? A mí me encantaba. Y eso digo hoy bueno pucha, si hubiesen puesto de entrada alguna que otra fichita ahí capaz que...no sé si sería más específico pero por lo menos tendría una habilidad mayor a la que tengo. Que hoy me gustaría tener. Lo que pasa es que tenía tantos hermanos que tal vez era difícil verme a mí en...”*

La trayectoria social de la familia de Diego es de movilidad económica descendente. El recuerdo de los campos de su abuela ha quedado lejos. No le tocó nada del mundo de su padre -quien vivió en una casa de cuatro pisos en plena Recoleta- ni del gran campo que los mantenía a él y a sus tíos cuando eran chicos. Sin embargo, cuenta con la amplia red de relaciones que le permite ir pasando de un trabajo a otro con más o menos dificultades. Diego dice que ya ninguna carrera universitaria es segura. Y es uno de los pocos entrevistados que conocen la experiencia de la incertidumbre. Ante el declive de su situación con respecto, no a su padre, pero sí a sus abuelos, Diego les reclama a sus padres no haber invertido en educación. A diferencia de Santillán Güemes junior -como desarrollo más adelante- Diego no está sólo, cuenta con un “entramado” al cual apelar, tiene la protección de las relaciones familiares y el capital social. Pero el capital social sólo tampoco alcanza, entonces como dinero no se puede reclamar, se reprocha no haber recibido una mejor educación.

Un matrimonio mixto: la centralidad de la educación para los sectores medios y su exclusión del repertorio de “la clase alta”.

Helena vivió en el seno de una familia donde eran tres hermanos. No fue al jardín de infantes porque su mamá se cansó: se instalaba en la quinta de San Isidro todo el verano y allí iban a la casa de la maestra. Ella y su hermana vivieron la época en que las llevaban a la modista para que les hicieran toda la ropa de invierno y volvían en la primavera para la confección de la de verano. También pertenece al grupo de mujeres que reniegan de que sus madres no estaban presentes, no les daban bolilla, eran la “*señora de papá*” y de que los hijos circulaban entre la niñera, la maestra particular y el colegio. Helena forma parte también de la generación bisagra entre las mujeres que eran educadas como *salonniers* y aquellas a las que se les van a agregar muchos requisitos más, entre los que se encuentra ser “una madre responsable” (Santillán, 2007).

Ella fue una de las primeras entrevistadas que me enseñó que se iba a la escuela de “*su medio social*”. Allí había ido la madre, iban las primas y las hijas de los amigos de la familia. Y también me señaló el lugar que tenían las abuelas maternas en la toma de decisiones de la vida cotidiana familiar. Por ejemplo, su abuela discutió con su padre unas cuantas veces por el colegio de los varones. Su padre quería mandarlos al colegio del Estado, pero su abuela se negaba. Finalmente se cansó y decidió que ella pagaría la cuota del Católico 2 para los nietos varones y hacia allí fueron.

Helena me contó de los concursos y de que la primera vez que llegó a su casa le preguntaron si su novio “*comía o cenaba*”. Ella siempre sintió la ambivalencia de que “*estaba tranquila de que no iba a equivocarse acerca de cómo se decían las cosas, pero le daba bronca*”. Su bisabuelo fue el fundador de “la guía azul”.

Al terminar el colegio la mandaron de viaje a Inglaterra donde perfeccionó su inglés. Se alojó durante medio año en una casa de familia en la que había egipcios, turcos y cubanos. Allí se hablaba de comunismo, que para ella hasta ese momento era “*algo que se comía a los chicos crudos*”. Le preguntaban sobre el peronismo y ella no encontraba qué decir.

Sus abuelos eran abogados y uno de ellos fue Ministro de gobierno. Pero su papá había querido ser piloto de avión. En su casa no estaba mal visto que no se tuviera un título universitario, no era algo que se valorara. Ella comenzó a estudiar dentro de lo que le gustaba y estaba permitido: se anotó en Historia del Arte en la Universidad de Buenos Aires. Allí, dice, se separa totalmente de sus amigas del *Recoleta 1*. Ya no va a las reuniones de ex alumnas, no va a los casamientos.

Una amiga del colegio la invita a unas charlas “de un cura muy piola” que se daban en el colegio Santa María 1. Allí fue con su hermana y su hermano. Comenzó a vincularse con la Juventud Peronista y a ir a los campamentos de trabajo para transformar “la villa en barrio obrero”. Su hermana me contó que la madre -escandalizada ante la actividad de las monjas del colegio- les pidió a sus hijos que dejaran de asistir allí. Sólo la menor dejó de ir: “el ambiente se empezaba a poner espeso”. A la mayoría de las chicas las sacaron del colegio y las monjas finalmente cerraron la escuela. Pero Helena continuó en la militancia, al igual que su hermano que participaba del ERP.

Helena disfrutaba de esos campamentos preparados para que los universitarios tuvieran alguna experiencia más allá de la Universidad, “no era evangelizar”, me aclara. En un viaje a Santiago del Estero a cosechar sandías conoció a su marido.

Un año más tarde su hermano es apresado y enviado a Trelew. Recuerda buscar desesperadamente sus papeles y descubrir que en ellos él se presentaba como “obrero de la carne”. Esta experiencia le despierta la necesidad de “legalizar su vida”. Dice que en su casa la ambivalencia era común: su hermano había ido al Católico 2 y militaba en el ERP. Su padre también era ex alumno de allí pero había elegido ser piloto de avión y lo adoraba, entre otras cosas, porque le había permitido convivir con gente de distintos medios sociales, desde el mecánico hasta el banderillero de la pista. Menor de siete hermanos, el papá de Helena se jubiló siendo aún joven y se dedicó luego a administrar los campos de la familia.

Su marido, Jorge, es mendocino. Para él y su familia fue un logro que terminara el secundario. Fue a un colegio de curas jesuitas y al terminar se fue a Buenos Aires a estudiar ingeniería. Para él, invertir en educación para los hijos estaba fuera de discusión. Sus hijas fueron al Nacional Buenos Aires pero reconoce que eso es influencia de la familia paterna. Me cuenta una anécdota que considera reveladora: cuando Jorge cumplió sesenta años, le hicieron un gran festejo. Su suegra, al brindar, recordó que Jorge era “el primer universitario de la familia”. Helena dice que nadie, en su familia de nacimiento, hubiese hecho ese señalamiento. A nadie le importaba si estudiabas o no “siempre había algo familiar donde meterse: en el campo de la familia, en la consignataria de mi abuelo, siempre había un lugar”. A su marido, en cambio, no se le hubiese ocurrido jamás que uno de sus hijos no fuera a la universidad.

Pero como mencioné antes, no se podía hacer cualquier cosa: era necesario ocupar espacios de poder. “No era ser cura; era ser obispo, había que ser Ministro, ser General. Ser alguien no pasaba por tener un título sino por estar en el lugar de decisión. El lugar social está ligado al lugar de poder” dice Helena. Su tío, por ejemplo, “ponía y sacaba ministros, importaba el lugar de poder”. Como se verá en el capítulo que sigue esto se relaciona con la pretensión -nunca abandonada por estos sectores-de

ocupar determinadas posiciones claves para la toma de decisiones que atañen al conjunto de la sociedad.

La historia de Helena y su marido es reveladora en cuanto a los sentidos heterogéneos que adquiere la educación según las trayectorias de clase. Su centralidad se acentúa conforme nos acerquemos a los sectores medios de la población. La socialización familiar y el "clan" como espacio que garantiza la reproducción social de sus miembros son recursos con los que cuentan los miembros de "la clase alta" y que privilegian por sobre las experiencias formativas en el sistema educativo formal.

"Hay que pelarse": clase media y educación

Pedro es un Santillán Güemes. Yo lo llamo Santillán Güemes junior. Es pariente lejano de Horacito. Pertenece a una rama de la familia que aún conserva un campo en la provincia de Buenos Aires, administrado por su tío, pero *"son tantos los dueños que sólo rinde para cubrir los gastos, no como unidad productiva. Lo usan para reunir a la familia o irse de vacaciones"*. Su padre era dueño de una empresa de muebles que proveía al Estado y que se vio fuertemente afectada por las sucesivas crisis que atravesó el país y que modificaron las compras de su principal acreedor. La familia de su mamá eran *"laburantes, no acomodados: tenían pizzerías y todas esas cosas"*.

Así y todo, sus hermanos, sus primos y él fueron a los mismos colegios y circularon por las instituciones típicas. Sus tíos fueron al *Católico 2* y su madre al *Recoleta 1*. *"La familia de mi padre" cuenta "es una familia grande, eh, particularmente tuvo 11 hermanos. Tiene 11 hermanos de los cuales solo 2 son universitarios"*. Su padre es uno de ellos, estudió agronomía en la Universidad de La Plata y terminó administración de empresas en la Universidad Católica Argentina. *"Si bien mi bisabuelo tenía herramientas de un tipo muy acomodado, con su hermana tuvo la pinacoteca más grande de Sudamérica, después se malvendió. Se donó una parte y la otra parte se malvendió, en los '70. Con lo cual fue un gran promotor de la cultura. Mi abuelo se dedicaba a la política y tuvo los once hijos. Como tuvo problemas con el alcohol, no estuvo muy presente, fue perdiendo presencia con sus hijos así que su misma madre se encargó de ellos. Y ahí eso genera una desventaja en la posición económica de esta rama frente a otras de estas ramas porque bueno, es asumido que la herencia se había gastado en vida en la manutención de esta familia tan grande, con lo cual básicamente cada uno se tuvo que hacer de abajo, no?"*.

Sus primos fueron al *Católico 2* y a Los Católicos y su hermana al *Recoleta 1*. Por recomendación de un monseñor amigo de la familia él fue a Los Recoletos que *"no era el colegio del barrio. Es un*

colegio que en ese momento guardaba bastante prestigio, un colegio grande, un colegio importante, con laboratorio. Un colegio que tenía algo bastante de avanzada. Y con una educación cristiana también y que buscaron para nosotros la educación cristiana". Su padre fue al Católico 1, a una escuela pública del interior de Buenos Aires y a otros dos colegios privados de Recoleta porque se trasladaban mucho. Su hermano es profesor de filosofía en dos de esos colegios.

El también estudió en la UCA "por mi cosmovisión de la vida quería ir a una universidad que tuviera una visión similar con la que yo me aproximo" Luego hizo un posgrado en otra universidad privada por una relación de sus padres con las autoridades que le permitió afrontar la cuota. "Pensé hacerlo en la UBA Ahí si ya, con la formación de base terminada, complementar el curriculum con un paso por la universidad pública como experiencia. Pero no había ninguno que me interesase especialmente".

Para Santillán junior, la universidad era central: "Todos teníamos muy claro que había que tener un estudio universitario. Que era importante para la vida". Las estrategias educativas, cree, son cruciales ante la ausencia de recursos económicos: "nosotros no tenemos nada. En ese sentido digo, no nos sobra, eso seguro. Entonces hay que ganársela. Es distinto si tenés campo, si tenés renta. Nosotros aunque vendamos ese campo que puede valer mucha plata cuando lo distribuís es nada que puedas dar un salto ni una inversión grande. Con lo cual no es...no es una alternativa genial. Igual clarísimo que acá hay que pelarse, sabiendo que en esta Argentina la universidad ya tampoco garantiza nada".

Pedro, a diferencia de todos los entrevistados que aparecen más arriba, se reconoce como "de clase media" y señala que la distinción de "la clase alta" hoy es inviable "culturalmente" en nuestro país: "Yo creo que nuestra generación desconoce ya ese ambiente, por donde uno se mueve. Por ahí los padres saben más por la educación en estos ambientes. Por ahí el padre le comentó "los Santillán Güemes tal cosa o los Anchorena, los Alzaga o no sé quién. Los Pereyra Iraola, no sé". Si pero, te vas un poco, te vas a la clase más media media... Alguna vez escuchaste alguna cosa, pero ya sos igual que González, Gómez, igual que todos. Yo creo que en esta Argentina ya es un dato cultural. Es una Argentina más democrática. Y una Argentina en una profunda decadencia también. Si ya nadie tiene asegurado nada, ni los ricos por la desigualdad social profunda que hay".

De las cuatro historias presentadas surge que la educación se presenta como una estrategia de reproducción social ante la falta de otros capitales igualmente importantes. Nicanor subraya la subsidiariedad de los diplomas frente al entramado familiar. Sin embargo, se educó en "los mejores colegios", según su madre. De modo que aunque discursivamente no aparezca como una dimensión importante, la formación no deja de ser relevante para quienes quieren "ser los mejores", pero la distinción pasa por detentar recursos que no pueden ser adquiridos por todos en

el mundo de la escuela. Además, como señala Helena, la protección y el sostén de la familia en la reproducción material vuelven innecesaria una apuesta fuerte por la educación formal.

Al contrario, ante la pérdida de capital económico, como en el caso de Diego, o ante “estar solos” o “no tener nada” como en el caso de Santillán junior, la formación escolar –universitaria– retiene todo su potencial estratégico.

Reflexiones finales

La articulación exitosa entre apellido, educación y volverse profesional: *Mimetizarse*

A lo largo de este capítulo analizamos las reconfiguraciones que los cambios en la economía agropecuaria desde 1960 en adelante, le imprimen a las luchas a propósito de la definición de “la clase alta”. Esta tarea resulta de interés en tanto la única forma de evitar tomar posición en ese debate es hacer del debate mismo el objeto de análisis (Bourdieu, 2007).

Se puede ser un “noble”, pero con eso sólo no alcanza. “A los nobles se les pasó el último tranvía”. Los sujetos conjugan la lógica individual del “*self made man*” con una red “familiar” reconocida, que funciona como sostén y legitimación. Esto les permite continuar disputando espacios de privilegio ante las transformaciones del mundo contemporáneo. El discurso del mérito se articula con la importancia de las relaciones familiares.

Los miembros de las “familias tradicionales” se “hacen profesionales” porque “*el mundo de hoy es mucho más competitivo*”. La profesionalización implica educarse, pero no sólo eso. Involucra capacitarse en ámbitos cotidianos por fuera de la escuela y también trabajar y generar negocios: “los *oldmoney*” pueden usar el apellido para abrir puertas. Pero para mantenerse deben “trabajar” y “ensuciarse” con el dinero.

Al interior de las familias tradicionales se distinguen aquellas que “*viven de la herencia*” y quienes entienden que “*el mundo va para otro lado*”. Los fundadores del nombre familiar son presentados como personas que poseen una “*ética del trabajo*” que los distingue de la norma o una iniciativa poco común. En esas familias, la “*cultura del trabajo*” es un valor y si bien los recursos familiares posibilitarían hacer distintas cosas, hay jerarquías que construyen representaciones acerca de cuáles son los trabajos adecuados para cada uno de los miembros de la familia, distinguiendo en función del género en su interior. Es necesario “*ser el mejor*” en eso que se hace: “*ser el mejor de los buenos*”. Cada sujeto se apropió de estos “mandatos” de formas diversas.

Los discursos que los miembros de "las grandes familias" construyen acerca de "cultura del trabajo", "ser el mejor" y "hacerse a sí mismo" se comprenden en el marco de la hegemonía de la racionalidad económica que define la competencia profesional y el esfuerzo individual como maneras legítimas de ocupar determinadas posiciones. El modo en que esas prácticas discursivas se articulan con las relaciones familiares varía de acuerdo a la posición social presente de cada entrevistado, su trayectoria dentro de la "clase alta", la historia de su familia en ese grupo social y cómo imagina esa posición en el futuro.

Horacio Santillán Güemes señala que los coetáneos de su padre vivieron de la gloria de sus abuelos y que la rigidez de su formación les impidió adaptarse a un mundo que cambiaba. Ellos más bien "vivieron de la herencia". Bautista Benegas también resalta esta tensión en la que se encuentran quienes hoy tienen entre 50 y 60 años, o, dicho de otro modo, quienes nacieron en el 45 y vieron el mundo cambiar. Sus padres fueron los últimos herederos, de modo que ellos tuvieron que "hacerse de abajo" abriéndose camino entre una educación que era sumamente rígida y la flexibilidad que el mundo futuro les depararía. Son la generación bisagra.

Sus hijos, hoy haciendo sus primeros pasos en la vida profesional, son "mucho más piolas" que ellos, me cuenta Horacio, satisfecho. Ellos, dice, "no se creen la burbuja". En eso reside básicamente -según él- la diferencia. Sus hijos, explica, saben que tienen una "carga generacional, de apellido, de posición, de lo que sea, pero la usan en su provecho". Esto quiere decir que "mantienen los mismos principios pero tienen otros tipos de libertades, porque nosotros se las dimos, y les dimos una flexibilidad que por ahí a nosotros no nos dieron. Por ahí pasa un poco la cosa".

Las nuevas generaciones, dice, son más flexibles. Son conscientes de que "ese bagaje familiar tradicional es una carga y de que muchas veces eso es contraproducente con lo cual se mimetizan mucho mejor dentro de digamos, del, de la media de las personas". Hoy día, ese mimetizarse con el resto, aclara Horacio, no implica una pérdida para la persona sino por el contrario, implica sumar recursos: "antes había una enorme preocupación de que si venís de tal lado te tenés que casar con este tipo de familias. Hoy en día eso creo que está todo muerto. Si se da (que tu hijo se casa con alguien igual) bueno, macanudo, pero ni siquiera en el macanudo, los padres están convencidos de que eso sea un acierto. Hoy, por ahí, es preferible ver esos casamientos en donde los dos son por ahí profesionales en donde los dos tienen una visión y donde lo que le sobra a uno le falta al otro: se complementan mucho mejor y se equilibran mucho mejor. Y el razonamiento de la persona que no tiene tanta carga le ayuda a razonar determinados ítems que le es más difícil para esta persona y viceversa. Esta persona también la hace ver el background, la cantidad de cosas que a ellos por ahí se quedan cortado por su excesivo profesionalismo en un mundo muy cerradito y muy, que digamos hicieron lo suyo, trabajaron todo el tiempo, si tuvieron un buen pasar pero no generaron nada.

En cambio, nosotros como que estamos obligados de alguna manera a generar...o sea hacer cosas sin pretender nada a cambio”.

Los hijos hoy tienen aparentemente más libertad para elegir sus recorridos. Pero, como decía Helena, “no es lo mismo ser cura que ser obispo”. Y en cada familia lo esperable dista mucho de ser “lo que quieras”. Horacio lo sintetiza de una manera muy gráfica: “Bueno pero dentro de las formaciones que uno recibió, dedícate a lo que vos quieras. Lo único que se te pide es, por ejemplo, que si querés ser quiosquero, sé quiosquero pero tenés que ser el mejor quiosquero de la cuadra. Después del barrio, después de la ciudad. Después de las provincias. Después de los países limítrofes, y después sos el rey de los kioscos. Es eso. Sí. O sea, no interesa de donde arrancas”. Aquí, “las familias tradicionales” muestran su voluntad de constituirse y mantenerse como una elite, ocupando posiciones de poder. Sobre esto me extenderé en el capítulo cinco.

Los hijos de Santillán, si logran “mimetizarse” es decir, “entremezclarse” y pasar desapercibidos, a través de la construcción de una trayectoria apoyada en el mérito individual y no en la herencia familiar, no quedarán reducidos a “la burbuja” y sumarán recursos que les permitan distinguirse. Tal como se ampliará en el capítulo siguiente, la fortuna no puede ir sola: se acompaña de espalda o mérito, o, en el mejor de los casos, de las dos. De lo contrario, la riqueza material se banaliza (Lamont, 1992) o se “muestra la hilacha”.

Algunos entrevistados –no todos- logran conjugar mérito y familia, es decir “espalda”, como decía Diego. Contra el mérito como criterio de distinción exclusivo, que te abandona a la propia suerte, la articulación entre las dos lógicas permite obtener “distinción con protección”. La retórica de la meritocracia se corresponde con el ideal de “sociedad abierta” que caracteriza a las democracias en general, y a la Argentina y su matriz igualitaria, en particular. Pero el mérito para estas familias no es sinónimo de un capital cultural adquirido y certificado por la escuela. El sistema escolar no reconoce más que a individuos⁶⁶, y es la condena⁶⁷ de los “desprotegidos”.

El *apellido* obtenido por nacimiento debe ser refrendado y puesto a participar de la competencia. Es en ese ámbito que se afirma el modo de legitimación: si por un lado la lógica meritocrática les permite “mimetizarse” o “entremezclarse” al inscribirse en una racionalidad económica hegemónica; por otro, la espalda, el parentesco, los diferencia y los protege. La lógica meritocrática deviene, para quienes lograron producir el pasaje de “terratenientes” a

⁶⁶ Aunque esto también está en discusión, véase el trabajo de Ominetti (2008) sobre las trayectorias educativas de los niños de sectores populares y las “dinastías familiares”.

⁶⁷ Condena si se lo mira desde este punto de vista. Sin embargo no es posible desestimar cómo en la escuela confluyen los intereses y las reivindicaciones de los sectores populares. Prueba de ello son las tensiones que describí en el capítulo dos en la configuración de nuestro sistema educativo. Véase además Rockwell y Espeleta, 1985.

“profesionales”, una retórica legitimadora que tiene un efecto concreto en la reproducción simbólica pero también material de las familias. Como dijimos antes, la excelencia profesional y los méritos se convierten en elementos necesarios para desarrollar el capital económico familiar, y es en la articulación entre parentesco y meritocracia que dicho capital económico se perpetúa para las nuevas generaciones. El recorrido propuesto permite sostener que la familia y las relaciones de parentesco son cruciales en la producción y reproducción del capitalismo. Su importancia se ve opacada por procesos hegemónicos que hacen aparecer al capital como autónomo de procesos familiares y de parentesco (Yanagisako, 2002 y Lima, 2009).

Frente a la individualización contemporánea de las trayectorias que lleva asociada la responsabilización de los agentes por su reproducción social (Castel, 2004), los miembros de las “familias tradicionales” refuerzan sus protecciones apoyados en el grupo de parentesco. Participan de las exigencias del mundo contemporáneo que le impone a los sujetos la obligación de ser libres pero cuentan con reaseguros especiales. Así nos encontramos con sujetos que poseen protecciones colectivas más allá de las que pueda conferir un Estado: “el entramado” es el sostén que otorga todo el grupo familiar presente y la historia de su pasado inscrita en él.

Las relaciones familiares son cruciales en la producción y reproducción de la posición social de los entrevistados. Los sentidos que los sujetos otorgan a la educación combinan criterios “meritocráticos” y de adscripción a una “familia tradicional” según sus trayectorias individuales y la del grupo familiar en su conjunto en tanto trayectoria dentro de “la clase alta”. La educación formal siempre es importante pero adquiere centralidad ante el debilitamiento económico y simbólico del “entramado” familiar. La escolarización se profundiza como estrategia de reproducción social en los hijos de quienes vivencian trayectorias individuales de movilidad social descendente o ascendente. Para los primeros, implica la posibilidad de insertarse en el mundo laboral cuando no se cuenta con capital social, simbólico o económico que pueda sustituirla. Frente a “la falta de espalda”, se debe recurrir a la meritocracia escolar. Para los segundos, como vimos en el capítulo uno y tres, es una forma de adquirir los códigos que no tenían sus progenitores.

Pero dado que las instituciones no certifican las posiciones de elite, como se señaló en el capítulo dos, y que los diplomas son “iguales” para todos, la “clase alta”, al no reducir sus criterios de distinción al mundo escolar, construye una barrera contra el ascenso de los sectores medios. Los sentidos que los sujetos que pertenecen a las “familias tradicionales” -en sus distintas posiciones sociales- otorgan a la educación, permiten poner en evidencia la ventaja que adquieren para ellos los criterios de adscripción por sobre la “meritocracia” en la reproducción de su vida cotidiana.

LA DIMENSIÓN MORAL DE LA DESIGUALDAD

Introducción

En el capítulo anterior se abordaron las tensiones inherentes al proceso de formación de la "clase alta" que construyen "profesionales" y "herederos". Se subrayó que las transformaciones contemporáneas introducen desafíos a las nuevas generaciones dentro de las "grandes familias". Los procesos de "profesionalización" dan cuenta de estos cambios a la vez que expresan diferencias y procesos de distinción al interior de la heterogénea "clase alta". Se dio cuenta de esta manera de que "las familias tradicionales" son un grupo en constante disputa por sus fronteras y jerarquías y de que, en esa lucha, construye sus antigrupos.

En este capítulo se profundiza el análisis de la disputa por definir los criterios legítimos de pertenencia a este grupo social. A lo largo de esta tesis se ha dicho que una "familia tradicional" implica la adopción de ciertos comportamientos, ritos y valores. Dejando a un lado el éxito económico, los entrevistados explican que una moralidad diferente distingue a las "grandes familias" de los "nuevos ricos" o de los simples "buenos profesionales". La riqueza material no garantiza el acceso a "la clase alta": "pertenecer" implica la realización de determinadas obligaciones que jerarquizan y diferencian a las personas.

A lo largo de este capítulo se continúa el análisis del trabajo de formación de "la clase alta", incluyendo una dimensión que muchos análisis dejan de lado: la dimensión moral de la desigualdad. Como señala Michel Lamont (1992) la sociología, especialmente los trabajos de Pierre Bourdieu, han dejado a un lado la exploración de la importancia del carácter moral como signo de distinción. Emplazados en una configuración histórica específica, en nuestro país, la pertenencia a "la clase alta" implica la realización de determinados actos y la adopción de ciertos comportamientos que acrediten el valor moral de la fortuna detrás del apellido.

A partir de considerar las estrategias de "ennoblecimiento" que llevan adelante los sujetos, voy a ahondar en sus modos de construir diferencias. En un intento por acercarse a una aristocracia inexistente en nuestro país, los miembros de las grandes familias señalan sus discrepancias con "los profesionales" que se concentran sólo en su trabajo, sin "generar nada". Construir y mantener un apellido implica generar lazos de reciprocidad -aunque asimétricos- con otros

sectores sociales. Este comportamiento produce diferencia y en tanto se inscribe en relaciones de dominación-subalternidad lo denomino *la dimensión moral de la desigualdad*.

Se analizará también "la austeridad" como criterio de distinción que articula una diversidad de discursos asociados tanto a tradiciones religiosas como a la matriz igualitaria que hemos caracterizado. A su vez, implica la lucha contra otras fracciones de las clases dominantes por la definición de los criterios de legitimidad de acceso a posiciones de poder.

Las escuelas -como se mostró en el capítulo tres y se extiende aquí- participan del trabajo de formación de "las grandes familias" a través de la realización de determinadas actividades bajo el nombre de "apertura a la comunidad" con vistas a formar a los niños en este tipo de acciones solidarias. Ancladas en vínculos construidos a lo largo del tiempo con determinadas comunidades, las instituciones escolares ligan también a las distintas generaciones en la realización de actos que contribuyen a imbuir a los niños y a los adultos de un espíritu solidario que los acredita moralmente. Este tipo de actividades deben entenderse en el marco de la tradicional relación entre las clases más acomodadas y la caridad hacia los pobres. Pero también, como parte de los cambios en los programas de formación impulsados desde el Estado.

Se describirán igualmente los vínculos de estos sujetos con el Estado como una de las dimensiones que participan de la construcción de una moralidad supuestamente superior. El pasaje por organismos estatales ha sido, para estas familias, un criterio de distinción respecto de otros sectores sociales. Un modo de legitimar su posición en tanto conductores de la sociedad hacia la modernización.

Finalmente, se reconstruyen las actividades filantrópicas en las que los miembros de las familias tradicionales están involucrados. De esta forma se intenta, sin agotar el tema en absoluto, explorar la heterogeneidad de prácticas, rituales y recursos simbólicos involucrados en la dimensión moral de la desigualdad, desde la cual los sujetos construyen diferencias y jerarquías al interior de la heterogénea "clase alta".

Nobleza obliga

Para Horacio Santillán Güemes "*el principio es una familia por el lado de papá*", una familia numerosa que siempre veraneaba junta. "*La familia de papá arranca con un inmigrante que la pasa muy mal en España y recalca en un pueblo de la provincia de Buenos Aires que le recuerda a su ciudad natal. Funda la ciudad cabecera y varios pueblos de la zona. El primer Santillán Güemes era un noble español, de la*

Guardia del Cuerpo del Rey, que se suponía que era una élite”, me dice y comenta lo que considera característico de “un noble”: “tenía todas las condiciones de un buen noble, como digo yo. O sea, mujeriego, jugador, vicioso. Y un buen noble, creo yo, tiene una mala formación en la educación. Un hombre como uno se supone que tiene ya todo solucionado. Entonces los puntos de vista son muy diferentes del que tiene que salir a parar la olla todos los días”.

La diferencia con quienes deben trabajar para vivir se traduce para Horacio, en “estructuras de razonamiento diferentes” que lo acercan a la aristocracia europea: “Tenés las cualidades propias de un noble. Como le pasa acá a Carolina de Mónaco, a Estefanía, a cualquiera de todos ellos. En definitiva, sin querer, independientemente de la educación que te den, o de los colegios por los que pases, o de los profesores que te pongan, o lo que fuera, es una realidad que tenés medio como todo servido en bandeja. Entonces tus ocupaciones son muy diferentes. Eso es así. Con lo cual tu estructura de razonamiento probablemente sea diferente. Hay otras cosas que vos ves y que, por ahí, personas que están en la vida diaria no la ven. Generalmente son personas que (...) tienen una idea bastante más acabada de lo que está pasando y para dónde va la cosa. Es así”.

Horacio cree que él ha sido muy “mal educado”: aún cuando recibió una “muy buena formación cultural y deportiva”, los “valores” que le fueron inculcados en la casa no estarían a la altura de los desafíos que impone el mundo moderno. “Tuve una muy mala educación porque el mundo va cambiando sus escalas de valores comerciales, sus escalas de valores morales, sus escalas de valores de todo tipo” cuenta. Los cambios se relacionan con principios éticos y morales que toman nuevas formas. “Sin querer la educación que nos han dado nos convierte en una especie de ancla de el cómo se deberían de hacer las cosas o cómo son las cosas. Pero el mundo va para otro lado. Esa es la realidad del cuento. Entonces esa ética, esa formalidad, esa corrección, ese tipo de cosas, hoy si mantenés todos esos principios - de hecho los mantenés porque fuiste educado de esa forma- te quitan enormes ventajas en el mundo real. Es como que estas, no te digo en una burbuja, pero es como que estas absolutamente disociado de la realidad”.

Me interesa este proceso de “ennoblecimiento” que se realiza a través de la experiencia de estas familias, en el doble sentido de la palabra: por un lado como adjetivo, en la relación entre una cierta educación y determinados valores morales y, por otro, en tanto sustantivo, “volverse un noble”.

Con respecto a los valores implicados en su formación, la familia de Horacio, me dice él, está acostumbrada “a generar”. Algunas familias sin “tanta carga”, explica durante una entrevista, se “quedan en su excesivo profesionalismo en un mundo muy cerradito y muy, que hicieron lo suyo, trabajaron todo el tiempo, tuvieron un buen pasar pero no generaron nada”. La suya, en cambio, está “obligada de alguna manera a generar...o sea, hacer cosas sin pretender nada a cambio”:

“La otra vuelta me habían pedido para una salita de primeros auxilios, una silla de ruedas. Le damos la silla de ruedas. Era buena, yo no tengo ni idea. Fui a comprar y dije ‘dame una buena silla de ruedas’. O sea, no pedí la silla de ruedas más barata que tengas. Una buena. La doctora de la salita estaba muy agradecida. A los 15 días me llama y me dice que se robaron la silla de la salita. ¿Cómo se la robaron? Le pregunto. Y me dice que está en el Hospital de la Municipalidad. Ah no!. Levante el tubo y le dije al intendente: escuchame! Me afanaste la silla! Devolveme la silla de la salita! Y ni se te ocurra afanarme nada de lo que yo le doy a la salita. Porque deberías equiparla vos, si vos no equipás, agradeceré que yo te la estoy equipando. Me devolvés la silla a la salita!. No! Pero ¿cómo me dice eso?, me dice. Mirá! Si no me devolvés la silla a la salita, en dos minutos traigo a todos los periodistas y te puedo asegurar que vas a perder una barbaridad de votos-. Yo no soy político pero tampoco como vidrio. Me devolves la silla!. Yo la semana que viene voy a ir para allá, y quiero la silla en la salita. Te quedo claro? Chau.

(...) la silla apareció. Es así. Bueno ahora uno lo tiene como una cosa normal, las dos cosas. Es lógico que si te piden una sillita yo tengo que dárselas. Me entendes? Pero también puedo hablar con el intendente, gobernador, presidente, o lo que venga”

No es la primera vez que los entrevistados subrayan la necesidad de *“hacer algo por los demás, devolver algo de lo que se tiene”*. Esta *“responsabilidad”*, como ya señalé, participa de la construcción de la historia condensada en el *“apellido”*. Dado que el apellido es una marca relacional, es decir, está encarnada en el conocimiento, en el reconocimiento y en las creencias de los otros (los otros del mismo grupo y *“los demás”*) debe ir acompañado de un comportamiento que produce *“diferencia”* a través de la realización de una serie de actos y modos de hacer. No se hace lo que uno quiere, en otras palabras: *“nobleza obliga”*. Estos actos y modos de hacer destinados a otorgar conocimiento y reconocimiento participan de la dimensión semiótica de la diferencia.

Sin embargo, las relaciones de *“reciprocidad”*, un tema clásico de la antropología, no son de ninguna manera simétricas: en toda relación de reciprocidad se establecen relaciones de poder. Como *“buen noble”*, Santillán Güemes ejerce todas sus obligaciones como *“señor”*, pero también reclama la parte de los derechos que, entonces, le corresponden. Cómo dice él, es lógico que deba *“dar”* pero esto implica que puede hablar *“con el intendente o con quién sea”*. En este *“estar obligado a dar”* sí se obtiene algo a cambio: la obligación recíproca de los otros de responder a la voluntad del *“señor”* (Sigaud, 1999). En este sentido, la producción de diferencias a través del acto del dar configura también relaciones de poder que son desiguales. Es decir que la diferencia procesa relaciones de desigualdad.

El dinero, entonces, *“se entrelaza con una serie de prescripciones simbólicas y morales que diferencian y jerarquizan a las personas”* (Wilkis, 2008). Así se construye la dimensión moral de la desigualdad.

La circulación del dinero, señala Wilkis -y podemos agregar su acumulación- están ancladas en determinados principios de legitimidad, en clasificaciones morales, y en marcos rituales: *“existen formas legítimas de obtener y usar el dinero que acreditan “moralmente” a los sujetos, que les confiere autoridad”* (Wilkis, 2008).

Tener dinero implica la realización de determinadas obligaciones para poder “ennoblecirlo”. Si no, se es un “nuevo rico”. En este sentido, “nuevo” rico no tiene que ver con la antigüedad o no de la fortuna si no con la posibilidad de “anclar” el dinero: en “vinculaciones” a través de casamientos y en una red de familias; en “la historia de todos” a través de una “actuación destacada”; a través de actos de filantropía, a través de la contribución material y simbólica al “patrimonio” nacional (Ej. Los antiguos palacios familiares que funcionan hoy como embajadas, o la casa de Florencia sede de un Museo). Como *los Pavlosky* que contaba Diego, aquellos *“judíos de Rusia pero fueron los más grandes hematólogos de la tierra”*. Esta familia, cinco académicos en una generación del más alto nivel, logró *“anclarse”*, como decía Diego. *¿Es importante de dónde vienen?*, se preguntaba el genealogista: *“no, lo importante es lo que hicieron acá y hoy es una familia tradicional”*.

La dimensión moral de la desigualdad construye sentidos en torno a la definición de “la clase alta”. El “anclaje” -o el “ennoblecimiento”- del dinero produciría, según este discurso, sujetos “moralmente superiores”, autorizados, como “los nobles de la corte”.

Determinados usos del dinero, como los actos de “dar”, participan de la construcción de la diferencia y *“acreditan moralmente”* a los sujetos al mismo tiempo que los jerarquiza en torno de ciertos “valores”. Pero nadie tiene “valores” a secas. Poseerlos o no, depende de un campo social concreto (Díaz de Rada, 2007). En otras palabras, los “valores” se configuran en un espacio de lucha relacional del que participan distintos actores con intereses diversos y heterogéneos. Ideales como “corrección” “formalidad” “honestidad” son producidos en la disputa por imponer un modo de procesar y legitimar jerarquías y diferencias entre los sujetos. A su vez esos “valores” se construyen en una configuración histórica específica que determina que sean esos -y no otros- los ideales que distinguen.

La austeridad, entre distinción y protección.

“Cada familia tiene una marca” me decía en una entrevista *“Marcos todos los arbolitos”*. *“En el caso de mi familia tiene una marca de fábrica que se transmite de generación en generación. No sé, la sobriedad, la austeridad, la parquedad al hablar, yo ahora estoy un poco más dicharachero porque estaba mamá pero*

parquedad, no se dice más de lo que hay que decir, viste? La expresión, el control de las emociones. Después, otra marca es la contracción al trabajo. Es una herencia cultural, yo lo llamo como una herencia cultural como la forma en que se ríe una familia, vos ves, se ríen y se ríen el padre igual al abuelo. Hay cosas que se, no sé, es raro pero no sé si es genético o es de educación o de cultura pero vos ves y yo veo fotos de mis antepasados y veo parecidos físicos, es impresionante, viste?, como se transmite eso. Igual vos ves, no sé, vos sabés que cuando hablas de la familia, por ejemplo, Beccar Varela decís San Isidro. A pesar de que un montón no viven en Buenos Aires. Sin embargo dejaron una huella así impresionante. Y después el tema de la solidaridad, el tema, viste?, que vos ves se va transmitiendo. Y el compromiso de ayudar a una iglesia como el caso de la familia Ayersa construyeron más iglesias, hospitales, colegios, asilos pero por toda la provincia de Buenos Aires, estaban llenos de oro pero además la ponían, digamos. El asilo Ayersa no sé si escuchaste hablar. Eran construcciones que todavía duran, hay algunas que son patrimonio, son monumento histórico nacional, viste? y también los Beccar Varela participaron en el hospital de San Isidro, o sea es una, no sé cómo llamarlo, un sistema de valores, una cultura”.

En el capítulo uno se han mencionado muchas de las cosas que destaca Marcos como la “herencia cultural” que se transmite a través de la herencia biológica. Reparemos ahora sobre otras dos: la sobriedad o la austeridad y la solidaridad y el compromiso de ayudar.

“*Ser sencillo es el colmo de la distinción*” ya me habían dicho: “Las familias tradicionales” construyen su distinción volviéndose “*invisibles*”, “*austeros*” y “*sencillos*”. Los entrevistados reivindican un uso específico del dinero que proscribe el lujo ostentatorio. Los miembros de las “familias tradicionales” se distinguen por su nombre, por su genealogía, por su actuación y disocian en su discurso posición social y riqueza. Producen una distancia respecto de las necesidades materiales y de consumo modernas. El dinero requiere silencio para ser “moralmente apto”. De esta forma se distinguen de “los nuevos ricos” ya que su posición en “la clase alta” no fue “comprada” por dinero hecho recientemente. Como se expuso en el primer capítulo de esta investigación, las historias familiares hacen a un lado el origen de la fortuna familiar y realizan un trabajo por destacar la antigüedad de la familia dentro de “la clase alta”, la actuación destacada de los parientes y su contribución al desarrollo del país.

Como señala Mension-Rigau (1997) la austeridad contribuye a sostener el capital simbólico de los entrevistados quienes se separan así de los “nuevos ricos”. En oposición a estos que “gastan” para mostrar su enriquecimiento a la sociedad, las “grandes familias” resaltan su sentido del ahorro que los iguala a “los otros próximos” que no pertenece a su grupo social⁶⁸. Su rechazo al consumo es un medio, paradójal pero eficaz, de mostrar el desahogo, es el *esnobismo de la pureza*: decirse

⁶⁸ Se hace referencia particularmente a ser “igual” a los que trabajan para ellos, muy especialmente “los peones del campo”.

pobre para afirmarse rico (1997:433). Retomando al zorro de la fábula: *"es fácil renunciar a las uvas o decir que son costosas si se tienen los medios para pagarlas: es una satisfacción íntima, reservada a los ricos y prohibida a los pobres"* (1997:434). De modo que este primer uso de "la austeridad" se le reserva a quienes estando más asegurados en su posición social no "necesitan mostrar", ni reafirmar su posición superior.

La caricaturización violenta de aquellos que ganan mucho dinero se profundiza cuando los entrevistados constatan que los "nuevos ricos" tienen un tren de vida que ellos no podrían mantener y que antes le era reservado exclusivamente a su grupo o a su familia. Aquí, la sobriedad y la no ostentación protegen frente a la amenaza de los "recién llegados". En la disputa con éstos por imponer el criterio de legítima distinción, la austeridad les permitiría participar, sin perder, en la competencia y movilizar otros recursos como el nombre, la antigüedad de la familia en la trayectoria de "la clase alta", su participación y contribución a la historia nacional, etc.

Aún cuando muchos entrevistados señalen que la riqueza no altera en nada la "nobleza" de su apellido, todos saben que el dinero cuenta y que es condición necesaria de su estatus social⁶⁹. La ambivalencia frente al dinero no sorprende dado que algunos miembros de la clase alta experimentan una movilidad económica descendente pero mantienen posiciones sociales por el apellido familiar y las trayectorias de varias generaciones del grupo de parentesco en la clase alta y sus círculos de sociabilidad. De esta manera, ya sea que posean un capital económico considerable o ya no lo conserven (pero lo tuvieron en algún momento), la austeridad es parte de la lucha simbólica de "la clase alta" por disputar su legítima pertenencia a ese grupo social con otras fracciones de clase y construye sentidos que buscan mantener su estatus de elite a través de una moral particular. Ayuda a producir un distanciamiento de la riqueza material, protegiendo a la vez que construye sujetos moralmente superiores. Quienes tienen una familia con una larga trayectoria dentro de la clase alta y cuyos recursos materiales son mayores ven sus posiciones menos amenazadas por aquellos que hicieron fortuna más recientemente.

Como señalé en los capítulos anteriores, la sencillez y la austeridad se entienden también en todo su potencial en una trama de la que participan representaciones acerca del igualitarismo, la falta de deferencias y de jerarquías estables características de la nuestra sociedad. La oposición a criterios de distinción asociados a la riqueza económica sobre la base de criterios morales era frecuente en el discurso de los entrevistados: el éxito debe acompañarse de humildad y de igualitarismo para servir como muestra de pureza (Lamont, 1992). A diferencia de países como Estados Unidos, en la Argentina plebeya, antielitista y católica, el dinero no se traduce en valores

⁶⁹ Ya sea que posean dinero ahora o que lo hayan poseído generaciones anteriores de su familia.

morales. Sólo cuando se acompaña de pureza moral y austeridad y no pretensión de superioridad el dinero deviene legítimo, se *ennoblece*. Aunque como ya mencioné en el capítulo anterior, las transformaciones en las formaciones culturales del último cuarto del siglo XX han vuelto al dinero menos impuro. En el marco del capitalismo neoliberal, la riqueza económica es más valorada.

La austeridad debe entenderse, a su vez, en la trama de las tradiciones formativas de estos sectores: no puede dejar de comprenderse en el marco del pensamiento católico. De hecho, en muchas ocasiones, la sencillez aparecía asociada a la experiencia escolar y a la religión en las escuelas. Mercedes recuerda que las monjas en el Sagrado Corazón *“eran muy austeras pese que era un colegio elegante, paquete, que las monjas eran todas condesas y las monjas argentinas eran todos apellidos conocidos. Por ejemplo: Moreno Argüello, Pereyra Iraola. Cómo se llamaba la madre, Bosh...la madre...vá ya me olvidé los nombres. Pero la madre superiora era Moreno Argüello y la vice superior era Pereyra Iraola. O sea, pero eran austeras como era la sociedad en esa época acá. Gente que venía de la sociedad, no sé los empresarios pero la gente que era de tradición de campo era austera, era como un valor. Un valor importantísimo. No se dejaba comida en el plato pero era tanto en el colegio como en mi casa”*. La sobriedad y la austeridad se vivían cotidianamente en estas instituciones donde las chicas estudiaban, almorzaban y tomaban la colación de la tarde: *“todo muy austero. Pan. No te daban otra cosa que pan. Viste todo era muy ordenado”*. En la casa, como relata, también se practicaba la sencillez y la solidaridad. Cuenta que de chica, no le permitían estar sin hacer nada. Todavía no existía la televisión, entonces, o estudiaba o *“tejía para los pobres”*: *“mi abuela, por ejemplo, siempre nos enseñaba a tejer para gente que había que llevarles cosas a la Iglesia por ejemplo. Mi abuela fue una persona que nos enseñó la obligación moral de hacer algo por el prójimo. O sea, tenías que pensar en el prójimo. A nosotros nos enseñaron muchísimo a pensar en los otros. Entonces vos si no tenías nada que hacer tampoco te podías pasar todo el día sin hacer nada. Entonces te sentabas y cosías o tejías para dar. Era un taller. Mi abuela tenía un cuarto armado y siempre tenías lanas: toma teje estas bufandas. Tejíamos bufandas, y cuando hacíamos cosas así y las llevaba ella a la Iglesia”*.

“Ella llevaba mucho a una Iglesia donde a ella la protegían porque ella llevaba mucho ahí. Había donado una virgen y había hecho un altar. Esa virgen estaba en la Iglesia de San Nicolás. Pero la Iglesia de San Nicolás cambió y se reformó. Entonces cuando se llevaron la virgen, que era la virgen de Pompeya, a mi abuela le parecía que no la ponían en un lugar que a ella le gustaba. Entonces como le encantaba la iglesia de Carmelo, fue a hablar con los padres Carmelos y estaban felices porque les faltaba de todo, entonces cuando uno entra al Carmelo a la izquierda hay una virgen que es una virgen grande. Va, grande, tamaño normal. Y con ese motivo ya quedó bastante relacionada con los monjes del Carmelo que eran Carmelistas Y le llevaba muchas cosas al Carmelo”. Estas donaciones eran habituales antaño pero en la actualidad algunos entrevistados continúan colaborando de diversas formas con la Iglesia Católica. Mercedes

siguió contribuyendo con la institución a la que ayuda su abuela, algo que aprendió desde chica, cuando la llevaban al cotolengo Don Orione *"a ver a mirar, los monstruos que tenían ahí. Me decían: a estos no los quiere nadie, nadie. Los únicos que los quieren son estos. Así que nosotros, mi abuela mandaba al Cotolengo todo. Por ahí te distraías y una vez les mandó un tren eléctrico que lloramos todos los primos cien años. Les mandaba todo, una sillita, una hamaca, todo. O sea nosotros terminábamos diciendo que no sea exagerada"*.

Mariano, por ejemplo, construyó una iglesia en las tierras de su estancia para que los peones del campo pudieran ir allí a misa y que sus hijos pudiesen tomar la comunión en el lugar. Él le puso el nombre y logró que un obispo la consagrara. Cuando le pregunté por qué hizo una capilla en su estancia, me dijo *"¿por qué hice la capilla? Porque creo que hay que ser agradecidos con el todopoderoso por todas las cosas que nos dieron. A parte el campo está a 20 km del pueblo, hay familias adentro del campo, y las mujeres normalmente no manejan, y entonces se les complicaba ir a misa los domingos entonces hice la capillita, el cura viene todos los domingos gracias a un óbolo de 50 mangos, 100 mangos cada vez que viene, te cobra 400\$ por mes por dar misa los domingos con lo cual el cura paga la nafta, paga cubiertas. Come que no le viene mal y empezamos a tener catequesis de primera comunión y los chicos ya dieron la primera comunión, ahora estamos haciendo catequesis de confirmación. Lo importante es que vayan a misa los domingos, que tengan la posibilidad de ir a rezar. Está consagrada, tiene sagrario, tiene la sacristana si alguien está enfermo le puede dar la comunión. Hay posición de santísimo, el cura viene, charla, se pueden confesar, la gente de ahí tiene el acceso, después si vas o no vas yo no los obligo. Les doy la posibilidad de que tengan acceso a eso"*.

Dentro de la tradición católica, como dice Mariano, es importante agradecer a Dios por lo que "les dio". No existe otro planteo ni cuestionamiento acerca de las relaciones de desigualdad: simplemente *Dios le dio a algunos y no a otros*. Y por eso los primeros tienen que ser agradecidos: a la vez que se colabora con la iglesia con el óbolo para la nafta y la comida, se construyen lazos de reciprocidad -como se desarrolló en el apartado anterior- con esa institución y con las familias que viven dentro del campo, *"dándoles la posibilidad de acceder"* a cosas a las que no accederían de otra forma. Estas contribuciones además de estar relacionadas con la educación católica de estas familias ayudan a continuar la marca del *apellido*. Los donantes aparecen mencionados muchas veces en placas en las iglesias y dejan a la posteridad un legado que se suma al capital simbólico del nombre familiar.

El catolicismo ha opuesto, a menudo, valores y dinero. El dinero es visto, en esa tradición, como impuro, como desacralizador de la vida cotidiana (Lamont, 1992). Sin embargo, para las corrientes más conservadoras dentro de esta religión -como es la del Opus Dei, a la que pertenecen muchos de los entrevistados- la riqueza no es buena ni mala en sí misma sino que lo

importante es lo que se hace con ella. De modo que “*ser agradecidos con el todopoderoso por todas las cosas que nos dieron*” se entiende dentro de este universo de sentido. Sólo la ostentación del dinero es vista como inmoral.

Para algunos entrevistados como Mercedes, la austeridad es una cuestión de educación que se asocia a la “antigüedad” dentro de “la clase alta”. Desde un comienzo asocia este “valor” con las “familias tradicionales”, la gente de campo y duda de los empresarios de la época: “*en mi caso yo creo que es una cuestión de educación. En este país, en general, nosotros decíamos que los que no eran así eran los inmigrantes que venían de europa... Por ejemplo, la familia de mi madre tenía ya cuando vivía mamá tenía 17 generaciones en la Argentina. Ella era Videla de apellido. Y los Videla vinieron en el 1500, a la parte de Mendoza. Por la familia de mi padre, mi abuelo era veneciano, pero vino, tampoco vino de inmigrante. El era ingeniero. Y estaba con uno de los Alvear en la facultad en Polonia y vino acá a conocer la Argentina al campo de los Alvear. Se casó con mi abuela y en ese momento Europa estaba pésimo. Él era ingeniero y se quedó a vivir en Paraná y se casó con Mercedes Cane. Nosotros somos descendientes de Mercedes Cane entonces éramos familias muy austeras. Es decir, la gente que tenía tradición en la Argentina era austera. No se usaba ponerse de todo. Austeras eran las telas. Si, se ponían alhajas para ir al Colón. Porque después nosotros teníamos por ejemplo nuestros primos que se ponían de novios y venían las novias... Estábamos en el campo, una de las novias tomaba una botellita de coca cola, dejaba esto, la dejaba. Entonces abría otra. Nosotros nos hubiéramos muerto. Para nosotros era un pecado tirar pero porque así nos criaron de chicos. Yo creo que ese ha sido el motivo de austeridad nuestra. Se diría que hasta no era de buen gusto. Yo supongo que sería por eso. Mis hijas también son bastante gasoleras. Había mucho menos basura, se tiraban menos las cosas. También había otra cosa, no te olvides que las familias cultas, digamos cultas, educadas, venían de la tradición europea. La tradición europea, mi papá pasó guerras, de todo. Todo lo nuevo, los empresarios nuevos, los ejecutivos y que se yo se inspiran en Estados Unidos. Y la base fundamental de Estados Unidos no es Dios. Yo viví en Estados Unidos, mi hijo vive en Estados Unidos, yo voy a Estados Unidos en este momento. Ellos intrínsecamente viven para el consumo. Los nuevos ricos, por decirlo de la Argentina, vienen de esa cultura. De la cultura del descarte. De la cultura del tirar. Y las familias tradicionales de acá vienen de los europeos. Con otro criterio. Creo que esa es una, estoy pensándolo en el momento que hablo con vos, no? Yo tengo esa sensación. Y no sé qué cultura vendrá ahora porque más allá de un grupo chico de gente. La nueva inmigración en la Argentina es latinoamericana”. El valor moral no se adquiere, ni se aprecia, de un momento a otro. Como el capital cultural, éste sólo puede ser estimado a través del tiempo y mediante el despliegue de las redes sociales (Lamont, 1992). De modo que la dimensión moral de la distinción se articula con la antigüedad en la trayectoria de clase, actuando como doble barrera de reconocimiento y de distinción frente a “los nuevos ricos”.*

Las distinciones entre austeridad, o no, se expresan en la elección de la escuela. Ante mi sorpresa, Mercedes dice que *“el Católico 2, le parecía un colegio muy cholulo”*. Siempre escuché que éste era un colegio austero y que el *“Católico 1”* eran *“unos brutos”*. Pero los criterios de distinción se van recreando en función de la posición social de los sujetos. *“Me parecía un colegio muy choluto. El Salvador, en cambio -en la época de todos mis chicos- era un colegio también austero te diría, en mi época. En el Católico 2 los chicos tenían todos zapatillas brutales, los fines de semana todos iban a Tortugas o al country X y que se yo. En el Salvador no. En el Salvador vos veías gente de todo..., de hecho, un compañero del más chico mío, el padre, yo caminaba por la calle Quintana y el padre estaba con delantal blanco porque era el verdulero de ahí. Y era gracioso, porque es divino. El Salvador es un colegio..., los jesuitas siempre fueron de otro estilo. Y la verdad es que me ayudaron un montón también. Toda mi familia había ido al Salvador, mi mamá decía sí no hay nada mejor. Los curas de El Salvador fueron siempre fantásticos. Y de hecho fueron fantásticos. Yo pasé unos años muy difíciles en El Salvador con mi chico mayor y siempre estuvieron”*. La sobriedad y el ahorro siempre se relacionan con el consumo, con la capacidad de gasto de los *“otros”*, como si hubiese un límite a la riqueza de los otros que puede ser tolerada. *“Eso es característico de este colegio Santa María 2, super, un nivel de gente que tiene muchísima plata y vos nunca te vas a enterar salvo que sea tu amiga y la conozcas. Fulana es la dueña de X cosa y nunca me había dado cuenta, y va vestida como todo el mundo. No va con la 4x4, esas cosas que aunque las tenga no va. O no lo dice, es un nivel. Hay gente que no, que no tienen tanta plata digamos, pero es un nivel de gente socioeconómico por ahí de apellidos muy tradicionales pero tranquilos. Nadie está mostrando nada, los regalos son de 10\$, nadie dice tomá yo te compro como pasa en muchos colegios que dicen así. No, acá no, al contrario, todos ponemos 10\$, hacemos una vaca. Las chicas también, ahora toma la comunión en 4º grado y se trata de hacer lo más sencillo, te lo dice la directora del colegio “no venga nadie ni con una flor ni con una cosa”, es túnica para todo el mundo y no sé que va en el pelo pero una cinta blanca pero todas con la cinta blanca, nadie se venga con una hebilla, con un peinado de peluquería, nadie vaya a la peluquería por favor, no hacen esas cosas porque no va con la ideología del colegio”*. En otra palabras, la austeridad (pero también las acciones solidarias) se presentaban como una respuesta a la violencia del enriquecimiento, un modo de afrontar las contradicciones que él encarna (Abeles, 2002: 112).

Educando en la “solidaridad”

Madres e hijas en un té solidario: educando a las mujeres del futuro

Horacio cuenta que todavía tiene cosas *“de caballero antiguo”*: *“no me cabe ninguna divergencia moral, bueno, económica ni hablar, lo que debe ser y lo que no debe ser, y en nuestra familia que vino con nosotros también el estudio y servir a la patria, es decir, servir, ser útil a la comunidad más que en otras*

partes, a la comunidad". La educación moral difiere según el género de los entrevistados. En los hombres, la dimensión moral de la diferencia pasa por "servir a la patria" o "contribuir con la comunidad local". Para ellos, los "valores" son el compañerismo, la cohesión del grupo a través del deporte⁷⁰. Para las mujeres, por las actividades solidarias que realizan.

La escuela participa también en la formación de ese deber moral y a lo largo del trabajo de campo pude apreciar que el lugar de las mujeres en la construcción y reproducción de fronteras morales es central. No es posible soslayar su lugar en la reproducción económica y política de la unidad familiar pero su rol moral es indispensable para comprender cómo las relaciones de género participan de la construcción de "la clase alta". Aunque -como dijimos en el capítulo anterior- esto está sujeto a dinámicas históricas.

Como señalan Tiramonti y Ziegler (2008) el deber de la caridad ha sido un espacio históricamente ocupado por las mujeres católicas que desarrollaron una serie de labores en torno a la "ayuda" de los necesitados. Las autoras subrayan las mutaciones que ha experimentado la "ayuda social": esto incluye desde las nuevas modalidades estatales de intervención sobre lo social hasta la exaltación de la "solidaridad privada", a través de ONGs, la Iglesia Católica y, en general, instituciones del llamado "Tercer sector" (2008:125).

Acuerdo con las autoras cuando explican que las escuelas no están exentas de la instalación de los programas de acción social y que el modo en que estos se llevan adelante varía según complejas imbricaciones entre las tradiciones de las instituciones y la lectura que hacen de su entorno (2008:133). Tiramonti y Ziegler (2008) muestran cómo algunos proyectos escolares ligados al servicio comunitario se inscriben en la misma lógica discursiva del management y del marketing: *"más allá de las enseñanzas de la labor solidaria, hay un interés por la adquisición de los saberes ligados al carácter emprendedor y al management para la realización de un proyecto (...) el community service es una adaptación del trabajo solidario pero dotado de algunas competencias ligadas a los valores destacados por la institución, que procura formar a sus alumnos para las exigencias de un mundo globalizado y de alta competitividad"* (2008:135).

Por el tipo de instituciones que mayormente frecuentan los miembros de "la clase alta", a lo largo de la investigación me encontré con un tipo de ayuda ligada a los valores religiosos y menos al

⁷⁰ Este tema no se desarrolla en la tesis pero es algo que debe explorarse. Ver el trabajo de Sebastián Fuentes: *"Edad, cuerpo, clase y cultura en la construcción identitaria: producir juventudes en sectores medios-altos y altos del Gran Buenos Aires"*. 2008. Tesis de Maestría en Ciencias sociales con orientación en Educación - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

“trabajo solidario”⁷¹. Una de sus más interesantes expresiones en el trabajo de campo fue un “té solidario” al que pude asistir, organizado por una de las escuelas de este circuito. Mi participación en el mismo tuvo que ver con que una de las entrevistadas fue convocada para recrear la historia de sus bisabuelos durante el evento.

La preparación del evento tuvo sus ribetes graciosos. Alguien tenía que caracterizar a los bisabuelos de Julia y fue su hija, Francisca, la persona seleccionada para hacerlo. Francisca tiene treinta y cinco años y es amiga mía. Somos compañeras de trabajo y por esa razón pude seguir cotidianamente los preparativos del evento. Varias familias serían representadas en un desfile durante el té. Francisca estaría disfrazada, junto con otras personas, con el atuendo típico de la época. Estuvimos varias semanas, mientras las pruebas y las prácticas se sucedían, riéndonos juntas de lo ridículo de la situación. Su madre había sido contactada por una prima para que participase del evento. Francisca tuvo que ir a varios ensayos de vestuario que incluían la prueba de una peluca.

El té nucleaba a las presentes bajo el título “bodas legendarias” y se realizaba para juntar fondos para una casa ubicada en San Isidro en donde adolescentes mujeres del Opus Dei realizan distintas actividades: talleres de cocina, creatividad, comedia musical, clases de virtudes, estudio dirigido, catequesis, meditación y charlas de formación espiritual, campamentos de trabajo social y actividades solidarias. El evento era organizado por el colegio *Las Católicas* y lo recaudado era para este “club de jóvenes”.

La prima de Julia había “comprado toda una mesa”, ello le permitía disponer de varias invitaciones a tomar el té para la familia y amigos. Una de esas era la mía. Llegué al Jockey Club de San Isidro, donde tendría lugar el té, a las cuatro de la tarde, puntual. Mientras esperaba en la puerta a quien me iba a dar la entrada y me informaría en qué mesa me debía sentar, podía mirar a los que iban llegando. Las chicas de la recepción, alumnas de *Las Católicas*, debían recibir a las mujeres - si había algún hombre, era mozo o el locutor- que llegaban al té y acompañarlas a la mesa. Eran alumnas de los últimos tres años de la secundaria. La organización era bastante bulliciosa, sin embargo cada una encontraba su lugar. Una vez atravesada la recepción se podía dejar el abrigo en el guardarropa. En seguida, las mujeres eran interceptadas por más niñas que vendían rifas de 5, 10, 50 o 100 pesos. Además de la que ya tenías con la entrada, todo el tiempo las chicas pasaban vendiendo una rifa.

⁷¹ Tiramonti y Ziegler (2008) describen estas diferencias entre el tipo de “ayuda” que se construye en los distintos tipos de escuela. Allí se caracteriza la “ayuda minimalista” y la “caridad edulcorada”.

Pasé al comedor, en donde las mesas estaban adornadas con manteles y arreglos florales hechos por las propias chicas. No salía de mi asombro: las niñas iban de acá para allá, hablaban, el ruido era infernal, la gente se iba sentando, se paraba, todo parecía “desordenado”. Las mujeres me parecían todas iguales: ninguna desentonaba, las vestimentas eran todas muy similares, todo “muy saquito color crema”.

Teresita Lynch, la “dueña de nuestra mesa” llegó, se sentó, se volvió a parar para anunciar, “Alejando Lynch O’Farrel se casa el 18 de agosto con Malena Bosh Güiraldes” “Oh!” Fue la exclamación general. Mientras, Francisca y su mamá, tras bambalinas, se alistaban para el desfile. La hermana de Francisca filmaba todo.

Las chicas pasaban por las mesas sirviendo té y masitas. Yo aguardaba a que comenzase el evento. Habiendo llegado hacía dos horas, eran las seis y todavía eso seguía en veremos, o eso creía. Claro, esperaba que pase algo ya que estaba completamente excluida de hablar con la gente que me rodeaba. No porque no me hablasen. Además, creía que, efectivamente, la gente estaba ahí para “hacer algo”; algo tenía que pasar. Hasta el momento sólo veía chicas ir de acá para allá vendiendo rifas, ofreciendo teteras con agua caliente, mujeres comiendo bröwnies, y lo que, para mí, era un desorden generalizado. En realidad, las mujeres habían ido a un té solidario, con lo cual lo que según mi percepción era un “entretiempo” -a la espera de que lo que tenía que pasar, efectivamente pasase- para ellas era charlar, comer, conversar amenamente. Y efectivamente sólo eso ocurrió durante las primeras dos horas del evento: las mujeres charlaban amigable y bulliciosamente durante todo ese tiempo. En mi mesa, la anfitriona llevaba la conversación. Su hijo, el casamiento, su partida a Inglaterra, y demás cosas que no importa recordar.

Mientras “esperaba”, encontré sobre la mesa, la revista de la asociación “Familias”. Allí aparecían las actividades de la asociación y las historias de “bodas legendarias” que veríamos desfilan a continuación. También, *Hebras*, el catálogo que “le rendía homenaje al té de este año”: “¿Qué es hebras sino un sabroso blend de valores compartidos? Palabras como comunicación, entrega, escucha, servicio. Conceptos como la postergación de metas individuales a favor de un bien que nos trasciende; o algo tan natural como es el contacto con la realidad, son todos ingredientes que hemos volcado en el colador, para preparar un té delicioso (...) El té de este año nos llama a movilizarnos, a abrir el corazón y comprometernos”. Me asombra como siempre aparece eso de hacer contacto con la realidad, evidentemente se sostiene la fantasía de que “la realidad está en otra parte”.

Finalmente comenzó el desfile. Mi amiga caminaba por una pasarela rodeada de un grupo de adolescentes de dieciocho años. Ella era la única mayor de edad allí. Las historias representadas eran de lo más variadas: Mariquita Sanchez de Thompson, Mirta Legrand, Regina Torcuato de

Alvear, la mujer de Tupac Amaru y al final el desfile se cerró con Máxima Zorroaguieta. El relato de lo que costó la confección del vestido de la "princesa argentina" ocupó un lugar destacado. En ese momento, además, un cortejo de novias acompañó a la *"mujer inteligente, trabajadora y bonita que desde un lejano país de Sudamérica, enamoró al príncipe Guillermo"*⁷². Las chicas que servían dejaron lo que estaban haciendo y se acomodaron al lado de la pasarela. Desde donde estaba ubicada podía verlas sentadas de izquierda a derecha mirando embelesadas, casi con la boca abierta.

Luego del desfile llegó el momento de los sorteos, la mayoría de los premios eran artesanías hechas por muchas de las mujeres que estaban allí. Juegos de té pintados a mano, carpetitas, carteras del negocio de Fini, etc. Y el premio mayor o los tres primeros premios: la escultura de la virgen maría hecha por la escultora Lucia Galvez de Tiscornia. Si me la gano me mato, pensé. Escuchar a la locutora mencionar los nombres de las ganadoras fue otra confirmación de que Dios las cría y ellas se juntan: Malena Tornquist de Figueroa, Sol Dellepiane Avellaneda, Clara Fontant Balestra, Laura Grondona, Tiny Anchorena, entre otras. El único hombre en ese té parecía ser el locutor que intentaba hacer chistes pero el auditorio no lo acompañaba.

Unos meses más tarde, conversaremos con Victoria sobre este evento. Su hija era una de las chicas que participó del té solidario. *"Trabajan como grupo en servir desayunos, por ahí hay una charla en el colegio y ellas son las que se encargan de servir, y todo y la verdad que aprenden un montón también a cómo manejarse y a preparar y a organizar y están todo el tiempo organizando y preparando cosas"*

A lo largo del encuentro comprendí que estos espacios son verdaderas experiencias formativas que trascienden lo que ocurre ese día y el tiempo que dura el evento. Las actividades de recaudación de fondos, las invitaciones y la publicidad del evento, la revista o catálogo que realizan, los avisos que allí aparecen, las decisiones en torno a la organización, los días de ensayo y prueba son parte del aprendizaje e involucran a distintos sujetos que entran en contacto no sólo el día del evento ni únicamente en los espacios en donde transcurre el "encuentro solidario". Las chicas en la escuela preparan el té con mucha anticipación. Las donaciones de alimentos que se servirán durante la comida surgen de contactos y de los recursos a movilizar por las familias de la escuela. Los sorteos son cosas hechas en actividades extraescolares a donde asisten las madres y las hijas a hacer artesanías. Además, el tema convocante de la reunión -"bodas legendarias"- colabora con instituir el valor de la unidad familiar.

Por todo esto, este tipo de encuentros se pueden entender como un nodo, un nudo y un conglomerado de muchos conjuntos sorprendentes de agencias que deben ser desentramados

⁷² Catálogo Hebras, año 3, número 3, mayo de 2009, página 39.

lentamente (Latour, 2002:70). Hacer eso aquí excedería las posibilidades de este capítulo que sólo pretende dejar esbozado cómo estos espacios con su infinidad de relaciones, sujetos y agencias favorecen la integración de este grupo social y consolidan sus lazos y sus valores.

Este tipo de encuentros resultan espacios privilegiados para la socialización y la construcción de redes para las mujeres y, a través de ellas, para sus familias. Las actividades solidarias, como espacios de encuentro e intercambio para las familias, especialmente para las madres, son fomentadas por las escuelas, son parte integral de la currícula y son muy valoradas por quienes eligen determinadas ofertas escolares. Inés Peña me contaba que el colegio de sus hijos: *“mantiene tres barrios carenciados en José C. Paz y todo el tiempo se hace obra para José C. Paz. Porque tiene una acción social muy importante. Inclusive, toda la ropa del colegio se compra en el roperito que la hace gente de estos barrios. Ahí en el roperito está toda la ropa, remeras, pantalones, todo lo que se usa en el colegio y lo atienden madres gratis que se ofrecen. Yo los lunes voy de dos a tres de la tarde. Se ofrecen las madres y vos vas y comprás la ropa en el roperito que la hace la gente de José C. Paz. Después es muy importante la kermesse que hacen que todo lo que se recauda va a José C. Paz. La hacen en octubre, que bueno, se recauda y ves a los padres cómo se matan: el que trae las hamburguesas, el que hace el asado. Como la kermesse es hasta las nueve de la noche se ponen parrillas, chorizo, el que ofrece los chorizos”*.

“Es un colegio en donde hay mucha solidaridad. Muchísima solidaridad”, resalta Inés, “desde primer grado les hacen llevar un peso para la leche. Depende de los grados, van cambiando. En jardín les hacen llevar la leche para que no manejen plata o el litro de leche o el kilo de azúcar. Inclusive vos tenés la posibilidad todos los meses de poner un sobre con X plata, 5\$, 10\$, todos los meses te dan el sobre para que pongas, es una opción. Otra opción es llevar algo. Nosotros hasta hace poco llevábamos soja que traíamos del campo. Al final me pidieron que no lleve más porque es muy difícil de trabajar la soja y no todo el mundo sabe cocinarla y hacerla”.

Como señalan Tiramonti y Ziegler (2008), la participación solidaria es voluntaria y toma formas apolíticas a través de las cuales se reemplazan demandas basadas en derechos por carencias. La buena voluntad detrás de estas opciones transforma derechos en asistencialismo: los otros devienen “necesitados” receptores de regalos y donaciones (2008:126 y 128), a veces tan ridículas como soja sin procesar.

Juanita Laprida cuenta que las estas actividades son parte de los modos de estar en la escuela y de la participación de los padres en la institución, compartiendo tiempo con sus hijos, generando lazos con las compañeras de sus hijas y por ende con sus familias: *“fui mucho al colegio porque hay kermesse y vas a saludar, y vas a ayudar. Por ejemplo, hacen eventos para que el colegio ayude a tal hospital, y siempre estas colaborando. A nosotras muchas veces nos pasa que tenemos un vía crucis con las chicas ahí*

en el colegio, en la capilla, y vamos un grupo. Vamos las que podemos. Invitan a todos los padres, pero es como que siempre agarras a dos o tres chicas, las que ves que no tienen su madre, la agarras y vas caminando con ella...Y eso...es un colegio es bárbaro. Es como que los une muchísimo. Muy familiar”.

Pero no sólo a través de actividades extracurriculares, la escuela participa de la construcción de la dimensión moral de la desigualdad sino que –como veremos en el apartado que sigue- a través de la apropiación del curriculum oficial se contribuye a ello.

Apertura a la comunidad

A lo largo del capítulo tres señalé que en las escuelas se construye y se fomenta un modo de estar “entre nos”. Por eso resultaba, por lo menos irónico, saber que Norma era profesora de “*Apertura a la Comunidad*” en la secundaria del Católica 1. El nombre de la materia me sorprendió ¿por qué en una escuela deberían enseñar a “*abrirse a la comunidad*”? Norma me lo explica ni bien nos sentamos en su comedor, té y galletitas hechas por ella de por medio: “*porque lo que tienen es una salida a realidades distintas,- que esto lo implementaron hace unos 11, 12 años-, y estas realidades enseñan teórico y práctico*”

La idea de armar una materia que se llama “*Apertura a la Comunidad*”, me dice, surge para sacarlas de la realidad en la que viven que es “*solamente su realidad, sus vacaciones en los mismos lugares con la misma gente, los chicos del Los católicos, ahora los barrios privados, universidad privada y bueno, entonces la idea es que un poco conozcan que existen otras cosas*”. Esta iniciativa no es una propuesta aislada de este colegio. Inés Peña cuenta que “*sus hijas tienen acción social como materia en secundaria. Y eso también me encantó del colegio, todo ese proyecto, la tienen como materia y las chicas tienen que ir al barrio a ver qué necesitan, se ocupan estrictamente, trabajan en el barrio, van, llevan ropa, les compran. Hay gente encargada de acción social*”. Este tipo de ofertas de las escuelas, se inscriben en la historia de la caridad que tradicionalmente han abordado estos sectores. Pero también una trama mayor que implica el cambio en los contenidos educativos diseñados desde el Estado nacional en pos de una formación ciudadana, en los programas que impulsa el Ministerio de Educación Nacional (Tiramonti y Ziegler, 2008), y en la reconfiguración de los últimos tiempos de las esferas de lo público y lo privado (Santillán, 2007).

Asimismo, estas actividades son una parte esencial de la educación que estos sectores promueven para las niñas. Norma señala que este tipo de oferta hizo que “*algunas chicas cambiaran también sus elecciones cuando elegían la carrera para la universidad, que algunas se dedicaran a la parte de docencia, a la parte de servicio social y que se les ampliara un poco la cabeza*”.

La caridad y las acciones solidarias asumen una preocupación por lo que las perspectivas más conservadoras han llamado "diversidad": se ayuda a los pobres, a los ancianos, a los bebés, etc. Por otra parte, la escuela enseña a las alumnas un modo de "dar" tiempo, les transmiten a estas alumnas el sentimiento de haber cumplido con su deber, de haber hecho fructificar los talentos de los que son depositarias (Saint Martin, 1990). Las actividades de caridad son las que les permiten consiliar mejor el ideal religioso y el ideal mundano de responder a las exigencias de la caridad cristiana permaneciendo en un universo protegido y con buenas compañías. Es también, dice Saint Martin, una manera de aceptar sin culpa una posición privilegiada y negar las condiciones sobre las cuales esa posición se apoya. Lejos de pensar estas relaciones en términos de relaciones de clase o desigualdad o actividades políticas o conflicto entre grupos, la relación de ayuda se vuelve una relación personal creada con los enfermos, los niños, los ancianos, los pobres (Saint Martin, 1990).

Las niñas se inician en la escuela en actividades que, probablemente, continúen con en el tiempo a través de la Asociación de ex alumnas (AEA). De este modo, las mujeres son preparadas para una de las actividades más valoradas junto con de la crianza, la organización doméstica y la administración del capital social y simbólico de la familia: hacer caridad.

El espíritu de la caridad está inscripto en la misión fundadora del la AEA: *"Había una vez, un colegio que tenía un gigantesco patio para jugar y una capilla que invitaba a rezar y una quinta para correr y una habitación y una biblioteca llena de libros para leer y un laboratorio para hacer experimentos. Las afortunadas alumnas que allí acudían, aprendían, jugaban, rezaban y al mismo tiempo podían tener amigas con quienes compartir la vida (...) Ellas podían tener esa oportunidad porque, unas valientes hermanas pasionistas venidas de Inglaterra e Irlanda llegaron a principios del siglo XX para dar testimonio del infinito amor de Dios entre las descendientes de católicos angloparlantes. Esas sisters prestaron sus brazos para que el gran Sembrador pudiera esparcir la buena semilla (...) Y después de varias cosechas, algunas alumnas ya egresadas quisieron que muchos otros chicos y chicas, que no habían tenido esa experiencia, pudieran vivir algo de todos eso... y así nació la AEA"*.

Con el mismo espíritu que antes mencionaba Mariano -darles una oportunidad que de otra manera no tendrían- la AEA "sostiene" un jardín, una guardería y un apoyo escolar en Villa Martelli que ya obtuvo reconocimiento del Ministerio (desde el año pasado tiene subvención para los sueldos). Pero también la asociación guarda registro y comunica las tareas solidarias que llevan adelante las ex alumnas. Norma recordaba que *"muchas en sus campos crearon escuelitas, se mueven bastante. Van al campo y como a los hijos de los peones les queda lejos el pueblo, ellas han hecho*

escuelitas. Abuelas, madres, esto lo van siguiendo de generación en generación. O ayudan en otros lugares, van a otros barrios que les queden cerca o de otros colegios de los varones. Se preocupan, son solidarias”.

Camila Dellepiane Avellaneda realiza una labor que es bien conocida por las familias del Católica 1. Esta “*generosísima ex alumna*” abre las puertas del campo familiar a los chicos del apoyo escolar de la AEA: “*Una vez más esta generosísima ex alumna abrió las puertas de su campo en Marcos Paz durante tres semanas de febrero para recibir a los chicos de nuestro apoyo (...) Como todos los años, algunas de la comisión de la AEA fuimos a visitar a los chicos y a Tere al campo. Fue lindísimo haber podido ser testigos de la alegría y felicidad que irradiaban los chicos durante estas vacaciones maravillosas. (...) Los profesores lograron inculcarles los valores del orden, del respeto, de la amistad, de la buena convivencia, entre otros. Ellos, a su vez, les transmitieron algo muy importante que habían aprendido en el Apoyo: a bendecir la mesa*”.

Yo ya había oído acerca de esta experiencia. Nicolás es maestro y conversamos en varias ocasiones a raíz de su trabajo como profesor particular de varios hijos de familias tradicionales. En el año 2004 un compañero lo invitó a participar como profesor encargado de los chicos en el “*campo de Cami*”:

“Mi amigo me llama y me dice, ¿vos te irías como recreólogo una semana internado en un campo? Le digo, sí, no hay problema. Me contacté. Había muy pocas referencias. Era muy raro. Andá un sábado a las ocho de la mañana a plaza Flores que te pasa a buscar una camioneta y te lleva. Me llevaron ponele a Villa Martelli, o no me acuerdo dónde era. Un barrio muy humilde, y de ahí, subieron a la camioneta a quince chicos de entre doce y quince años y nos dirigimos al campo. Me pasó a buscar una combi contratada por ellos, para mí hasta ese entonces eran ellos. Viste lost? Los otros, The others. Eran the others. Llegué, no tenía ninguna pauta de nada. Iba a estar a cargo de estos pibes, que acababa de pasar a buscar, que les iba preguntando el nombre, una cosa muy así. Llegamos a este campo de los Dellepiane que era un casco de estancia. Era el casco nada más.

El campo se había dividido y se había repartido en toda la familia y ahí estaba la dueña del campo, Camila. Una mujer bien de campo ¿viste? Bien del Católica 1, bien de campo tipo con la bota y el barro, La bota y el barro de Recoleta. La gente de Recoleta cuando va al campo se pone la bota y pisa la bosta. No tienen ningún problema. Y así la conocí yo. Estaba arriba del tractor. El casco era impresionante, tenía un montón de edificios. El pabellón de las nenas estaba dividido del de los varones con un baño. Era increíble. Laburé ahí con estos pibes. Me dieron la guitarra. El campo era en Cañuelas. El domingo se hizo un asado que ahora no me acuerdo ni quien lo hizo, algún peón del campo. Vinieron varias camionetas con las trillizas de oro porque prácticamente eran las trillizas. Ellas eran la asociación de las ex alumnas de... Menos diez de relación. Estaba ahí y ellas “ay! Qué bueno Nicolás, bárbaro, bárbaro. Qué bien que están los chicos!” Bueno, buenísimo. Y nada más. Ellas hacen un apoyo escolar como su obra de caridad. El apoyo escolar en

este barrio. Y todos los años a fin de año o en Enero se llevan tres tandas de pibes, de los que mejor se portaron durante el año, como premio, al campo de Camila.

Cuando terminó, volví, la combi me trajo de vuelta a mi casa. Y a los días me llamaron que había un cheque en el colegio. Fui hasta el colegio y cobramos el cheque. Había una maestra de apoyo escolar del barrio ese. Me parece que la gente de la Asociación del colegio lo que hacía era pasar plata. Entonces tenían contratada a esta mujer, que era una maestra muy humilde que trabajaba con los pibes todo el año y a fin de año, bueno, a ella no le daba el cuero para ir. Entonces bueno, contrataban gente con más experiencia en eso. Había que bancarse a doce pibes de quince años. Entre doce y quince. Había una nena violada en el grupo me acuerdo, bueno, unas historias muy... La señora esta Dellepiane tenía una fábrica de ropa entonces les había traído unos shortcitos y ropa interior también y no sé qué más. Ojotas tamaño cuarenta y cinco. No le iba a ninguno, era muy gracioso. Y un día los subió a todos al tractor, en la parte de atrás. Fuimos todos al pueblo y allí fue a una heladería y pagó helados para todos. Cada uno lo que quisiera. Hablé muy poquito con ella. Venía a inspeccionar si estaba todo en orden cada tanto. A ver si no había un pibe zarpado. De un par se sabía el nombre porque hacía varios años que iban: "ay! Si yo conocí a tu hermanito y no sé qué". Se ve que la cosa venía de larga data. Tenía cierta tradición: "la señora que lleva a los chicos a tomar el helado".

Yo me sentía muy incómodo. Imaginate...tenía una relación medio extraña. Con los únicos que no tenía una relación extraña era con los pibes. Una relación de maestro ¿no? Pero cuando ella se subía al tractor ella era la autoridad. Entonces yo quedaba desdibujado. Ahí había como cierta extrañeza. Y ella decía: ahora vamos a tomar el helado acá, iba y pagaba. Le decía a cada uno: bueno más no que te va a doler la panza. Pórtense bien, todo el tiempo bajando línea de portarse bien.

Yo igual en presencia de ella mucho no podía hacer. Un poco me incomodaba porque era una señora muy paqueta con mucha presencia. Y la relación que yo armo con los pibes, en general, va por otro lado. Entonces ahí uno queda medio pedaleando en el vacío. No pasa nada, los chicos uh, viste?: esta imagen medio incómoda de "uh! Decile que te compre otro, si, si tiene un montón de plata mira. Eh, no? Uh pero estas ojotas no me van loco! Yo quiero unas ojotas, decían los pibes. Bueno, portate bien! Ay! traje lo que pude, no sé qué, decía ella".

Las de la Asociación venían a ver cómo estaban los chicos. Ponele que había un té o algo así, una ronda. Ellas se quedaban afuera de la ronda. Yo me senté adentro de la ronda como una costumbre mía. Yo esperaba que no se sentaran a participar y no que se unieran a la ronda. A la ronda, al grupo. No? Yo me siento con los pibes y les muestro que soy parte del grupo e intervengo y también coordino las intervenciones de los pibes. Uno, efectivamente, muestra que es parte de eso y que está comprometido con lo que los pibes hacen. Y no me llama la atención que ellas no estuvieran comprometidas con eso. Tampoco me llama la atención que pusieran una distancia bien marcada, no? Me hubiese llamado la atención que rompieran esa distancia.

La señora Camila tenía un hijo que según la casera era la piel de Judas. El pibe tenía catorce años y era el encargado de ponerle las monturas a los caballos porque los pibes podían usarlos. ¿Viste como quién invita a su casa a alguien pero no le deja tocar nada? El pibe, no con mala onda, pero como celoso de sus cosas. Y a la vez con la mamá que le bajaba línea de que los niños pobres podían usar los caballos.

Un día me mandaron media botella de vino que les sobró de una cena. Era un vino, no me acuerdo ahora, pero era un vino genial. Pero me acordé de eso. Ella tenía su vida social en la casa de al lado o en la otra, que era de la tía. Transcurrían más cosas en el campo además de lo de nosotros. Venían empresarios invitados de ellos y se veía a lo lejos que había un asado impresionante. Y venían con autos súper último modelo. Así como a cien metros. Eso estaba presente todo el tiempo.

Las cosas que se usaban eran las cosas que estaban en esa casita de los pibes. En un horario x que venía el hijo de la señora y ponía las monturas. Había otros chicos, las ex alumnas por ejemplo venían con sus lujas. Vinieron con sus hijitos de cuatro años ponele, vinieron con las nenas más chiquitas vestidas para foto viste? Tipo Sara Key”.

“Lo que más me gustó es que Cami nos dejó estar en el campo con sus caballos, estar en la pileta y que nos llevó a tomar helado al pueblo”, cuenta uno de los chicos en la revista de la AEA.

En general, señalan Tiramonti y Ziegler, las razones y la dimensión de la pobreza quedan ocultas detrás de este tipo de acciones como si las necesidades insatisfechas fueran el resultado de una suerte caprichosa o del azar que a cada uno le tocó vivir. La desigualdad se desibuja o la lo sumo queda reducida a una condena: *“los sujetos de la ayuda son víctimas a las que los voluntarios deben atender”* (2008:131).

Asimismo, este tipo de asistencia contribuye a reforzar el valor de los sujetos involucrados en otorgarla, refrendando la valía del apellido de quien asiste y aumentando su capital simbólico. De esta forma, la caridad permite recrear la unidad familiar. Al mismo tiempo, este tipo de ayuda que se canaliza a través de la asociación de ex alumnas, profundiza “el trabajo de formación de la clase alta” al ligar a las distintas generaciones en proyectos solidarios comunes e inscribiéndolos en una tradición propia de este grupo social.

Estado y “familias tradicionales”

Como se desarrolló en el capítulo uno, ese sector ha construido - en relación con los sectores subalternos- una serie de rituales y recursos simbólicos que los vinculan esencialmente con la historia de nuestro país. “Las familias tradicionales” están integradas por personas cuyos apellidos

remiten a quienes tuvieron una actuación destacada en la historia de la patria en el período de consolidación nacional. El apellido de “las grandes familias” se vincula con “los patricios”.

La desaparición del partido conservador en la década de 1930 fue su última oportunidad de acceder a cargos electivos en el Estado. Esto contribuye a consolidar el mito de que “*el apogeo de esa clase fue el apogeo de la sociedad*” y que debido a que “*les fue arrebatado el poder*” ahora el país se dirige al derrumbe. En un diario nacional Pedro José Güiraldes señala que: “*algunos afirman que nos lanzamos barranca abajo con la Revolución de 1930 y otros a la llegada de Perón a la presidencia, en 1946. En un caso serían casi 80 y en el otro más de 60 años de penoso retroceso y todo indica que habrá poco de qué enorgullecerse en el Bicentenario de la Revolución de Mayo*”⁷³.

Sin embargo, hay que resaltar que la elite terrateniente consolidada entre 1880 y 1920 no se correspondía vis a vis con la elite en el poder. Varios historiadores han señalado las conflictivas relaciones entre la clase política y las elites económicas y las fracturas internas de cada una de ellas (Botana, 1994; Halperín Donghi, 1999; Hora, 2002 y Losada, 2008). Por su parte, Hora señala que la lucha por la construcción de un orden político tuvo un poder movilizador variable y sujeto a las amenazas a la supremacía económica y social de la clase propietaria rural (2009:193).

En segundo lugar, la preocupación por el acceso al Estado como espacio desde el cual conducir a “la sociedad” en un rumbo determinado (por ellos, claro) –que se convalida en categorías analíticas como “elite” (Gessaghi, 2009)- articula criterios de distinción al interior de la heterogénea “clase alta” y en la disputa con otros sectores sociales. Es justo decir que la pretensión de ocupar posiciones institucionales de poder se mantuvo constante a lo largo del siglo XX aunque se concretó de modos diversos.

Son escasos los estudios que retoman la actividad política de “la clase alta” a lo largo de todo el siglo XX pero si tomamos, con todas sus limitaciones, a la Sociedad Rural Argentina (SRA) como un indicador de su participación política podemos esbozar algunas hipótesis que invitarán a investigaciones futuras. La SRA plantea explícitamente, en el origen mismo de su fundación, objetivos limitados al ámbito rural y fuera de toda actividad política (Palomino 1988: 69). “*Pero política en este caso quiere decir, evidentemente, actividad de los partidos políticos y no la toma de posiciones, en lo que respecta a la vida del país ni a la misma acción del gobierno cuando ésta converge con los objetivos de la entidad*”(1988 :70).

Un alocución reciente de la entidad puede darnos algunas pistas en este mismo sentido: “(...) Yo suelo decir que, además de preocuparnos por qué país vamos a dejarle a nuestros hijos, debemos pensar en

⁷³ “Gracias, Pedro” en: Diario Página 12, domingo 9 de Agosto de 2009.

qué hijos vamos a dejarle a nuestro país. Por la entrega que han demostrado nuestros jóvenes a lo largo de este año, por lo menos en nuestro sector podemos estar tranquilos.

La formación de los jóvenes con vocación gremial y de las futuras generaciones de dirigentes rurales y agroindustriales es una tarea que voy a reforzar a lo largo de mi gestión. Estoy convencido de que el verdadero motor del cambio que nuestro país necesita está en la educación y en la trasmisión de los valores y las herramientas conceptuales esenciales para enfrentar los desafíos que se avecinan, cada día más complejos.

Así, para el año que se inicia, me he planteado tres desafíos fundamentales. El primero de ellos es extender la unidad del campo, inicialmente a otros eslabones de la cadena agroindustrial y, luego, a otras entidades empresarias. El objetivo final: lograr la unión del empresariado argentino con miras a fortalecer al sector privado ante el avance implacable del Estado (...)

Este discurso -extraído de la carta del presidente de la Sociedad Rural Argentina en Diciembre de 2008 a sus miembros⁷⁴- pone de relieve los modos de participación de este grupo: su actuación queda restringida al papel de interlocutor y partícipe de las decisiones globales en materia de política agropecuaria pero no a través del involucramiento en partidos políticos. De modo que su participación se limita a integrar distintos equipos de gobierno, hacer declaraciones vía la institución o sus relaciones con otras organizaciones de la vida nacional (Palomino, 1988:71).

Palomino resalta que entre 1910 y 1943 se contaban entre los socios de la Sociedad Rural en el poder ejecutivo: cinco presidentes, cuatro vice presidentes y veintiocho ministros de Estado (Palomino, 1988:71) Si a partir de esa fecha los cargos ejecutivos disminuyen no podemos desestimar que entre 1956 y 1983 hubo diversos dirigentes de la SRA en cargos de gobierno y sus socios aparecen con elevada frecuencia en los elencos militares, claro indicador de un acceso fluido a las fuentes de poder (1988:77). Palomino señala que incluso en el momento de relaciones más conflictivas con un gobierno (el análisis de la autora termina en 1983), es decir entre 1946 y 1955, los ministros de agricultura eran socios de la SRA.

Es cierto que la participación en distintos equipos de gobierno de sus socios no da cuenta de la actividad política de toda la SRA. Tampoco podemos usar estos datos como indicadores de la

⁷⁴ Ver En la distinción que establece la carta de Biolcati entre un "sector privado" que debe protegerse "ante el avance implacable del Estado", el Estado aparece como una instancia separada que debe ser mantenida lo más lejos posible. Aunque esa separación pretende ser impuesta como inherente a la relación Estado-sociedad civil, la idea de un Estado concebido como "ajeno" (Nugent, 2007) debe ser historizada e incluida en una orientación temporal y espacial específica. En el contexto de las disputas en torno de la distribución de riqueza generada por las retenciones a las exportaciones agrarias de marzo de 2008, surge un estado imaginado como una entidad enteramente separada, ajena y peligrosa para los sectores agropecuarios.

cantidad de miembros de “las familias tradicionales” que integran sus filas. A falta de un variable mejor y destacando la necesidad de profundizar en análisis más abarcadores, no cabe duda de que la SRA dispone de poder aún cuando éste no sea tan hegemónico como en las primeras décadas del siglo XX ni de que varios de los entrevistados integraban la institución.

Las críticas al Estado y a los partidos políticos no excluyen la participación de los entrevistados en posiciones de poder. Si en un primer momento éste parecería ser una “agencia externa” de la que hay que cuidarse, como se lee en el discurso de Biolcati, la apelación a la importancia de “*los hijos que se les van a dejar al país*” revela la preocupación por los vínculos entre estos sectores y el Estado y apela a una “tradicición” del sector cimentada sobre la ocupación de espacios institucionales de poder. Las trayectorias de los entrevistados dan cuenta del recorrido que ellos y sus familias realizan -o pretenden realizar- por esos espacios. Esto dificulta el trazado de una separación entre el Estado y los sujetos.

Una mirada que no se reduzca a considerar sólo los cargos elegibles, permite destacar que determinados espacios han sido reducto privilegiado para estas familias para ejercer posiciones de poder. Si bien, en varias ocasiones, se destaca que “*estas familias han perdido centralidad en el acceso a posiciones estatales institucionales de poder desde mediados del siglo XX, con el acceso del irigoyenismo, primero y del peronismo, después, al poder*” esto encubre, por un lado, que han detentado lugares claves durante los gobiernos militares o durante los distintos gobiernos democráticos. Francisco contaba que pasó “*6 años en el Pellegrini, y no conservo muchas amistades de esa época, tengo algunos amigos de allá, pero no amistades sociales sino concesionarias: uno fue presidente del INDEC, el otro fue ministro de economía. Todos del Pellegrini. En la época del proceso, con Martínez de Hoz, hubo 2 ó 3 [del Católico 1 en el gobierno], de mi generación, pero el Católico 1 es reaccionario, es tradicional, es de derecha, no vas a ver ninguno [en el Estado] (...) son todos abogados, los que siguieron y muchos, la mayoría, en estancias, ¿no?, en campos*”.

Al mismo tiempo, la centralidad dada a los espacios institucionales por sobre otros espacios de poder excluye del análisis aquellos ámbitos “informales” o “de segundo orden” que son muchas veces donde “se cocinan” las decisiones. Ramiro me cuenta que es “*el vicepresidente de la Federación [sector ganadero], soy vicepresidente de la Asociación [sector ganadero], soy vicepresidente de Criadores de [animales], nunca quise ser presidente porque al presidente lo putean, al vicepresidente no, es el que puede negociar. Podés inculcarle al presidente lo que querés que diga y lo tiene que decir él*”.

Es necesario decir que, en general, estos sectores apelaron a movilizar sus intereses por fuera de las redes políticas que canalizaban el voto y la participación en los comicios. El corporativismo (Ansaldi, s/f) o su ideario antipolítico (Hora, 2009) fueron predominantes. Roy Hora señala que

los "terratenientes contribuyeron a dar fuerza al ideario antipolítico –tan entusiasta respecto de las bondades de la sociedad civil como crítico del Estado y las fuerzas partidarias-que ya sea con inflexiones populistas o elitistas, constituye una de las corrientes más caudalosas que forman el río de la ideología argentina" (2009:198). Sin embargo, el acceso a posiciones estatales ha sido un instrumento de disputa nunca abandonado por estos actores: ya sea desde los partidos o siendo cuadros de distintos gobiernos, incidiendo en la elección de ministros de agricultura, permitiendo el acceso de "menemistas" a sus clubes exclusivos. Francisco cuenta que "lo más inteligente que hubiera hecho la clase social argentina en esa época del '45 es nombrar a Perón socio del Jockey Club y traerla a Evita para lucirse y seguir enroscado. En cambio se le puso en contra: 'esta negrita de mierda, esta puta'. Y pasó lo que pasó. Ahora va a pasar lo mismo con Kirchner porque es tan exacerbado el odio que no hay manera de entenderse. En la época de Menem, en cambio, si admitieron a varios sindicalistas, a Triaca por ejemplo".

Entender la heterogeneidad de espacios que pueden ocupar los entrevistados sin reducir el análisis a los cargos de gobierno electivos permite pensar la fuerte asociación entre el capital simbólico de estas familias construido sobre el paso de varios de los miembros de sus familias por organismos estatales. Patricio, por ejemplo se vanagloriaba de su actuación pública: "el gobierno radical de Illia me traslada de las Naciones Unidas, donde yo estaba, a la Unión Soviética como primer cargo como embajador (...) Entonces allí fui, era un altísimo honor.(...) ¿y qué pasó? A Illia lo voltea la revolución de Onganía entonces yo -que la veía venir y había pensado renunciar- renuncié, no solamente al cargo en Moscú sino que al cargo de diplomático embajador. En la renuncia puse un par de frases como que no podía seguir siendo representante del nuevo gobierno que había depuesto a un presidente que había gobernado respetando la Constitución y los derechos, entonces renuncié. (...) Ese acto me ha ayudado después a que siguiese en la carrera cuando volví, muchos años después, 16 años después. Sirvió, y sirvió como una cierta aureola: el que renunció, el no-radical, como diría Grondona, el no-radical que renuncia por la caída de un presidente radical".

Sin embargo, como se mostrará en el apartado que sigue a lo largo de la investigación pudimos observar ciertos cambios en el comportamiento político de los entrevistados, si esto es conyuntural o no, no estoy en condiciones de decirlo. Pero podemos explorar las manifestaciones que toma.

Participación política de los jóvenes:

En primer lugar, durante la realización del trabajo de campo se produjo el conflicto entre el gobierno de Cristina Kirchner y el sector agropecuario. Una de las consecuencias que tuvo el conflicto fue la apelación de las organizaciones agrarias a participar de las elecciones

legislativas de junio de 2009 y la modificación del estatuto de la SRA para permitir a sus afiliados participar en comicios. Producto de esos comicios, el sector obtuvo once "agrodiputados"⁷⁵ y una senadora.

Tan significativo como esto es la participación de distinta forma de varios entrevistados en política. Victoria y su familia, por ejemplo, colaboraron económicamente con la campaña del PRO del año 2007. Varios ex alumnos de uno de los colegios mencionados en la tesis e integrantes de familias tradicionales se encuentran actualmente en la gestión del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Pero, por sobre todas las cosas, la participación política de los jóvenes, varones, me llamó la atención. Varios entrevistados se mostraron preocupados por lo "público" y la forma de canalizar estas inquietudes, es, según señalan, el partido político. Esto establece una diferencia con sus padres. Diego dice que él y su padre se quemaron por el peronismo pero que su hijo está recuperando la esperanza: *"mi generación y la de mi padre, probablemente, hayan sido quemadas por el peronismo. Vale decir, el peronismo como le cortó las alas no tuvieron acceso al poder, la maquinaria política de los partidos frenó en cierta medida el ingreso de los tradicionales a los partidos. En el peronismo vamos a decir la aparición del irigoyenismo y el radicalismo también. Vale decir que, en cierta medida, la inmigración copó la banca y desplazó a los tradicionales en el manejo de la cosa pública. Mi hijo recuperó el vigor y las ganas para la participación ciudadana a futuro (...) Tiene rabia de ver gente poco idónea y mediocre manejando la cosa pública. Es decir, por la imposibilidad de lograr resultados y metas por falta de idoneidad en el manejo de la cosa pública. Hoy deben entrar en un partido, yo creo. No hay otra (...) yo te diría que lo más prístino y puro es el ingreso a través de los distintos escalones de la cosa pública a través de los partidos, me parece. Tenés que 'comer y mascar el fresno' como dicen en el campo, no hay otra. (...) No puede legislar esa gente porque no saben (...) hay que desplazarlos, para desplazarlos hay que llegar ahí. Es decir, hay varios objetivos a cumplir, el primero es entrar, empezará siendo concejal de Santos Lugares y después serás diputado por Santos Lugares en la provincia de Buenos Aires y un día llegarás, pero no hay otra. Si hay otra, que me la traigan".*

Notablemente, esa participación política se inscribe en la tradición familiar. Rosario, la hija de Diego, comenta que su familia sigue vinculada de alguna manera a sus ancestros por su actuación pública aunque de formas diversas: *"o sea desde el sector civil más que nada por mi tía María, por mi papá, por mí, y desde el sector político por mi familia materna. Mi hermano varón es médico, también con una vocación de servicio, es casi un sacerdote, es cirujano vascular periférico. Mi otro hermano Agustín está estudiando derecho. Estamos haciendo todo lo posible porque está retobado y no sabe si va a ejercer la carrera que está estudiando. Escribe muy bien, escribe muy bien y sí tiene una, es muy generoso y tiene*

⁷⁵ "La cosecha de los agrodiputados" en diario Página 12, 30 de junio de 2009.

mucha vocación de servicio, no me extrañaría que termine en una banca o una cosa así, él quiere ser intendente de Saladillo"

José Saenz Valiente me cita en el estudio de abogados donde trabaja. Se llama Casares-Bosh. Bosh es el apellido de su madre. Me atiende en una oficina con una mesa ovalada enorme, rodeada de libros legales y cuadros con escenas de caza. José es pausado para hablar pero firme. Lleva una camisa con sus iniciales bordadas en el bolsillo y pantalón de vestir. El tono de su voz es *"como los que hablan así"*. Hizo una carrera, dos posgrados, participa en política, tiene dos hijos, por lo que me imagino a priori que debe tener treinta y largos años. Durante nuestra charla me dice que tiene veintisiete. Me sorprende. Es chico, pienso, para estar rodeado de tanta *"boiserie"*. Pasó por varios colegios, todos ellos muy distintos, porque su padre era militar y se trasladaba cada vez que lo destinaban a un lugar nuevo. Llegué a conocerlo porque su hermano Marcelo no tenía tiempo para recibirme porque estaba organizando un evento de carreras de autos. Marcelo está casado con Laura Achaval Lynch, también del linaje Stegman, ella trabaja en el estudio de Perez Alati, Grondona, Benites, Arntsen & Martinez de Hoz(H).

José me cuenta que le *"tiraba un poco el Derecho por... en casa tenía una inquietud por lo público. En la familia de José hay embajadores, abogados, periodistas del diario La Nación, intelectuales y hasta un obispo muy renombrado. Su primera opción era trabajar en el campo familiar, es decir, en las tierras de su madre. Pero se "había dado cuenta que en realidad el campo me gustaba pero no para trabajar, sino me gustaba el aire del campo, me gustaban los caballos y todo pero no para trabajar en el campo y tenía experiencias además de haber trabajado en el campo familiar. Es el campo de mamá, de mi abuela y de mis tíos, digamos, y bueno, finalmente descarté lo del campo"*.

Tenía una inquietud por lo público *"heredada por papá"*: *"Papá fue militar y un gran amante de la patria y el país y demás, y mi abuelo político, nacionalista y mi bisabuelo también, político y demás... bah, siempre era un tema... que se hablaba de política y demás... Se me cruzó por la cabeza estudiar Ciencias Políticas pero finalmente opté por Derecho porque también tenías esa salida a la política, y tenías ese marco general y bueno, eventualmente también podías ejercer la profesión"*. Estudió Abogacía en la Universidad Católica y ya antes de terminar la carrera empezó a trabajar en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Ahí, me cuenta conoció a un grupo político al cual se unió hace ya cinco años y desde el cual *"está haciendo política"*.

Hoy es socio del estudio al cual debe llevar sus propias cuentas. Se hizo conocido cuando presentó un amparo contra la muestra de Leon Ferrari en Centro Cultural Recoleta y la noticia fue replicada no sólo en el diario La Nación sino en varios periódicos y foros católicos.

El trabajo como abogado está supeditado a la responsabilidad o al nivel de carga de trabajo que tenga *"en lo público"*, me dice. *"Básicamente es más subsidiario"*, explica, porque lo que más le interesa es la política: *"me interesa en lo posible no depender económicamente de la política, tener independencia económica para tener libertad a la hora de tener que tomar decisiones, tener la libertad de irme teniendo otro kiosco por llamarlo de alguna manera"*

José tiene *"un proyecto de familia"*: está casado, tiene una hija y le gustaría tener varios hijos más así que es por eso que necesita de la actividad privada. Por eso y porque le parece *"positivo no desconectarme del mundo privado para no alejarse de la realidad, digamos, que me puede pasar si solamente estás con una mirada. Pero claramente lo central es la política y la abogacía está dentro del esquema político"*.

No es el único de los entrevistados que se inclinan por la actividad política. Pedro Santillán Güemes se educó, dice, en la política, mirando televisión con sus padres. Veían Tiempo Nuevo. Cuenta que Bernardo Neustadt *"era un tipo que quería mucho al país, yo calculo a medida que uno crece uno puede empezar a discrepar sobre algunos criterios pero que desde el periodismo transmitía una idea de que la Argentina pudiese ser más de lo que es"*. La impotencia que iba sintiendo a medida que estudiaba, se formaba y comprendía que *"había un país que tiene mucho para dar y la impotencia de saber que no..."* de allí surgieron las ganas de *"hacer algo"*. Me explica que tenía claro que era desde la política que tenía que actuar. *"Yo te lo digo después de haber pasado por varias ONGS, estaba claro que era la política. Igual el camino en la ONG lo hubiese pensado igual, tenía esa claridad, la carrera, una carrera que te otorgaba menos seguridad desde el principio, en el inicio"*. Pedro dice que hizo el camino de su época: descreído en un principio de los partidos políticos empezó en una ONG y luego allí se dio cuenta de que la forma de poder involucrarse y hacer algo no era la *"sociedad civil"*, sino la política.

Su acercamiento a este tipo de participación se vincula también con su formación religiosa *"yo tuve los últimos años del colegio formación filosófica que me había parecido muy interesante entender el mundo, el hombre, la vida, las relaciones del hombre, Dios. Y estaba entre Ciencias Políticas y Derecho. Pero siempre presenté interés por lo público. Sin lugar a dudas. El ir al encuentro del otro esas experiencias del apostolado, misiones, yo fui a varios lados. Al norte de Salta. A campamentos petroleros ¿viste? Un momento muy duro, ya en 4° año o 5° año del colegio y ahí fue una experiencia de conocimiento muy fuerte. Me fui a Córdoba, a San Martín de los Andes pero a misionar, a la parte obrera de San Martín, no la parte turística. Con los mapuches. Con los mapuches que viven en la ciudad. Así que bueno, eso también me fue dando muchos elementos"*.

Esta vinculación entre “la preocupación por el prójimo” y formación católica aparece muy a menudo en los relatos de los entrevistados. Pedro llegó a “la política” también por las relaciones familiares: *“yo trabajé primero ayudaba a realizar un libro a un tío abuelo mío que fue historiador y que escribía sobre San Martín. Eduardo Columbres Mármod. Así empecé. Después conocí una revista como redactor, de una revista muy chiquita que se llamaba de “bosques y playas” de Cariló. Porque nosotros tenemos casa en Cariló. Una casita. Y después trabajé, y después me metí en el grupo Sophia en el área de educación y ayudé a la asociación del área de seguridad. Entré a Sophia a través de Gabriel Sánchez Zinny. Lo conocí en Cariló veraneando”*. En ese momento, participaba de un círculo político que le permitía unir su *“vocación política y la vocación de la identidad de católico”* Y durante cinco años se fue formando porque invitaban al grupo a profesores, amigos, políticos.

Hoy en día es asesor de un diputado con el que trabaja en la Fundación XX. Esa institución tiene por finalidad *“aportar al desarrollo de una nueva dirigencia política para nuestro país; trabajar por una Argentina unida, desarrollada, justa y moderna. Una sociedad inclusiva, solidaria y productiva; impulsar la reunión nacional americana. América una, desarrollada, en paz, en unión y libertad”*. Está constituida por más de cien miembros que se unen por *“invitación de conocidos”*. La fundación no es un partido político sino que busca incorporar a sus miembros en los partidos ya existentes. *“El nuevo director del Anses es un ex XX”*. Tomando el modelo de instituciones como Sophia, del que es oriundo Rodríguez Larreta y muchos integrantes del gobierno de Macri, XX busca construir pensamiento en sus bases y luego llevarlos a los cargos de gobierno de distintos gobiernos. Si bien no se asocian con ninguno en particular, Pedro dice que mayormente han ocupado cargos durante los gobiernos peronistas. *“XX es para la Argentina lo cual ahí es un espacio que nos permite hacer cosas para cualquier partido, porque no es un partido político. Nos permite hacer cosas con gente de otros partidos políticos”*.

El pensamiento de la Fundación es *“humanista cristiano”* pero, me aclara, *“no tenemos ninguna versión eclesial ni ninguna relación directa con eso. La verdad digo, por afinidad y el boca a boca, hay muchos que viven la fe y la practican”* dice y explica por qué muchos de sus integrantes pertenecen y practican la religión católica. El discurso desde donde piensa la política y me habla de ella está permeado por sentimientos y una moralidad indisociable de la retórica de la entrega, el sacrificio, y de valores católicos, épicos.

“Hay conflictos de intereses muy difíciles de conciliar. Pero ahí con los corazones, no hay corazones de grandeza en ninguno de los políticos que hoy tienen posibilidad de ser. No hay grandeza. No hay grandeza. No sé si estoy exigiendo mucho, ya tengo un vicio de utópico. Yo estoy forjando mi corazón para lidiar con los intereses de una gran dosis de grandeza. Y en XX nosotros hacemos eso. O estoy pidiendo, sin

desconocer los conflictos de intereses, estoy pidiendo lo que otros países tuvieron. Otras realidades, estoy pidiendo porque no podemos tener un Giorgio Lapira. Tipos que fueron la conducción de países mucho más grandes que este, con mucha más historia y demostraron tener grandeza". Incluso los políticos que señala como modelo son defensores del catolicismo o pertenecer a partidos demócratas cristianos.

Peronismo, sacrificio, humanismo cristiano, derecha, son significantes que circulan en un discurso que hace de la política un apostolado, una entrega. "Hoy por hoy te encontrás con corazones mezquinos de poca entrega. No les enseñaron por ahí. Tuvieron no se forjaron en el sacrificio y son poco democráticos. Yo creo vivimos en una Argentina de una democracia sin sustento, las prácticas de nuestros dirigentes no son democráticas. Hay democracia ese domingo, después ya está, una vez que votó la gente... ni el peronismo que yo creo que tiene mucho para dar, es democrático".

Más lejos o más cerca de lo que a uno pueda agradarle, lo cierto es que el discurso de Pedro se separa del antiperonismo que podríamos suponer en estos sectores o de su tradición antidemocrática. A la derecha y en asociación a la iglesia pero dentro del juego de los partidos políticos, allí es donde a él le gustaría jugar. "Un sello reconciliado con el '45 pero en el siglo 21. Y con lo que fue el peronismo originalmente. Un partido de derecha popular. De derecha en esas épocas digo, hay que ver ahora cómo es la derecha aunque me gustaría más de centro pero yo quiero ver un partido de derecha pura. Un coronel no podía ser algo popular. Hoy yo creo que tiene que ser un partido de centro. El centro siempre es difícil de leer. Te tiran piedras de los dos lados pero podemos ser un partido de centro me parece. Muy democrático como republicano, y nosotros también queremos darle pelea a ese partido a fondo. Con un tema del humanismo cristiano y entonces la Iglesia de vuelta como pilar porque digamos que es la visión del hombre, la visión del hombre que nosotros creemos es más con la realidad del hombre".

Qué será de estas expresiones incipientes, no lo sabemos. Ni siquiera si llegarán a enunciar una propuesta que trascienda el conflicto de los últimos años y su manifestación en los "agrodiputados". Tampoco sé si siempre estuvieron allí y pocas investigaciones las han levantado. Como sea, es algo a seguir mirando y explorando.

La filantropía o la privatización de la cuestión social

Por último, quiero presentar –también muy sucintamente– a las actividades filantrópicas como parte del trabajo de construcción de la "clase alta". "Apoyar a los más desprotegidos" es una virtud de "las grandes familias" y parte de las responsabilidades de este grupo social. Los entrevistados reconocen las actividades solidarias y las filantrópicas como un modo de devolver a

la sociedad lo que ella les dio. Nuevamente, intervenir en el azar fortuito que los ubicó en un lugar de privilegio, sin cuestionar jamás sus condiciones históricas.

Marita, una entrevistada, directora de una fundación que tiene su epicentro en el pueblo donde está asentado el emprendimiento productivo de la familia, dice que su padre le enseñó de chica a “ayudar a los otros” y que los que “más tienen, también poseen más obligaciones”: *“mi papá tuvo un chico que era hijo de un obrero que lo tomó dos horas por día de cadete de oficina para que pudiera seguir los estudios secundarios. Siempre fue su gran preocupación. Aparte él tenía esa cosa de... me acuerdo una vez que me retó porque ese día iba a venir una chica que había trabajado en la casa, antes de que yo naciera, se había casado con un carpintero, tenía dos chicos. Él nos pidió que llevemos a los chicos porque así van con ustedes a sacar las cerezas del árbol -teníamos árboles de cereza en el jardín, era un gran programa ir con mis amigas-. Y yo dije ufa, quién las conoce a las hijas? Me retó, me dijo mirá, los que tienen algo más, tienen también más obligaciones así que vos tenés que hacer lo que sea con tus amigas aunque no las conozcas porque para ellas es una fiesta. Bueno, no te olvides nunca”*

Marita me explica que era tradición de familia ayudar a estudiar: *“porque la fundación nació cuando murió de mi padre con becas para estudiar. Mi padre murió en el 55, yo creo que en el 56 ya mi tío hizo la fundación a nombre de él, para ayudar a estudiar. El me dijo “con tu padre no nos separamos nunca y no quiero que nos separe la muerte entonces la fundación tiene el nombre de los dos”.*

Rosario, la hija de Diego, dirige la fundación que lleva el nombre familiar y funciona en la casa de su bisabuela y sus hermanas. Ella también inscribe la ayuda en la tradición del clan. Cuenta que siempre le inculcaron en su hogar *“esa cosa del otro, ponerse en los zapatos del otro, ponerse hasta en el pijama con olor a sobaco del otro, hay que ponerse siempre así, papá era muy gráfico, la reciprocidad. En la familia de papá había toda una cuestión, así como de campo, por el lado de mi abuelo y una tradición muy afincada en lo patriótico, en los valores argentinos, en toda esa parte y en el conocimiento, la cultura en general y la educación en general a través de mi abuela. En lo de mi madre era una familia de valores muy políticos, mi abuelo fue fundador presidente del partido conservador. El [nombra a político de la era menemista y hoy autor de un best seller sobre los '70] es mi tío, es uno de los hermanos de mi madre, bueno son siete hermanos donde hay dos políticos que han llegado a ciertos cargos políticos en distintas gestiones del país, también vocación de servicio. Yo te diría que lo que tienen en común ambas familias es una vocación de servicio”.*

La filantropía y el voluntariado se relacionan con el altruismo y el valor moral de los entrevistados. La clase alta así le “devuelve a la comunidad” al tiempo que contribuye a ganar el respeto de los otros y a hacerse de una reputación como parte de la elite. Además, al mismo tiempo que estas actividades solidarias son espacios de socialización, encuentro, reconocimiento para los miembros de la clase alta, también ayudan a construir relaciones cara a cara con los sujetos a los que asisten.

La distinción moral es muy sobresaliente en el discurso de los entrevistados. Ella abarca desde cierto comportamiento que debe seguirse (como por ejemplo para las generaciones mayores “no divorciarse tanto”) hasta la filantropía. Esta última se parece a “la austeridad” en tanto es un modo de enfrentar la violencia y las consecuentes contradicciones del enriquecimiento. También se parece a la política en tanto es un medio privilegiado a través del cual dejar una marca (Abélès, 2002) y contribuir a recrear el apellido. Tener una fundación con el propio nombre es una forma de ayudar a refrendar el nombre familiar y contribuir a la distinción.

La historia de la fundación de Rosario se inscribe en las tradiciones que -como describí en el capítulo uno- recrean el apellido familiar. *“Marcelino Ortiz de Rosa con Marta Sánchez de Bustamante. La familia Sánchez de Bustamante se inicia con Miguel, hombre público importante, yo diría de que uno de los pilares de la educación argentina y además con esa convicción de que sin educación nada y entonces su hijo Enrique Sánchez de Bustamante que fue director del Registro Civil, etc., etc., y su mujer se dedicaron mucho a la filantropía. En forma secundaria a la educación, vale decir, ayudaron a mucha gente becándolos a terminar sus estudios pero vamos a decir en forma muy callada”* y usa una metáfora bíblica: *“la izquierda nunca supo lo que hizo la derecha”*. *“Ese era el principio de Enrique Sánchez de Bustamante, era dueño de una gran fortuna inmobiliaria y agropecuaria y entonces le dejó eso a sus tres hijas, dos solteras, María del Carmen y Sara y una casada Marta Sánchez de Bustamante de Ortiz de Rosas. Estas tres se juntaron y crearon una fundación entonces el abogado que hizo la fundación dijo, bueno, ¿cuáles serían los destinatarios de los beneficios de la fundación? Entonces dijeron a trío lo más importante sería la educación y después una habló de la medicina social o de los chicos más bien, vale decir, el inicio de la vida, y la otra habló del amparo a la vejez o el final de la vida, son el trípode de la fundación educación, medicina social y amparo a la vejez y entonces se fueron trasladando unas a otras, heredaron, heredándose unas a otras hasta que la última dejó todos sus bienes a la fundación Sánchez de Bustamante entonces Sánchez de Bustamante genera una renta y esa renta es la que se utiliza anualmente en programas de educación, medicina social y amparo a la vejez”*

Como pude ver en los encuentros con Diego y su hija, este discurso de creación de la institución está bien aprendido, es repetido de manera articulada y coherente en cualquier circunstancia que sea necesario.

Las fundaciones participan de la red familiar ya que varios miembros de las familias tradicionales se encuentran entre sus directores: *“Yo soy vice presidente de un consejo ejecutivo, el presidente actual es Norberto Podestá y Enrique Podestá Basualdo también está conmigo”*. También a lo largo de “la memoria” de la misma se recogen los lazos y el trabajo conjunto con toda una serie de fundaciones. Me llama la atención las vinculadas a otras familias tradicionales o las ligadas al agro y los bancos que son dirigidas por miembros de “la clase alta”. La vocación de servicio, el servir a la patria, la política son

parte del entramado discursivo en el que se imbrican estas actividades y quedan inscriptas en una tradición familiar.

Ello implica inscribir la ayuda en la trascendencia de cada individuo a la vez que contribuye a la trascendencia del grupo familiar. Rosario cuenta: *“como te decía al principio creo que hay una cosa de trascendencia a través del otro, eso creo que podría resumir un poco si te puedo decir por qué a papá lo moviliza hacer algo por los demás o a mi mamá o a mis hermanos o por qué estoy yo acá es que yo creo que hay como una noción de trascendencia a través de lo que uno hace por el otro. Y es el tema así como, a ver, es un poco de envergadura, de dimensiones y sistemas ¿no? Vos tenés educación, salud y tercera edad”*.

No podemos dejar de pensar en cómo se estructura la filantropía sin hacer alusión a la religiosidad y a la tradición liberal de este grupos social. El tercer sector se liga además con un horizonte que conjuga también a la religión pero pone en el centro de la escena al individuo y su voluntad de actuar sobre la comunidad. La vinculación con el ideario católico aparece explicitada en la misión de la fundación: *“para la Sánchez de Bustamante la educación no es sólo uno de los pilares de su misión, inspirado en el legado de sus fundadoras. Es un compromiso con el futuro, con una mirada integral y superadora, basado en la convicción de que el progreso del país se apoya en personas que cuentan con mayores y mejores oportunidades de formación. La Fundación Sánchez de Bustamante comprende por Educación la instrucción, cultura general, vocacional y formación dentro de la moral cristiana”*.

No es el motivo de esta tesis, pero quiero dejar señalado que la ayuda ha ido cambiando a lo largo del tiempo como explica Rosario: *“con consignas nos vamos aggiornando, hay pilares, desde lo asistencial hasta lo más promocional, se va fomentando digamos una cuestión más de crear capacidades y autonomía y de enseñar a agarrar la caña y no dar el pescado. Vos ves cómo se corre la familia tradicional del esquema filantrópico habitual. Y eso es porque empiezan a existir nuevos actores en lo que hace al campo de la educación, el campo de la beneficencia en puntual, la Sociedad Argentina de Beneficencia es la sociedad más antigua. Ahí tengo un cuadrito histórico donde tengo, algún paper sobre el origen de la responsabilidad social donde sale el famoso libro que se puso de moda. Bueno, pero independientemente es un paper del IAE que analiza históricamente cuándo cómo puede ser la mirada del sustrato católico digamos filantrópica hasta Perón y cómo con la ley 19836 de asociaciones y fundaciones del '73 ya directamente llegás hasta hoy con lo que es la responsabilidad social, la vuelta a la democracia y la generación del sector civil o la vuelta del sector civil hasta lo que es hoy la responsabilidad social empresaria. Yo te diría que digamos hasta que empiezan a surgir las legislaciones acordes que permiten la generación de nuevos actores y de más gente, procesos migratorios y demás. Y empieza a involucrar a nuevas personas eso es lo que hace, papá te lo debe haber dicho, de la señora bien que tenía el marido senador y el marido senador aprobaba partidas del proyecto filantrópico de la señora que iba y hacía el hospital Rivadavia. Bueno, ese esquema se fue corriendo a medida que aparecieron legislaciones que permitieron la creación de mutuales, obras sociales, partidos políticos, las*

uniones, las centrales de los partidos radicales. O sea, las comisiones partidarias, cuando empieza a haber sedes con capacidad de generación de trabajo social y asistencial empieza a perder un poco sentido el rol de la familia tradicional y el enfoque conservador”.

La ayuda se va adaptando a los tiempos modernos, involucrando ejes de productividad, eficiencia, profesionalismo en la gestión como en otras áreas de la economía. La constitución de un consejo directivo y un “board” al que se le rinden cuentas, como una empresa, la profesionalización del “fund raising” etc. Me interesa destacar que a partir del aggiornamiento de la ayuda las familias siguen disputando su lugar en la elite que “ayuda” a los otros, preocupada por satisfacer las necesidades de los otros, ahora como “profesionales de la ayuda al prójimo”. Como se vio en el capítulo cuatro, este sector también se profesionalizó.

Ayudar a través de los proyectos educativos es la norma. La generalidad de las iniciativas que llevan adelante “las familias” tiene a la salud y la educación entre sus acciones principales. Para la “nueva filantropía” son los dominios en donde se pueden obtener resultados cuantificables (Abélès, 2002). Rosario lo explicita *“en educación tenés diez millones de chicos en el sistema educativo, cuatro mil escuelas y seiscientos mil docentes. En la salud es un capítulo muy complejo donde entramos los cuarenta millones de argentinos pero es difícil laburar en salud, trabajar en algunas cosas, y por qué?, porque está muy politizado, el tema de salud no podés prescindir en nada ni de las obras sociales ni del Estado, vos querés donar un equipamiento a un centro donde el diablo perdió el poncho y tenés que tener permisos policiales, tenés que tener un montón de recaudos porque es un sistema burocrático mucho más difícil de hacer funcionar. En educación es al revez porque es más piramidal, entendés? o sea vos sabés que está el ministerio de educación y veinticuatro realidades educativas por la Ley de Reforma, vos sabés que el ministerio de educación provincial tiene sus escuelas y que el supervisor de la escuela están vinculados al ministerio provincial, hay una cadena jerárquica más fácil.*

En otros casos como en la fundación que dirige Marita, los programas que se llevan adelante tienen por objetivo asistir a la población donde está ubicado el proyecto económico productivo de la familia. Así, la fundación se aboca a cubrir las demandas insatisfechas locales. Esto hace que desde el hospital hasta las escuelas del pueblo estén sostenidas por la fundación. Incluso la calle principal de la localidad lleva el nombre familiar. Además de contribuir a instituir el legado simbólico del clan, las actividades filantrópicas toman la forma de una *“privatización de la cuestión social”*: *“Entonces es una tradición de familia, una apuesta bien fuerte a la educación por ejemplo en los lugares donde está el grupo que es donde uno conoce más la población. Hay becas de primaria, secundaria y universitarias. En otros lados uno se basa en la universidad para que gestione las becas que la fundación da, también hay que tener, tienen que estar bien distribuidas. Algo de compromiso del estudiante tiene que haber. Hay limitaciones: cosas que yo fui sugiriendo, tiene que ser una carrera para poderse emplear en este*

contexto y después fuimos agregando cosas más sociales: el hospital, la salita de primeros auxilios, ayuda a las madres primerizas”.

Si en países como Francia la omnipresencia estatal llevó a considerar la solidaridad social como un derecho ciudadano materializada por el Estado, aquí la solidaridad aparece como el producto de iniciativas individuales libres y que no demandan ninguna contrapartida (Abélès, 2002:183) Más que como un derecho que de los ciudadanos a ser asistidos por el Estado, el sector privado debe colaborar y hacerse cargo, señalan los entrevistados. Como se dijo anteriormente, siempre queda a la buena disposición de quienes realizan estas acciones, nunca es un derecho de los “beneficiarios”, siempre están a merced del don. Y los que asisten refuerzan su distinción moral.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo se describió como el trabajo de construcción de las familias tradicionales incluye una dimensión moral que produce diferencias y jerarquiza a los sujetos.

El proceso de “ennoblecimiento” que llevan adelante los sujetos es uno de esos modos heterogéneos de construir diferencias significativas y jerarquizantes. Distanciándose de “los profesionales” que se concentran sólo en su trabajo, sin “generar nada”, los miembros de las “familias tradicionales” construyen y mantienen un nombre. Conservar el *apellido* implica generar lazos de reciprocidad –aunque asimétricos– con otros sectores sociales. Este comportamiento produce diferencia.

Asimismo, “la austeridad” como criterio de distinción articula una diversidad de discursos asociados a tradiciones religiosas y a la matriz igualitaria argentina al mismo tiempo que implica la lucha contra otras fracciones de las clases dominantes por la definición de los criterios de legitimidad de acceso a posiciones de poder.

Las escuelas participan del trabajo de formación de “las grandes familias” a través de la realización de determinadas actividades bajo el nombre de “apertura a la comunidad” con vistas a formar a los niños en este tipo de acciones solidarias. Las instituciones escolares ligan a las distintas generaciones en la realización de estos actos que contribuyen a imbuir a los niños y a los adultos de un espíritu solidario que los acredita moralmente. A su vez son un espacio de socialización y construcción de lazos para los padres.

Se describieron también los vínculos de estos sujetos con el Estado como una de las dimensiones que participan de la construcción de una moralidad supuestamente superior, las continuidades y

rupturas en sus modos de participación política y en construcción de un capital simbólico asociado a los "patricios". Finalmente, se reconstruyeron las actividades filantrópicas en las que los miembros de las familias tradicionales están involucrados.

Sin haber pretendido agotar el tema en absoluto, se exploraron la heterogeneidad de prácticas, rituales y recursos simbólicos involucrados en la dimensión moral de la desigualdad, desde la cual los sujetos construyen diferencias y jerarquías al interior de la heterogénea "clase alta".

REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS PUNTOS DE PARTIDA

“La frustración al terminar un libro es condición necesaria para escribir otro. Aunque uno se sienta más o menos orgulloso de que dispuso de todas sus posibilidades, eso se disipa en el momento en que la tinta se enfría. Creo que todo lo que uno escribe es campo de experimentación de los libros que va a escribir en el futuro; cada libro importa en la medida en que es promesa del que va a venir. El autor sabe lo que puso, lo que no puso pero además lo que se perdió, lo que no pudo poner”.

Daniel Guebel, “Barrido y Limpieza” en:
Los inrockuptibles, enero-febrero de 2009

Allá por 1970, la antropóloga Laura Nader (1972) describía las contribuciones que puede hacer la antropología para comprender los procesos que involucran el ejercicio del poder en nuestras sociedades. Desde ese entonces en adelante se ha avanzado tímidamente en esa dirección. En América Latina, Elsie Rockwell también invitaba a describir “lo conocido pero no dicho por quienes están en el poder” (2001). Esta tesis se propuso contribuir al desarrollo incipiente de un campo de investigaciones interesadas por dar cuenta de los aportes de nuestra disciplina a la comprensión de los sectores más privilegiados, o de los procesos en los que participan.

El propósito general que me orientó a lo largo de la tesis fue analizar los sentidos que adquiere la educación para “las clases dominantes”. Dado que la formación de clase es un proceso observable sólo a nivel del movimiento social, “las familias tradicionales argentinas” o -como son (re)conocidas entre ellos y “los otros”-, “la clase alta” surgió como categoría social relevante para analizar estos procesos en una cotidianeidad en la que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas (Rockwell, 1985). La tesis se propuso entonces, mediante el análisis de las trayectorias educativas de tres generaciones dentro de “las grandes familias”, indagar acerca los modos en que la educación -entendida en un sentido amplio que comprende a la vez que trasciende la escolarización- participa del trabajo de formación de ese grupo social.

Uno de los ejes centrales de este trabajo fue, justamente, comprender *el proceso de producción de la clase alta*. Apoyada en un enfoque antropológico que privilegia a los sujetos y sus relaciones, pude incorporar categorías de observación construidas en diálogo con los sujetos involucrados en el proceso de investigación. Desde el primer momento, fueron mis informantes y luego los diferentes entrevistados quienes me guiaron en la selección de nuevos informantes y me subrayaron la importancia de prestar atención a determinados temas. No quiero decir en absoluto que regí mis

observaciones por las categorías conscientemente definidas por (una parte de) los informantes. Lo que quiero decir es que me dejé guiar por una trayectoria bidireccional entre teoría y trabajo de campo, porque entiendo que los sujetos saben (Neufeld, 1996). Como advierte Neufeld (1996) esto implica revisar las tradicionales relaciones de autoridad en el terreno entre sujetos e investigador. Por eso, los entrevistados y yo compartimos la escena a lo largo de este texto, atendiendo a las relaciones no simétricas que entablamos y que permiten dar cuenta de cómo se configuran los procesos de desigualdad en nuestro país.

Al decidir seguir el camino que los entrevistados dibujan y los rastros que dejan sus prácticas, se fue reconstruyendo el *trabajo de formación de la clase alta*, es decir, un trabajo de representación que realizan los sujetos por imponer su visión de su propia posición en el mundo (Bourdieu, 1984). No fue mi interés determinar si quienes se reconocen y son reconocidos como parte de “la clase alta” efectivamente lo son, o no, en términos objetivos, sino que preferí atender a los modos en que los entrevistados disputan la legitimidad de pertenecer a “la clase alta argentina” y desde qué posiciones lo hacen. Es decir, el trabajo que realizan por imponer una definición particular de la misma.

Como la clase es un formación tanto cultural como económica (Thompson, 2000), la tesis permitió describir sus características propias en la experiencia argentina. Fruto de un proceso histórico y fluido, la “clase alta” de nuestro país está integrada por determinados *apellidos*. El nombre familiar es el primer signo que marca la pertenencia o no a este grupo social. El *apellido* remite a una red de “familias tradicionales” cuyos nombres se vinculan con quienes formaron parte de la “elite fundadora de la patria”, están relacionadas con “la tierra”, hablan de determinada manera y tienen un pasado en el país con anterioridad a las inmigraciones masivas. La “clase alta” tiene “antigüedad”, su trayectoria no es reciente. El apellido evoca vínculos en común entre los distintos entrevistados y contribuye a generar lazos de confianza y eventuales solidaridades u obligaciones.

A lo largo de la investigación se mostró que “la clase alta” se produce en la intersección de una pluralidad de tradiciones: dada la articulación entre el igualitarismo que nos caracteriza -aunque sea como mito fundacional- y retóricas del pensamiento católico⁷⁶, lo económico es una variable que no puede ser esgrimida dentro de su definición. La disputa -con otras fracciones de la clase dominante y con otras clases- se dirime en términos de valores y significados. De manera que al mismo tiempo que se ve condicionada por la matriz igualitaria de nuestra sociedad -que promueve

⁷⁶ A ello se le suma la sospecha habitual respecto de que el dinero siempre es obtenido de forma mal habido. Esto se condensa en la frase popular: “*en la Argentina la plata no se hace trabajando*”. Como se mostró en el capítulo cinco esto también expresa disputas con otras fracciones de clase. A su vez, tiene que ver con generar “protecciones” frente a la movilidad económica descendente.

la movilidad social y desafía sus límites - “la clase alta” contribuye a la producción de esa representación -al verse obligada a dejar los determinantes materiales por fuera de su definición como clase y al profesar cierto grado de austeridad a riesgo de socavar los criterios legítimos de su posición social-. Asimismo, la falta de jerarquías consolidadas obligaron a estos sectores a construir sus espacios de distinción de manera continua y manteniendo cierto nivel de apertura social. Sostener la pretensión de que los intereses de “la clase alta” son los intereses de toda la nación y legitimar así una posición diferencial implica la imposibilidad de recluirse completamente en el propio mundo. Por esta razón, varios entrevistados condenan el “cierre” excesivo y la reclusión en “una burbuja”.

A lo largo de esta tesis se incluyó una dimensión que muchos análisis dejan de lado: la dimensión moral de la desigualdad. Se ha dicho que una “familia tradicional” implica la adopción de ciertos comportamientos, ritos y valores. Dejando a un lado el éxito económico, los entrevistados explican que una moralidad diferente distingue a las “grandes familias” de los “nuevos ricos” o de los simples “buenos profesionales”. La riqueza material no garantiza el acceso legítimo a “la clase alta”: tener dinero implica la realización de determinadas obligaciones que jerarquizan y diferencian a las personas. Emplazados en una configuración histórica específica y en tradiciones religiosas propias, en nuestro país, la pertenencia a “la clase alta” implica la realización de determinados actos y la adopción de ciertos comportamientos que acrediten el valor moral de la fortuna detrás del apellido. El éxito socioeconómico es admirado y tolerado si viene asociado a una “pureza moral” tal como es definida por los entrevistados: las estrategias de “ennoblecimiento” del capital económico, “la austeridad” como criterio de distinción, los vínculos con el Estado y las actividades filantrópicas construyen diferencias significativas y jerarquizantes.

Como se ha ido mostrando a lo largo de la tesis “la familia” se crea y se recrea, demandando un trabajo no sólo económico sino que involucra emociones y sentimientos. Integrar a la familia en una unidad armónica que absorba los conflictos no puede separarse de sus implicancias en la reproducción de los medios económicos del grupo de parentesco: toda empresa familiar depende del desarrollo, entre los parientes, de los sentimientos y los deseos que los motiven a llevar adelante el proyecto familiar. Los sentimientos y deseos necesarios para mantener su integración se forman en la vida cotidiana y la escuela -como vimos en el capítulo tres- tiene un rol central en mantener las relaciones de parentesco activas. Sin embargo, ese trabajo no siempre es exitoso. Pero hemos visto que es posible pensar tanto la cooperación como el conflicto como parte crucial de los procesos dinámicos de producción y reproducción social del grupo de parentesco.

Me interesa destacar que “las familias tradicionales” se construyen en una configuración que integra múltiples discursos, complejos sentidos y prácticas de sujetos concretos en una constante negociación, encarnados en relaciones históricas y de desigualdad. Así, el uso de la metáfora del parentesco como criterio de legitimación social se ve disputado por otro principio de distinción social, el mérito. Las grandes familias” se definen incluyendo, también, criterios asociados a cierta meritocracia. “La clase alta” se ha visto siempre imposibilitada de construir una casta de nobles cuyos privilegios se sustentan en el nacimiento.

“La clase alta”, como ya se ha remarcado, es una construcción histórica y por lo tanto dinámica y cambiante. Si el mérito, a principios de siglo, se relacionaba con una actuación destacada en la construcción de la historia nacional, es decir con los “patricios”, a partir de la segunda mitad del siglo XX los cambios en la economía capitalista obligan a los “terratenientes” a reconvertirse en “profesionales”. Por supuesto, esa reconversión no se realizó de manera exitosa por todos los miembros de “la clase alta”. La demanda de “profesionalizarse” en un mundo que se volvió más “competitivo” crea un contexto renovado desde el cual disputar posiciones de privilegio. Al mismo tiempo, expresa la recomposición de “clase alta” de acuerdo a nuevas exigencias del modelo de acumulación y a la redefinición de principios de distinción social. Reitero, esa recomposición no fue llevada a cabo con éxito por todos los miembros de “la clase alta”. Quienes hoy conjugan una red “familiar” reconocida -que funciona como sostén y legitimación de sus posiciones sociales- con la lógica individual del “hacerse a sí mismo” logran renovar sus principios de distinción apoyados en la legitimidad que da la racionalidad hegemónica asociada al esfuerzo individual y produciendo una separación de prerrogativas heredadas.

Para pertenecer a “la clase alta” siguió siendo necesario construir una trayectoria (real o no) de largo plazo dentro del grupo, es decir, una trayectoria familiar dentro de “la clase alta”, si no, se es un “nuevo rico”. La antigüedad, estar emplazado dentro de una red de familias y la dimensión moral siguieron siendo criterios de distinción social de los que se valen “las grandes familias” en la lucha, con las diferentes fracciones de clase, por definir los principios de dominación legítima. Pero ahora, un nuevo sujeto aparecía: el empresario agrícola (Gras, 2010) y el reconocimiento como “profesional adaptado a la economía moderna” era un recurso más a ser movilizad entre los tantos criterios identitarios disponibles por “la clase alta”, redefiniendo así las jerarquías en su interior y hacia el resto de la sociedad.

Si el mérito permite justificar la posición desde la lógica hegemónica, la espalda, el parentesco, diferencia y los protege. La lógica meritocrática devine una retórica legitimadora que tiene un efecto concreto en la reproducción simbólica pero también material de las familias. Como se mostró

en el capítulo cuatro, la excelencia profesional y los méritos se convierten en elementos necesarios para desarrollar el capital económico familiar, y es a través de la articulación entre parentesco y meritocracia que dicho capital económico se perpetúa para las nuevas generaciones. El recorrido propuesto permite sostener que familia y las relaciones de parentesco son cruciales en la producción y reproducción del capitalismo. Su importancia se ve opacada por procesos hegemónicos que hacen aparecer al capital como autónomo de procesos familiares y de parentesco (Yanagisako, 2002 y Lima, 2009).

Otro hallazgo de la tesis fue reconocer que la “clase alta” se construye no sólo en la disputa con otras clases y con otras fracciones de la burguesía sino también en la lucha al interior de las familias tradicionales. Existe una pluralidad de estrategias de reproducción social que desarrolla cada miembro de la familia. Ellas implican conflictos, divisiones y movimientos hacia distintas fracciones de clase. *Nobles y profesionales* son categorías que dan cuenta de la lucha en el seno de las “grandes familias” por definir sus criterios de distinción, a la vez que condensan múltiples sentidos que las trascienden. Son resultado de la articulación entre los modos de diferenciación propios de “la clase alta” y procesos culturales contemporáneos que las moldean pero que las exceden.

La “clase alta” está integrada por familias con una diversidad de trayectorias de clase y refleja las posibilidades de movilidad social –ascendente y descendente– que la actividad económica permitió en el siglo XX. Ninguna de estas familias se presenta como impermeable a la movilidad social. Pero, a su vez, encontramos una heterogeneidad de trayectorias en el interior de cada grupo de parentesco y las luchas por imponer la legitimidad de cada una de ellas son constitutivas de la “clase alta”. Por eso, es difícil entender a “las familias tradicionales” como una clase social homogénea que comparte una posición estructural.

La evolución de estos sectores implica la reconversión en un “profesional” pero ello no está asociado a una instrucción especializada. La jerarquía que construye esta nueva categoría es irreductible al propio mundo escolar. La introducción cotidiana y familiar en el mundo del campo es lo que distingue a los miembros de “la clase alta” de otros profesionales que no tienen un bagaje familiar similar (Pedroso de Lima, 2009).

Ser un “profesional” se construye en reemplazo de nominaciones previas como terratenientes, propietarios, o, “patrones de estancia” pero no se define de acuerdo a trayectorias educativas especializadas. Como vimos en el capítulo tres, educación e instrucción son dos dimensiones que van separadas. “Hacerse a sí mismo” y “profesionalizarse” permite a los entrevistados justificar su posición social entendida como “los mejores”, no sobre la base de “privilegios heredados”, sino sobre su superioridad empresarial.

Otro de los ejes principales de esta tesis fue comprender los sentidos que adquiere la educación para "la clase alta" y de qué modo las experiencias formativas de los entrevistados participan del trabajo de formación de "las familias tradicionales". En primer lugar, se hizo evidente que el "mérito" no debe ser entendido en términos de acceso a títulos escolares, es decir, no se habla aquí de una meritocracia que delega en la escuela el privilegio de la selección de la elite. Aún cuando estos sectores van a la universidad y están altamente formados, no es en el sistema educativo donde se produce la destilación de la elite.

Asistir a escuelas "de excelencia" y los mandatos por "ser el mejor" traducen la necesidad de articular motivaciones familiares y las ideas hegemónicas de la economía de mercado: el sucesor debe ser un pariente pero que conquista el lugar por su mérito personal (Yanagisako, 2002 y Lima, 2009). De modo que aunque discursivamente no aparezca como una dimensión importante, la formación no deja de ser relevante para quienes quieren "ser los mejores", pero la distinción pasa por detentar recursos que no pueden ser adquiridos por todos en el mundo de la escuela. La "socialización familiar" -tan mentada en los discursos de los científicos sociales para garantizar una escolarización exitosa (Cerletti, 2010)- es para estos sectores, una estrategia de distinción social.

Como se mostró en el capítulo dos, las razones de la construcción de criterios de distinción irreductibles al mundo escolar por parte de los entrevistados deben buscarse en la configuración misma del sistema educativo. Como señalé, en la Argentina no se estructuró un sistema de formación de las elites como en otros países. La matriz republicana e igualitaria de nuestro país lo impedía. Sin embargo, las "clases altas" conformaron un espacio de instituciones propias que les garantiza una socialización "entre nos". La expansión de los diferentes niveles del sistema a la vez que los sectores más acomodados cooptaban determinadas instituciones, sin intervención estatal, me permite hablar de una "democratización segregadora" del sistema educativo.

La creación de sus propias escuelas puede entenderse en el mismo sentido. En la disputa por construir un espacio propio de formación dentro del sistema educativo, "la clase alta" se ha beneficiado de la mirada permisiva de las políticas de Estado y de la transferencia a la "libre competencia" de la definición de la configuración de un espacio de socialización "entre nos".

Pero es importante señalar que si el Estado nunca buscó evitar la conformación de esos espacios, tampoco los "certificó". Es decir que el Estado no participa, como en otros países, de la formación sistemática de las elites. La fluidez, el igualitarismo y la falta de sólidas y perdurables nociones de jerarquía, rasgos más emblemáticos de nuestra sociedad, fueron la condición de posibilidad del fracaso de las reformas elitistas.

Es por eso también que en nuestro país no es posible definir una elite de acuerdo a criterios asociados a la meritocracia escolar. En primer lugar, al no haber instituciones de elite creadas por el Estado, no hay una institucionalización y certificación de esas credenciales. Por otra parte, la fluidez de nuestra sociedad -que permitió el ascenso social mediante la educación- hace que "las familias tradicionales" deban distinguirse de aquellos que acceden a una posición social encumbrada por la vía de las credenciales educativas.

La distinción pasa por la posibilidad de acceder *al club de los elegidos*: "el primer signo de pertenecer es el colegio al que vas". Ante el igualitarismo (y la masificación) del sistema educativo "la clase alta" se cierra sobre algunas instituciones que dan el acceso a redes y a relaciones valiosas cara a cara, a "*un mundo social compartido*". Es lo único que puede funcionar como diferenciación en un sistema que otorga las mismas credenciales a todos. Se produce la separación entre distinción social y acceso a credenciales educativas. Esa disociación deviene un modo de construir una jerarquía que no puede reducirse al mundo escolar, en donde otros sectores consiguen los mismos créditos (Bourdieu, 1984).

Encontré que los entrevistados eligen la escuela de "su medio social". En este sentido, la tesis muestra que esas escuelas, de modos específicos, participan del trabajo de formación del grupo. Más o menos explícitamente, son un *mediador* (Latour, 2008) en la construcción de la "clase alta": ya sea a través de la selección de sus alumnos o al imbuirlos de un "espíritu" que "borra las diferencias" entre los sujetos, las instituciones educativas son actores activos en la producción de este grupo social.

Al igual que el trabajo que realizan los sujetos por fundar y recrear a "la familia", la escuela crea condiciones para mantener las relaciones familiares activas. La institución escolar es uno de los espacios que producen, transforman, traducen -de manera contradictoria y diversa- esa trama familiar densa, uniendo a muchas generaciones en una íntima familiaridad que favorece su cohesión y solidaridad interna (Elías, 1997). Alrededor de la escuela se construye un entramado de relaciones que les permite a los sujetos (re)conocerse. Las instituciones educativas tienen una importancia central en la construcción de relaciones de interreconocimiento entre las familias al crear un ambiente conocido, un espacio de socialización para niños y adultos y al reclutar al alumnado mediante una evaluación de la persona y su red.

La importancia de las familias radica en el apellido y en su origen pero las escuelas por las que van pasando sus miembros son fundamentales para incrementar su reconocimiento social. En el colegio -además de pulir lo que sea necesario según procedencia- los sujetos edifican y son imbuidos de "una mística", un "ethos" de la institución y sus miembros. Edificar esa mística es parte esencial de

la tarea de la escuela. El Spirit o el ethos de la institución es lo que “borra las diferencias” entre los alumnos que pertenecen a esa mística. Ese ethos genera lazos, permite reconocerse como miembros de una “comunidad” de semejantes. Sobre todas las cosas, una comunidad que inscribe en una larga duración y que funda vínculos estables, y atemporales. La continuidad temporal, un pasado que se prolonga en el presente, es un factor crucial. El colegio aparece como lugar en que se encuentran varias generaciones de un “clan”. La institución comienza a ser parte de una tradición: continúa la historia de la familia al recibir a cada nueva generación y participa así de la conformación de los lazos de reconocimiento entre los sujetos. Este trabajo de ligar generaciones es muy valorado por quienes pertenecen a “la comunidad” -o por quienes quieren entrar en ella-. Además mantiene unidas a “las amistades gestadas en los años escolares”.

En síntesis, potenciando una “íntima familiaridad”, la escuela conserva la clase a la vez que la construye. Las instituciones educativas no son un mero agente de la clase sino que son parte activa de ella (Connell, et al, 2000). Genera prácticas mediante las cuales “la clase alta” se renueva, se integra, se reconstituye y se prolonga a través del tiempo.

El análisis de las distinciones que se producen entre las diferentes escuelas a las que asisten los miembros de la clase alta permitió describir la heterogeneidad de disposiciones y subjetividades dentro de lo que se denomina -desde modelos de mayor abstracción- la burguesía; sus disputas y jerarquías. El recorrido que presenté permitió apreciar el aporte de un estudio de trayectorias: poder dar cuenta de la porosidad y relacionalidad de los distintos fragmentos que atienden a los sectores más privilegiados. Los sujetos a lo largo de su historia de vida pueden circular entre un fragmento y otro. Los lazos y las relaciones entre miembros de un espacio y otro son constantes y dan cuenta de la fluidez de las fronteras del grupo.

El registro etnográfico realizado puso de relieve una tensión entre la construcción de espacios exclusivos para “la clase alta” -escolares o de cualquier otro tipo- y “la necesidad de salir de la burbuja”. Esta contradicción permite dar cuenta de las complejidades que asumen las experiencias de estos sectores y como sus discursos no pueden escindirse de tradición igualitaria que de modos diversos -y contradictorios- atraviesan nuestra cultura política. Los procesos de diferenciación social en nuestro país se construyen en la tensión con discursos “igualitaristas” muy arraigados en el imaginario colectivo de gran parte de la sociedad. Aquí el trabajo por formar “un grupo familiar y conocido”, una “comunidad” encuentra sus límites. La preocupación por “salir de la burbuja” o por “ser austeros” uno de los límites que la lucha por la hegemonía impone a estos grupos. Los sentidos construidos en torno a determinadas posiciones sociales de privilegio deben negociar, constantemente, con una matriz “igualitarista” que -aún cuando no deja de ser casi mitológica- en

tanto representación, construye realidad. Confinarse al "propio mundo" implica ser "un burrrro", "ser un bestia". Es decir, correr el riesgo de no poder garantizar la reproducción social: el "cierre social" excesivo corroe fuertemente los cimientos de los capitales simbólicos sobre los que se sustenta "la clase alta".

A lo largo de la tesis hemos privilegiado a los sujetos y sus relaciones. El antropólogo deja "tiempo al tiempo". La atención flotante, bien conocida por los psicoanalistas, es una herramienta de rigor. Ella permite prestar atención a maneras de decir y hacer que escapan a primera vista (Abélès, 1989). Interesada por sobre todas las cosas por las condiciones en las que se obtiene y se transmite la legitimidad de "la clase alta", en el transcurso del trabajo de campo aprendí que, en nuestro país, ella debe *mimetizarse*. "No mostrar la hilacha creyendo que tu mundo es el de los otros", "entremezclarse", "mimetizarse", "ser sencillo" implica pasar desapercibido. En primer lugar, porque el dinero requiere silencio para ser "moralmente apto". Como se expuso en el quinto capítulo de esta investigación, de esta forma los entrevistados se distinguen de "los nuevos ricos" ya que su posición en "la clase alta" no fue "comprada" por dinero hecho recientemente. En segundo lugar, contribuye a sostener su capital simbólico mediante el *esnobismo de la pureza* (decirse pobre para afirmarse rico). Por último, la necesidad de "mimetizarse" se entiende en la trama de la que participan representaciones acerca del igualitarismo, la falta de deferencias y de jerarquías estables características de la nuestra sociedad. El éxito debe acompañarse de humildad y de igualitarismo para servir como muestra de pureza (Lamont, 1992). También "hacerse profesional" y participar de la lógica meritocrática permite "mimetizarse" o "entremezclarse" al inscribirse en una racionalidad económica hegemónica y por lo tanto, común a todos.

Creo que el *proceso de mimetización* se produce fundamentalmente a través de la erosión de las diferencias semióticas que describí en el capítulo uno: las distancias en la modulación de la voz, en el vocabulario, o en la vestimenta se acortan. Ese estrechamiento es sumamente productivo en cuanto a reducir la distancia social. Aun cuando, justamente, por tratarse de diferencias semióticas, opere exclusivamente en el nivel de la apariencia.

En resumen, la clase alta en la Argentina está condenada a cierto grado de apertura. La retórica de la meritocracia se corresponde con el ideal de sociedad abierta que caracteriza a las democracias en general, y a la Argentina y su matriz igualitaria, en particular. Pero la configuración de nuestro sistema educativo y la presión del resto de la sociedad, hacen que la distinción no se certifique por el mérito escolar. Así, la diferenciación pasa por construir un circuito de escuelas que da acceso a capitales sociales y simbólicos que jerarquizan y distinguen. Esas diferencias en una trama de relaciones estructurales específicas construyen desigualdad.

Mucho se ha dicho sobre la especificidad metodológica para trabajar con estos grupos sociales (autores). Los señalamientos principales remiten a los problemas de acceso a la “cocina” del poder, a las dificultades en cuanto a la empatía con los sujetos que son parte del objeto de estudio y al lugar subalterno del investigador. Con respecto al primer obstáculo, señalé a lo largo de mi tesis que ese problema no existió. Más bien mi dificultad fue como no ser “portavoz” del reconocimiento que buscan los sujetos. La clase alta –categoría de análisis a nivel de la vida cotidiana- se construye en un proceso y demanda un trabajo de producción que involucra a distintos voceros que “hablan a favor de” la existencia de “las grandes familias” y actualizan su vigencia. Los sujetos entrevistados y las fuentes que ellos producen, pero también la escuela, trabajan constantemente justificando la existencia de este grupo, invocando sus reglas y precedentes y comparando una definición con todas las demás (Latour, 2008: 53). A su vez, he dicho que el investigador social debe incluirse entre los muchos voceros que hacen posible la definición durable de los grupos. Si no es posible escapar al poder de representación que tiene el antropólogo como escritor y como último árbitro de las diferencias entre las narrativas de los sujetos, mi compromiso es mostrar el trabajo histórico que se condensa en el *apellido* y la producción del olvido de la heterogeneidad misma de ese grupo social y la historicidad de su constitución, es decir, el trabajo histórico que fue necesario para construir esta representación de “la clase alta”, de manera que ella pueda ser contestada. Espero haber cumplido a lo largo de la tesis.

Asimismo, es necesario recordar, como señala Nader (1972) que los antropólogos siempre tuvimos problemas de acceso para estudiar las poblaciones que fueran de nuestro interés. Pocos etnógrafos pueden aspirar a una aceptación total por parte de los sujetos que investiga. El acceso a lo que se muestra es limitado, siempre. “Volverse nativo” es, creo, imposible. Solucionar esas dificultades ha tenido que ver con utilizar una herramienta metodológica clave del conocimiento antropológico que es “entrar en relación” con los otros y establecer lazos de confianza. Pero esto no es exclusivo del trabajo con este grupo social. El acceso a la información nunca es completo, ni casual: se inscribe dentro de una relación que toma en cuenta la posición del etnógrafo. Los entrevistados –cualquiera sea su posición social- siempre seleccionan qué dirán y qué mostrar al investigador. Es más, el investigador hará lo mismo. Esto es parte de cualquier relación entre dos personas. Entender qué se muestra y que no, no implica que algo sea más o menos verdadero sino que forma parte de la comprensión misma de la interacción social observada (Berreman, 1963).

En el capítulo uno me referí al lugar subalterno que se le asigna al investigador cuando trabaja con sectores privilegiados o con poder. La subalternidad es constantemente negociada y no siempre es tal. Como cuando trabajamos en contextos de pobreza, las relaciones en el terreno cambian

continuamente. El campo no es un contrato que se establece con los sujetos de una vez y para siempre. Al contrario, creo que es necesario entender las relaciones que se establecen en la investigación como conflictivas, negociadas continuamente, fluctuantes y dinámicas. Es por eso que la etnografía plantea la necesidad de una permanencia prolongada en el terreno. Pero, nuevamente, la relación con “la clase alta” no es distinta de cuando se investiga con los sectores subalternos. La relación de dominación-subalternidad en el campo es siempre una negociación entre sujetos en posiciones sociales que no se reducen a la posición de clase.

Usualmente hacemos trabajo de campo con personas que nos gustan, respetamos y admiramos pero ¿cómo establecer relaciones de investigación con personas que no nos gustan o con quienes no hacemos empatía?. Un *cinismo metodológico* (Avanza, 2008) se me impuso y seguramente marcó posibilidades y limitaciones, pero de cualquier forma creo que lo importante fue exponerlo en mi relato de investigación. Considero que es necesario dejar de considerar la “empatía” como condición para realizar etnografía de manera de poder dar cuenta aún de los puntos de vista que no compartiremos jamás.

En este mismo sentido, creo que la etnografía no puede entenderse independientemente de la experiencia que la produce. Es por eso que a lo largo de la tesis me interesó traer las postergadas emociones y sentidos al centro de las estrategias metodológicas. Los sentimientos en el campo ayudaron a darme una idea de cómo comprendía lo que iba ocurriendo en el terreno. También, a lo largo del trabajo *mis estados* en el campo se fueron modificando, porque las relaciones en el con “los otros” son dinámicas. Creo que el trabajo de campo, entendido como “relaciones en el campo”, implica registrar una experiencia que involucra necesariamente una dimensión subjetiva (emociones, sensaciones). La “reflexividad etnográfica” implica volverlas parte constitutiva de la construcción del conocimiento: *“todo el valor del campo etnográfico consiste en esta paciente elaboración de una problemática, en el seno de una relación compleja de la que el etnógrafo no es más que uno de los elementos. La oposición rígida entre subjetividad y objetividad pierde mucho de su pertinencia. Lo importante es el proceso, tal como se desarrolla, con su temporalidad singular, y, sobre todo, me parece con los elementos de inteligibilidad que produce”* (Abélès, 2008: 51).

Muchos son los interrogantes que surgen a partir de aquí. Esta tesis es sólo uno de los tantos modos posibles de acercarse a este grupo social. Dejo para investigaciones futuras continuar el análisis de la separación entre parentesco y economía y el lugar de los sentimientos y deseos en la reproducción de las empresas familiares. A su vez, es necesario llevar adelante trabajos específicos que permitan complejizar las relaciones entre el sistema de género y el poder en los vínculos de domesticidad. Por otra parte creo importante profundizar, algo que aquí sólo se llegó a esbozar: la

heterogeneidad de prácticas, rituales y recursos simbólicos involucrados en la dimensión moral de la desigualdad, particularmente el vínculo entre religión católica, política y filantropía para este grupo social. Estas son algunas de las muchas problemáticas aún pendientes por abordar en relación a mi objeto de estudio, pero como sabemos todo final de investigación es provisorio. Como dice una antropóloga, amiga y compañera de ruta, *"el desencanto con el producto "real", lo que logramos escribir - que nunca tiene el brillo imaginado-, funciona como motor para seguir creando. Ahora es momento de terminar"*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abélès, M. (1989) *Jours tranquilles en 89, ethnologie politique d'un département français*, Paris, Odile Jacob.
- Abélès, M. (2002) *Les Nouveaux riches. Un ethnologue dans la Silicon Valley*, Paris, Odile Jacob.
- Abélès, M. (2005) *Anthropologie de l'État*, Paris, Payot.
- Abélès, M. (2008) "Campo y subcampo" en: Ghasarian, C. *De la etnografía a la antropología reflexiva*. Buenos Aires. Ediciones Del Sol.
- Achilli, E. (1987) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En: *Cuadernos de Formación Docente N° 1*; Universidad Nacional de Rosario; Argentina.
- Achilli, E. (1993) "La cotidianidad. Algunas consideraciones teórico metodológicas". Documento de Trabajo. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2000) "Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural". En: Achilli, E., et. al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. UNR Editora, Rosario.
- Achilli, E. (2003) *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario.
- Albouy V. y Waneq, T. (2003) "Les inégalités sociales de accès aux grandes écoles" en: *Economie y statistique*, 361, Junio.
- Ansaldi, W. (s/f) *Frívola y casquivana. Mano de Hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término Oligarquía en América Latina*. En: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/frivolacasquivanamanodehierro.pdf>
- Augé, M. (1998) *Los "no lugares"; espacios del anonimato*, Ed. Gedisa, Barcelona
- Avanza, M. (2008) "Comment faire de l'ethnographie quand on n'aime pas "ses indigènes"? Une enquête au sein d'un mouvement xenophobe" en: Fassin D. y A. Bensa *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*. Editions La Découverte. Paris.
- Azpiazu, D. (1996) "Elite empresaria en la Argentina. Terciarización, centralización del capital, privatización y beneficios extraordinarios" Documento de trabajo N° 2 del proyecto "Privatización y regulación de la economía en Argentina", FLACSO-SECYT-CONICET, Buenos Aires.
- Azpiazu, D., Basualdo E. y Khavisse, M. (1986) *El nuevo poder económico en la Argentina de los ochenta*, Legasa, Buenos Aires.

- Badaró M. y V. Vecchioli (2009) "Algunos dilemas y desafíos de una antropología de las elites" en: *Etnografías contemporáneas*, Año 4, Vol 4, Septiembre de 2009, 7-20, UNSAM Edita.
- Badaró, M. (2009) *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*, Buenos Aires, Prometeo.
- Ball, S. (2001) *Class strategies and the education market*. Routledgeflamer, London
- Barsky, O (2003) *Historia del capitalismo agrario pampeano. Siglo XXI*. Buenos Aires
- Barsky, O y M. Davila, (2008) *La rebelión del campo. Historia del conflicto agrario argentino*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Basualdo, E. (1997) "Notas sobre la evolución de los grupos económicos en la Argentina", CTA (Instituto de Estudios sobre Estado y Participación), Buenos Aires.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós, Buenos Aires.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992) "Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico". En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales* N° 1.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1988) "Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina". En *Cuadernos de Antropología Social* 2. Buenos Aires.
- Baudelot C. y R. Establet, (1979) *L'ecole primaire divise*, Máspero, Paris.
- Baudelot, C. (1997) "Le recrutement des élites scolaires en France" en: Broady, D, Chmatko, N y De Saint Martin, M ed. *Formation des élites et culture transnationale*, Paris, CSEC-EHESS, Uppsala, SEC, ILU.
- Baudelot, C. y Establet (1975) *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, México.
- Bauer, M. (1997) «La triple exception française. A propos de la formation des élites». en : *ESPRIT* Octubre, 1997 N°236.
- Bauer, M. (2000) «Des élites légitimes?» en : *Dossier. Problèmes Politiques et sociaux. Dossiers d'actualité mondiale*. Décembre, N° 848
- Bauer, M. y Bertin-Mourof, (1997) «La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites: l stabilité du modèle français» en: Suleiman E y H. Mendras dir. *Le recrutement des élites en Europe*, La Découverte, Paris.
- Beltran, G. y M. Heredia (2002) "La emergencia de los barrios privados en Buenos Aires. Algunas reflexiones sobre la distribución del espacio a partir de Simmel y Eliás", en *Apuntes de investigación del CECYP*, N° 8, junio.
- Bernstein, B. (1975) *Langage and classes sociales*, Minuit Paris.
- Berremán, G. (1963) *Hindus of the Himalayas*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

- Berteaux, D. (1999) "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". En *Proposiciones* N° 29.
- Botana, N. (1994) *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires
- Bottomore, T. B. (1964) *Elites and Society*, Watts, London.
- Bourdieu P. (Dir.) (1999) *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bourdieu P. y J. C. Passeron (1964) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Minuit, Paris. y
- Bourdieu P. y J. C. Passeron (1970) *La reproducción*. Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1985) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1984) "Espace social et genèse des "classes" ", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 52, N° 1, 1984, p. 3 - 14
- Bourdieu, P. (1992) « Quelques remarques sur les conditions et les résultats d'une entreprise collective et internationale de recherche comparative », en : de Saint Martin y Gheorghieff, *Les institutions de formation des cadres dirigeantes. Etude comparee*.
- Bourdieu, P. (1994) *El espíritu de familia. "L'esprit de famille"*, págs. 135-145. *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001) *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2007) « La noblesse : capital social et capital symbolique ». En : M. de Saint Martin and D. Lancien (dirs) *Anciennes et nouvelles aristocraties, de 1880 à nos jours*. Paris : Éditions de la MSH, pp 385-397 .
- Bourdieu, P. [1984] (1979) *La distinción*. Taurus, España.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, México.
- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1978) "Le patronat" en : *Actes de recherche en sciences sociales*, N° 20-21.
- Bourdieu, P. y M. de Saint Martin (1978) "Le patronat" en : *Actes de recherche en sciences sociales*, número 20-21, Paris : EHESS.
- Bourdieu, P., Boltansky L. y M. de Saint Martin (1973) « Les stratégies de reconversion », *Information sur les sciences sociales*, 12(5), 1973, pp. 61-113.
- Bowles S. y Gintis, H. (1977) *Schooling in Capitalist America*. Basic Books, New York.
- Brandao, Z. et al. (2003) *Algunas hipótesis sobre a permanencia e a mudanca no capital cultural das elites no Brasil*. Mimeo.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa*. FLACSO / Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Broady, D et al. (1997) "Le capital culturel conteste?" en: Broady, D, Chmatko, N y De Saint Martin, M ed. Formation des élites et culture transnationale, Paris, CSEC-EHESS, Uppsala, SEC, ILU, 1996.
- Broady, D; de Saint Martin, M y M. Palme (1993) «Les élites. Formation, reconversion, internationalisation » Colloque de Stockholm, 24-26 de septembre 1993.
- Busino, G. (1992) Elite(s) et élitisme (Que sais-je?) Presses universitaires de France.
- Canelo, P. (2002): "La construcción de lo posible: identidades y política durante el menemismo. Argentina, 1989-1995". En Serie Documentos e Informes de Investigación Buenos Aires: FLACSO.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996) "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana". En: Propuesta Educativa, N° 9, FLACSO.
- Carro, S., Padawer, A. y Thisted, S. (1996) "El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense" en: Cuadernos de Antropología Social N°9. Facultad de filosofía y Letras. Universidad de Buenos aires.
- Castel, R. (2004) La inseguridad social, Manantial, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2003) Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Cerletti, L. (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En: Cuadernos de antropología Social N° 22.
- Cerletti, L. (2007) "Entre lo visible y lo invisible: familias, escuelas e interacciones cotidianas". En: Revista Novedades Educativas N° 201. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2010) Familias y escuelas un abordaje etnográfico de una relación en contextos de desigualdad. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Charle, C. (2004) Enseignement supérieur et expansion internationale (1870-1930) Des institutes pour un nouvel empire? en : Heilbron, Lenoir y Sapiro Pour une histoire des sciences sociales, Fayard, Paris.
- Chmatko, N y de Saint Martin, M ed. (1996) Formation des élites et culture transnationale, Paris, CSEC-EHESS, Uppsala, SEC, ILU.
- Chmatko, N y M de Saint Martin (1997) « Les reconversions des anciens bureaucrates dans le secteur privé » en : Broady, D, Chmatko, N y de Saint Martin, M ed. Formation des elites et culture transnationale, Paris, CSEC-EHESS, Uppsala, SEC, ILU, 1996.
- Chmatko, N y M. de Saint Martin (1997) "Les anciens bureaucrates dans l'économie de marché en Russie » Genèses, 27, juin.

- Chubb J. y Moe T. (1990) *Politics, markets and America's schools*. The Brookings Institution, Washington, DC.
- Clark, T.N. y Lipset, S. M. (1991) "Are social classes dying?" en: *International Sociology* 6 (4): 397-410.
- Cochrane, A. (1997) "Comparative Approaches and Social Policy" en: Cochrane, A. and y Clarke, J. (ed) (editores): *Comparing Welfare States: Britain in International Context*. Sage Publications/The Open University, Londres. Traducción: Andrea D'Avino
- Coenen-Huther, J. (2004) *Sociologie des élites*. Armand Colin/Sejer, Paris.
- Collins, R (1971) "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" en: *American Sociological Review*. Vol, 36, número 6.
- Collins, R. (1979) *The Credential Society: a history of sociology of education*, Academic Press, New York.
- Connell, R. (2000) *Class and Gender Dynamics in a Ruling-Class School*. En: B. Levinson y K. M. Borman *Schooling The Symbolic Animal : Social And Cultural Dimensions of Education*. Maryland: Book, Rowman & Littlefield Publishers. pp296-313
- Cragolino, E. (2001) "Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba". Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras.
- Crapanzano V. (1992) *Hermes' Dilemma and Hamlet's Desire: On the Epistemology of Interpretation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crapanzano, V. (1980) *Tuhani: Portrait of a Moroccan*. University of Chicago Press. Chicago
- Crehan, K. (2002) *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra, Barcelona.
- Crompton, R. (1994) *Clase y estratificación*. Barcelona, Tecnos.
- Cucuzza, R. (1985) "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En: Cucuzza et al. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago. Buenos Aires
- Dahrendorf, R. (1959) *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford University Press, Stanford CA.
- Darchy-Koechlin y A. Van Zanten (2005) "La formation des elites. Introduction" en: *Revue internationale d'éducation*, 39, sept.
- Davies, J. (2010) "Introduction: Emotions in the Field" in: Davies, J y D. Spencer *Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience*. Standford University Press, California.
- De Imaz, J. L (1964) *Los que mandan*. Eudeba, Buenos Aires.

- De Imaz, J. L. (1962) *La clase alta de Buenos Aires*, Buenos Aires. Investigaciones y trabajos del instituto de sociología.
- de Saint Martin, M. (2007) « Présentation » en Lancien, D. y M. de Saint Martin (dir.) *Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 a nos jours*, Éditions Maison des sciences de l'homme, Paris.
- Del Cueto (2007) "Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias", Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Devereaux, G. (1967) *From anxiety to Method in the Behavioural Sciences*. Mouton. The Hague and Paris.
- Di Stéfano, R y Zanatta, L (2000) *Historia de la Iglesia Argentina*. Grijalbo Mondadori, Buenos Aires.
- Di Tella T, (1969) "Raíces de la controversia educacional argentina" en Di Tella, T. y Halperin Donghi, Tulio, (comps). *Los fragmentos del poder: de la oligarquía a la poliarquía argentina*. Editorial Jorge Alvarez, Buenos Aires.
- Díaz de Rada, A (2003) "Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía". *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LVIII, 1: 237-262.
- Díaz de Rada, A (2005) ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares? En Adela Franzé et al. (Comps.) *Actas de la I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Valencia, Germania.
- Díaz de Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz de Rada, A. (2004) *El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización*, en Luis Díaz G. Viana (Ed.), *El nuevo orden del caos: Consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid.
- Díaz de Rada, A. (2007) "Valer y valor: una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela" en: *Revista de antropología social*, Nº 16, Madrid: Universidad Complutense.
- Díaz de Rada, A. ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración de la etnicidad en Sápmi (Noruega). Manuscrito no publicado.
- Dodero, A. y Cros, P. (2007) *1889-1939 Argentina Los Años Dorados* Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2004) "Que faire des classes sociales ?" en : Chopart, J. N. y C. Martin (dir.), *Des sociétés sans classes ?*, Editions ENSP.
- Dubet, F. (1994) *Sociología de la experiencia*. Seuil, Paris.
- Dumont, L. (2001) *Homo hierarchicus*. Gallimard. Paris.

- Dunning, E. (1992) "Prefacio" en: Elías, N. Deporte y Ocio en el proceso de la civilización. FCE, México.
- Dussel, I (1997) Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920. FLACSO. Buenos Aires.
- Eliás, N (1939) "La sociedad de los individuos". En: La sociedad de los individuos, Ediciones Península, Barcelona.
- Elías, N. (1993) El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. FCE, México.
- Emerson, R. Fretz, R. y Shaw, L. (1995) Escribiendo notas de campo etnográficas. The University of Chicago Press. Chicago.
- Euriat M. y C. Thelot (1995) "Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990" en : Revue française de sociologie, juill.-sept. Vol XXXVI, número 3.
- Fernández, M. A.; Lemos, M. L. y Winar, D. (1997) La Argentina fragmentada: el caso de la educación. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ferrari et al. (2007) « Entrevista a Monique de Saint Martin » en Estudios Sociales, número 32. 1er semestre, Santa Fe.
- Filmus, D. (1985) Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. Serie de Documentos de investigación N° 30. FLACSO, Buenos Aires.
- Fonseca, C. (2005) "La clase social y su recusación etnográfica" en: Etnografías contemporáneas, Año 1, Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Gandulfo (1991) "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico", en: Puiggrós, A. (1991) Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna. Buenos Aires.
- Garcia Parpet, M.F. (2000) "Dispositions économiques et stratégies de reconversion: L'exemple de la nouvelle viticulture" en : Ruralia 7.
- Garrigou, A (2001) Les élites contre la république. Science Po et l' ENA, La Decouverte, Paris.
- Geertz, Clifford [1973] 1992. La Interpretación de las culturas. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Gentili, P (1994) Poder económico, ideología y educación. Buenos Aires, Miño y Dávila, Flacso.
- Gessaghi, V (2007) "La 'Internacionalización de la formación de las elites': sentidos en disputa en Francia y en la Argentina" Ponencia presentada en el IX Jornadas Rosarinas de investigación en antropología social. Congreso. Universidad Nacional de Rosario.
- Gessaghi, V. (2004) "Procesos de construcción de la desigualdad social en la escuela: reflexiones en torno de la implementación de la articulación institucional en la provincia de Buenos Aires"

Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

Gessaghi, V. (2006a) Plan de tesis doctoral presentado en el seminario de doctorado: "Investigar en antropología social. Cuestiones de orden metodológico". Prof. Elena L. Achilli

Gessaghi, V. (2006b) "Las clases dominantes como objeto de la antropología social. Algunas reflexiones para el debate en torno de los procesos socioeducativos". VIII congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta. Septiembre.

Gessaghi, V. (2006c) Procesos de construcción de la desigualdad social: prácticas, sentidos y representaciones acerca de la educación de los sectores dominantes en la Argentina". Proyecto de tesis doctotal. UBA.

Gessaghi, V. (2008a) "De idas y vueltas entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual en una aproximación al estudio de la relación entre educación y clases dominantes". Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones.

Gessaghi, Victoria (2008) "La formación de las elites en Francia" en: Tiramonti, G. y Ziegler, S. La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Editorial Paidós. Buenos Aires

Gessaghi, Victoria (2010) "La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación" en: Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Neufeld, Thisted y Sinisi (compiladores). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Gessaghi, Victoria (2010b) "“Los nobles de la corte”: la construcción de la “clase alta” argentina” en: Revista Avá, Universidad Nacional de Misiones, Mimeo

Gessaghi, Victoria (2010b). "El primer signo de pertenecer es el colegio al que vas: educación y trabajo de formación de “la clase alta argentina”. VI Jornadas de investigación en Antropología Social, Buenos Aires, Agosto 2010.

Giddens, A. (1979) La estructura de clases en las sociedades avanzadas. Segunda edición. Alianza Universidad, Madrid.

Giddens, A. (1995) La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Giroux, H. (1983) "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of Education: a critical analysis" en: Harvard Education Review, vol. 53, número 5, pp. 257-295.

Gledhill, J. (2002) The powers behind the masks Mexico's political class and social elites at the end of the millennium. En: Shore, C y Nugent, Elite Cultures: Anthropological Perspectives, Routledge, London.

- Godelier, M. (2008) Romper el espejo de sí en: Ghasarian Christian et.al. (2008). De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas. Ed. Del Sol. Buenos Aires.
- Golbert, L. (1988) "El welfare state a la Argentina" en: La ciudad futura. Revista de cultura Socialista N° 12, Septiembre – Octubre.
- Gramsci, A. (1972) Introducción a la Filosofía de la praxis. Península, Ediciones de Bolsillo.
- Gras, C. (2010) "Agronegocios, empresarios y elites rurales en la argentina contemporánea". Ponencia presentada en: 1º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites "La Formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos" FLACSO, 28 y 29 de Octubre de 2010. Buenos Aires.
- Gras, C. y Hernandez, V. (2009) "El fenómeno sojero en perspectiva: dimensiones productivas, sociales y simbólicas de la globalización agrorural en la Argentina", en Gras, C. y Hernández, V. (comps.) La Argentina Rural. De la agricultura familiar a los agronegocios, Buenos Aires, Biblos.
- Gras, C. y Hernández, V. (2009): "„Son los piquetes de la abundancia". Actores y Estado en el conflicto agrario en Argentina", ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de LASA (Latin American Studies Association), Río de Janeiro, Brasil.
- Grassi, E. (2003) Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I), Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Grassi, E. Hintze, S. Neufeld M. R. (1994) Políticas Sociales. Crisis y ajuste estructural, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Grimberg M., Fernández Alvarez, I. y V. Manzano (2004) "Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: Un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas". En: Bonetto María Susana, Casarin Marcelo y María Teresa Piñeiro (eds.) Escenarios y nuevas construcciones identitarias en América Latina UNC. CEA ; UNVM, 2004. Pp 185-197
- Guber, Roxana 2001. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Guiheux, G (2002) Les grands entrepreneurs privés à Taïwan. Paris, Ed. du CNRS (Collection Asie Orientale).
- Halperín Donghi, T. (1972) Revolución y guerra: formación de una elite dirigente en la Argentina criolla. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Halperín Donghi, T. (1999) Vida y muerte de la República Verdadera, Ariel, Buenos Aires.
- Hammersly, M Y P. Atkinson (1994) "Qué es la etnografía" en: Etnografía, Paidós, Barcelona.

- Heredia, M. (2005) "La sociología en las alturas. Aproximaciones al estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina" en: Revista Apuntes de investigación del CECYP. Año IX N°10, julio.
- Heredia, M. (2011) "Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas" En: Estudios Sociológicos (Colegio de México), en Prensa.
- Hernández, V. (2010) Elites: elucidación antropológica de una práctica de poder. (IRD-UNSAM) Ponencia presentada en la 1° REUNIÓN INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE LAS ELITES. Flacso. Octubre 2010
- Hertzfeld (2000b) "Uncanny Success: Some Closing Remarks," in João de Pina-Cabral and Antónia Pedroso de Lima, Elites: Choice, Leadership, and succession (Oxford: Berg), pp. 227-236.
- Hertzfeld, M. (2001) Anthropology. Theoretical Practice in Culture and Society. Oxford: Editorial Basil Blackwell
- Hobsbawm, E. J. (1997) La era de la revolución, Buenos Aires, Crítica.
- Holy, L. (1984) Teoría, metodología y proceso de investigación en: Ellen, R.F. (comp.) Ethnographic Research. A guide of general Conduct. Academic Press, London.
- Hora, R (2002) Los terratenientes de la pampa argentina : una historia social y política, 1860 – 1945, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hora, R (2010) Brevíssima historia de las elites argentinas en Diario Página 12, 3 de mayo de 2010.
- Hora, R. (2009) Los estancieros contra el Estado. La Liga Agraria y la formación del ruralismo político en la Argentina. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hout, M., Brooks, C. y Maza, J. (1993) "The persistence of classes in post-industrial societies" en International Sociology, vol. 8, nº 3, septiembre.
- Iglesias, R. H. (1991) "Los católicos-liberales durante la década del '80" en: Puiggrós A. (comp.) (1991) Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Buenos Aires.
- Illouz, E. (2010) La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda. Editorial Katz, Buenos Aires.
- Jackson M. (1989) Paths Towards a Clearing. Indiana University Press. Bloomington and Indianapolis.
- Jackson, M. (2010) "From anxiety to method in Anthropological Fieldwork: an appraisal of George Devereaux's Enduring Ideas" in: Davies, J y D. Spencer Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience. Stanford University Press, California.
- James, W. (1995) Selected Writings. Eryman, London.

- Jimeno, M. (2004) *Crimen Pasional. Contribucion a una antropologia de las emociones*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Keesler, G. (2002) *La fragmentación social en la escuela*. IIPE, Buenos Aires.
- Krawczyk, Nora (1987) *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina*. Tesis de maestría. FLACSO, Buenos Aires.
- Laclau, E. (2005) *La Razón Populista*. Buenos Aires y México: FCE
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural*. Ediciones Bellaterra, Madrid.
- Lamont, M. (1992) *Money, Morals and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. University of Chicago Press.
- Lash, C (1994) "The revolt of the elites" en: Harper's magazine, 17789X, Noviembre, Vol.289, Issue 1734.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazuech, G. (1999) *L'exception française. Les modèles des grandes écoles a l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Le Wita B. (1988) *Ni vue ni connue Approche ethnographique de la culture bourgeoise de la Maison des Sciences de Homme*, Paris
- Legarralde, M. (1999) "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862-1887" en: *Revista Propuesta Educativa* 21, Ediciones Novedades Educativas.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción" en: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of school and local practice*. State University of New York.
- Levi-Strauss, C. (2006) *Tristes Trópicos*. Paidós, Ibérica.
- Lewandowski, O. (1974) "Différenciation et mécanismes d'intégration de la classe dirigeante. L'image sociale de l'élite après le Who's Who in France » en : *Revue française de Sociologie*, vol. XV, nº1, p.43-73.
- Lima Pedrosa de, A (2009) "Cuando familia y empresa se vuelven inseparables: hombres de negocios y gestoras familiares" en: *Revista Etnografías Contemporáneas*. Año 4, número 4, Unsam, Buenos Aires.
- Losada, L. (2008) *La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Luci, F. (2010) *L'intégration réussie à l'élite managériale: la constitution des dirigeants de grandes entreprises en argentine*. Tesis de doctorado, EHESS, Paris.
- Mallimaci, F. (2001) "Los diversos catolicismos en los orígenes de la experiencia peronista" en: Mallimaci F y Di Stefano, R. (2001) *Religión e imaginario social*. Manantial, Buenos Aires.

- Mannheim, K. (1974) *Libertad, poder y planificación democrática*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Manzano, V., Novaro, G., Santillán, L y Woods, M. (2004) *Introducción a la problemática de la desigualdad*. OPFYL.
- Marcus, G. (1983) *Elites, Ethnographic issues*. Albuquerque. University of New Mexico.
- Marcus, G.E. (1992) *Lives in Trust: The fortunes of dynastic families in late twentieth America*, Westview Press: Boulder.
- Mauss, M. [1925] (1980). "Essai sur le don". *Sociologie et anthropologie*. París: PUF,
- Mehan, H. (1992) "Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies:" en *Sociology of Education*, vol. 65, número 1, pp 1-20.
- Meiksins Wood, E. (2000) *Democracia contra capitalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Méndez Paz, C. A. (h) (2005) *Patricios y Elites: El caso argentino (1535-1943)*. Tucumán: Centro de Estudios Genealógicos de Tucumán.
- Mendez, A. (2010) "El Colegio Nacional de Buenos Aires y sus dispositivos de socialización en un valor moral". Ponencia presentada en: 1º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites "La Formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos" FLACSO, 28 y 29 de Octubre de 2010. Buenos Aires.
- Menéndez, E. (1999) "Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?" en: *Alteridades*, Vol. 9 (17): Págs. 147-164.
- Menéndez, E. (2002) *La parte negada de la cultura*. Bellaterra. Barcelona.
- Mension-Rigau, E. (1997) *Aristocrates et grands bourgeois; éducation, traditions, valeurs*, Editions Perrin, France.
- Montesinos M.P, Neufeld M.R., Pallma S. Thisted J.A. (2000) ""Lo que se nos va de las manos": escuelas en contextos de desigualdad". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Julio 2000. Ciudad de Bs. As.
- Montesinos, M. P. (2002) *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A., 2002.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (1999) "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia". En Neufeld y Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Montesinos, M. P., Neufeld, M. R., Sinisi, L. (2001) "Réquiem por la "escuelita de barrio". Itinerarios, escuelas y trama urbana". Ponencia presentada a las V Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Departamento de Antropología Sociocultural de la Escuela de

Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. 16 y 17 de octubre de 2001.

Montesinos, M. P., Pallma, S. Y Sinisi, L. (1998) "Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de Nosotros también)". Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur "Cultura y Globalización". Tramandaí, Brasil.

Montesinos, M.P. Y Sinisi, L. (2000) "Pobreza, niñez y diferenciación social". Ponencia presentada al VI Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

Morduchowicz, A. (2001) "(Des) Regulación y financiamiento de la educación privada en la Argentina" en: Educación privada y política pública en América Latina, PREAL-BID-CEPAL.

Morduchowicz, A. (coord) (1999) La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. Buenos Aires.

Nader, L (1972) "Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up." Reinventing Anthropology. Dell Hymes, ed. N.Y.: Pantheon Books.

Neiburg, F. y Potkin, M. (2004) "Los economistas. El instituto Torcuato Di tella y las nuevas elites estatales en los años 60" en Neiburg y Potkin (editores). Editorial Paidós, Buenos Aires.

Neufeld et al (2008) "Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social". Proyecto Ubacyt 2008-2010.

Neufeld, M R y J A Thisted (2005b) "Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires". Ponencia presentada en la VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo.

Neufeld, M. R. (1988) "Estrategias familiares y escuela". En: Cuadernos de Antropología Social, N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 31-39.

Neufeld, M. R. (2000) "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En: Revista Ensayos y Experiencias, N° 36, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 3-13.

Neufeld, M. R. (2005) "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación" en: S. Llomovatte y C. Kaplan, (coord.) Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Neufeld, M. R. et al. (1999) De eso no se habla los usos de la diversidad en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004) "'Vino viejo en odres nuevos': acerca de educabilidad y resiliencia". En: Cuadernos de Antropología Social N° 19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2005a) “Mirando la escuela desde la vereda de enfrente”. En Achilli, E. et. al. (coords.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, Laborde Editor, Rosario.
- Neufeld, M. R. Y Thisted, J. A. (comps.) (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (1998) *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld, M.R. (2000) “Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México.
- Neufeld, M.R. (2004) *Antropología Social y Política: los problemas y las tradiciones*. OPFYL, Edición 2004.
- Nisbet, R. (1959) “The decline and fall of social class” en: *Pacific Sociological Review* 2.
- Nun, J. (1994) “Populismo, representación y menemismo” en: *Revista Sociedad* N°5. Facultad de Ciencias Sociales, Octubre.
- O’Donnell, G. (1977) “Estado y Alianzas en la Argentina 1956-1976” en: *Desarrollo Económico*, número 64, vol. 16, enero-marzo.
- Ominetti, L. (2008) ¿Herencias familiares? : Trayectorias escolares de jóvenes y niños en contextos urbanos y rurales.V Jornadas de Investigación en Antropología Social – 19 al 21 de noviembre de 2008 SEANSO – ICA – FFyL – UBA
- Ortner, S. (2006) *Anthropology and Social Theory*. Duke University Press. Durham and London.
- Otero Bahamón, S. (2006) “Emociones y movimientos sociales: algunas claves útiles para estudiar el conflicto armado”. En: *Colombia internacional*. Recuperado el 29 de noviembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81206309>
- Pakulski, J. (1993) “The dying of class or of marxist class teory?” en: *International Sociology*, vol. 8, nº 3, septiembre.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004) “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., Buenos Aires.
- Palomino, M. L. de (1988) *Tradición y poder: la sociedad rural argentina (1955-1983)*. CISEA Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- Pareto, V. (1935) *The mind and society*. Volumen III. Ams Pr Inc.
- Pina-Cabral J. y A. Pedroso de Lima (1999) *Elites: Choice, Leadership, and succession*. Oxford: Berg.

- Pinçon, M. E Pinçon - Charlot M. (2002) "A Infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França", en ALMEIDA, AM (org.) A escolarização das élites. Um panorama Internacional da pesquisa, Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- Pinçon, M. E Pinçon - Charlot M. (2004) "Hégémonie symbolique de la grande bourgeoisie", en: Bouffartigue, P. (2004) Le retour des classes sociales. La dispute. Paris.
- Pinçon, M. y M. Pinçon Charlot (1989) Dans le beaux cartiers. Edition du Seuil, Paris.
- Pinçon, M. y Pinçon-Charlot, M. (2000) Sociologie de la bourgeoisie, Paris, La Découverte, colección Repères.
- Portantiero, J. C. (1973) "Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual" en: Braun, O. (comp.), El capitalismo argentino en crisis, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Portantiero, J. C. (1977) "Economía y política en la crisis argentina: 1958-1973" en: Revista Mexicana de Sociología, año 39, nº2, abril-junio 1977.
- Poulantzas, N. (1970) Poder político y clases sociales en el estado capitalista. Siglo XXI, Madrid.
- Puiggrós, A. (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (comp.) (1991) Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Buenos Aires.
- Putnam, R (1976) The Comparative Study of Political Elites. Prentice Hall.
- Rabinow, P. (1977) Reflections of Fieldwork in Morocco. University of California Press. Berkely.
- Renaut A. (1995) "Les révolutions de l'université". Carman-Lévy.
- Ribeiro, G. (1989) "Descotidianeizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica" en: Cuadernos de Antropología Social N°1, Vol.2. Facultad de filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Robben, A. (2008) "Sensorail Fieldwork" en: A. Robben y J.A. Sluka (Ed.), Ethnographic fieldwork: an anthropological reader. Oxford: Blakwell.
- Rockwell, E. (1985) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". Ponencia en Tercer Seminario Nacional de Investigación. Bogotá Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. (1987) "Repensando institución: una lectura de Gramsci". DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre le proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México
- Rockwell, E. (1992) "Cultura y escuela: la reflexión actual en México". En Gigante. E. (coord.). Serie Pensar la Cultura. Conacult, México.

- Rockwell, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 13-57.
- Rockwell, E. (1996) "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. Y Del Río, P. *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Infancia y aprendizaje, Madrid.
- Rockwell, E. (1996) *Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico*. En: *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Levinson, B., D. Foley and D. Holland (eds.). Albany, SUNY Press.
- Rockwell, E. (2000) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", en: *Revista Interacoes. Estudos e Pesquisas em Psicologia* Vol 5, Numero 9. Jan/Jun 2000.
- Rockwell, E. (2001) "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina" en: *Cuadernos de Antropología social* N° 13 Sección de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y J. Espeleta (1985) *Escuela y clases subalternas* en: Rockwell e Ibarrolla comp *Educación y clases populares en América Latina*, IPN-DIE. México.
- Rodríguez Moyano I. (2010) *Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en 1° Reunión Internacional sobre Formación de las Elites "La Formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos" FLACSO, 28 y 29 de Octubre de 2010. Buenos Aires.
- Sábato, J.F. (1988). *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. CISEA-Gel, Buenos Aires.
- Saenz Quesada, M. (2007) *Las estancias* en: Dodero, A. y Cros, P. (2007) *1889-1939 Argentina Los Años Dorados* Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- Saint Martin M. de (1990) « Une "bonne" éducation: Notre dame des Oiseaux a Sèvres » en: *Ethnologie Française*, Vol. 20.
- Saint Martin, M. de (1993) *L'espace de la noblesse*. Ediciones Métailié, Paris
- Saint Martin, M. de (2005) « Meritocratie o cooptation? La formation des élites en France » en: *Revue internationale d'éducation*, 39, sept.
- Santillán, L. (1999) *Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales (la "experiencia" de la reforma en una escuela del conurbano bonaerense)*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

- Santillán, L. (2006) "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares". En *Intersecciones en Antropología 7*, Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA, Olavarría, Buenos Aires.
- Santillán, L. (2007) "Cuando el problema está más allá de la "convocatoria": un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia". En: Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano N° 21.
- Santillán, L. (2007) "La "educación" y la "escolarización" Infantil en tramas de Intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela". En *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, julio-septiembre 2007, vol. 12, núm. 34, pp. 895-919.
- Santillán, L. (2007) *Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Santillán, L. (2009) "De responsabilidades y demandas que cambian". *Revista Novedades Educativas* N° 222. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Scarfo, G. (1993) « L'espace des écoles de gestion italiennes : reconversion et internacionalización » en Broady, D; de Saint Martin, M y M. Palme « Les elites. Formacion, reconversion, internacionalizacion » Colloque de Stockholm, 24-26 de septembre.
- Servetto, S. (2010) *Procesos de socialización en las escuelas católicas de Córdoba*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller De Antropología Y Educación "La Antropología De La Educación En Argentina. Problemas, Prácticas Y Regulaciones Políticas", Córdoba, Abril, 2010
- Shore, C y Nugent, (2002) *Elite Cultures: Anthropological Perspectives*, Routledge, London.
- Shumpeter, J. (1984) *Capitalismo, socialismo y democracia*. Folio, Barcelona.
- Sigaud, L. (1999) "As vicissitudes do 'Ensaio sobre o Dom'". En: *Mana, Estudos de Antropologia Social*, Vol. 5, número 2. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sinisi, L. (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld y Thisted, p.23 a 59. Eudeba.
- Sinisi, L. (2000) "Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo", En: *Revista Ensayos y experiencias. Infancias en riesgo*, No 32 , Buenos Aires.
- Stoller P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- Stoller, P. (2009) *The Power of the Between. An Anthropological Odyssey*. Chicago: The University of Chicago Press

- Suleiman, E (1997) "Les elites de l'administration et de la politique dans la France de la Ve Republique: homogénéité, puissance, permanence" en: Suleiman E y H. Mendras dir. *Le recrutement des elites en Europe*, La Découverte, Paris.
- Svampa, M (1994) *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente*. Taurus, Buenos Aires.
- Szelenyi I. y S. Szelenyi, (1995) "Circulation or reproduction of elites during the postcomunist transformation of eastern Europe" en: *Theory and Society*, especial issue, número 5.
- Tcherednichenko, G. (1995) « Les écoles des élites en Russie, leurs transformations et le devenir des élèves », en : *Information sur les sciences sociales*, numero 34, 3, sept.
- Tedesco, J. C. (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945) Siglo XXI*, Buenos Aires.
- Terán, O. (2004) "Ideas e intelectuales en la Argentina" en: *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el s. XX latinoamericano*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Terigi, F, 1991: *El caso Vergara. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino*, en A. Puiggrós (comp.), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.
- Thisted, A. (2010) "Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego" en: Neufeld M.R, L. Sinisi y J. A. Thisted (editores) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Colección Saberes Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Thompson, E. P (2002) *Thompson, Obra Esencial*. Editorial Crítica. Barcelona
- Thompson, E. P. (1963) [1984] *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica, Barcelona.
- Thompson, E. P. (1984) "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?" En: *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Madrid: Ed. Crítica.
- Thompson, E. P. (1992) "Folklore, antropología e historia social" en: *Revista Entrepasados N° 2*, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2007) "Subjetividad, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar" en: Narodowski, M. y Gómez Shettinni, M. *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.

- Tiramonti, G. y Gessaghi, V. (2009) « La educación de las elites en la Argentina: tensiones entre el mito igualitario y la diferenciación social » Ponencia presentada en el Colloque international "La formation des élites. Les enjeux de l'ouverture sociale et de la mondialisation » Sciences Po Paris, septembre 2009.
- Tiramonti, G. y Ziegler S. (2008) "La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades". Paidós, Buenos Aires.
- Torrado, S. (1994) Estructura social de la Argentina: 1945-1983, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Torrado, S. (2003) Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000), Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- van Zanten, A. (2004) "Les classes moyennes, l'école, la ville: la reproduction renouvelée » en : Education et Sociétés, n°14-2.
- Van Zanten, A. (2009) "the sociology of Elite Education", in: M Apple, S. Ball, L.A. Gandin, International Handbook of the sociology of Education, Routledge, Londres-New York.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997) La lógica de la investigación etnográfica, Trotta, Madrid.
- Veleda C. (2005) Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense. Documento de trabajo n° 5. Agosto. CIPPEC.
- Veleda, C. (2008) La ségrégation scolaire dans la banlieue de Buenos Aires. Entre la polarisation des classes moyennes et la régulation atomisée, Thèse de Doctorat, EHESS, Paris.
- Villa, A. (2005) Estrategias de reproducción en las familias de los sectores sociales altos y medios altos: un estudio sobre las biografías socioeducativas de las familias tradicionales de la ciudad de La Plata. Proyecto de tesis doctoral. FLACSO.
- Villarreal, J. M. (1985): "Los hilos sociales del poder", en AA.VV., Crisis de la Dictadura argentina, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Wacquant, L. (coord.) (2005) El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática. Gedisa. España.
- Wagner, A. C (1997) "La mobilité des elites et les ecoles internationales: des representations specifiques du national" en : Broady, D, Chmatko, N y De Saint Martin, M ed. Formation des elites et culture transnationale, Paris, CSEC-EHESS, Uppsala, SEC, ILU, 1997.
- Wagner, A. C (1998) « Les nouvelles élites de la mondialisation ». Presses Universitaires de France, Paris.
- Wagner, A. C. (2003) « La bourgeoisie face à la mondialisation » en : Mouvements, 26, 2003, mars avril.

- Wilkis, A. (2008) "Don, dinero y moral en el análisis de un circuito filantrópico". en: Documentos de investigación del IDAES-UNSAM. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Williams, R. (2003) Palabras Claves. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Williams, R. (2010) Marxismo y Literatura, Ed. Las cuarenta. Buenos Aires.
- Willis, P. (1980) Aprendiendo a trabajar, Akal Universitaria, Madrid.
- Wright Mills, C. (1969) La élite del poder, Fondo de Cultura Económica, México.
- Wright Mills, C. (1969) La elite del poder, Fondo de Cultura Económica.
- Wright, E. O. (1985) Classes, Verso. London
- Yanagisako, S. (2002) Producing culture and capital. Family Firms in Italy. Princeton University Press
- Yanagisako, S. Collier, J y Rosaldo, M. (1997) "¿Existe una familia? Nuevas perspectivas en antropología" en: The Gender Sexuality Reader, Lancaster y di Leonardo (comps) Routledge.
- Zalio, P. (1999) Grandes familles de Marseille au XXè siècle : enquête sur l'identité économique d'un territoire portuaire, Paris, Berlin.
- Zanca, J. (2006) Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad. 1955-1966. Universidad de San Andrés, Fondo de Cultura Económica.
- Ziegler, S. (2004) "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en: Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media, Ed. Manantiales, Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2007) "Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense" en: Narodowski, M. y Gomez Shettinni, M. Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social, Prometeo, Buenos Aires.