

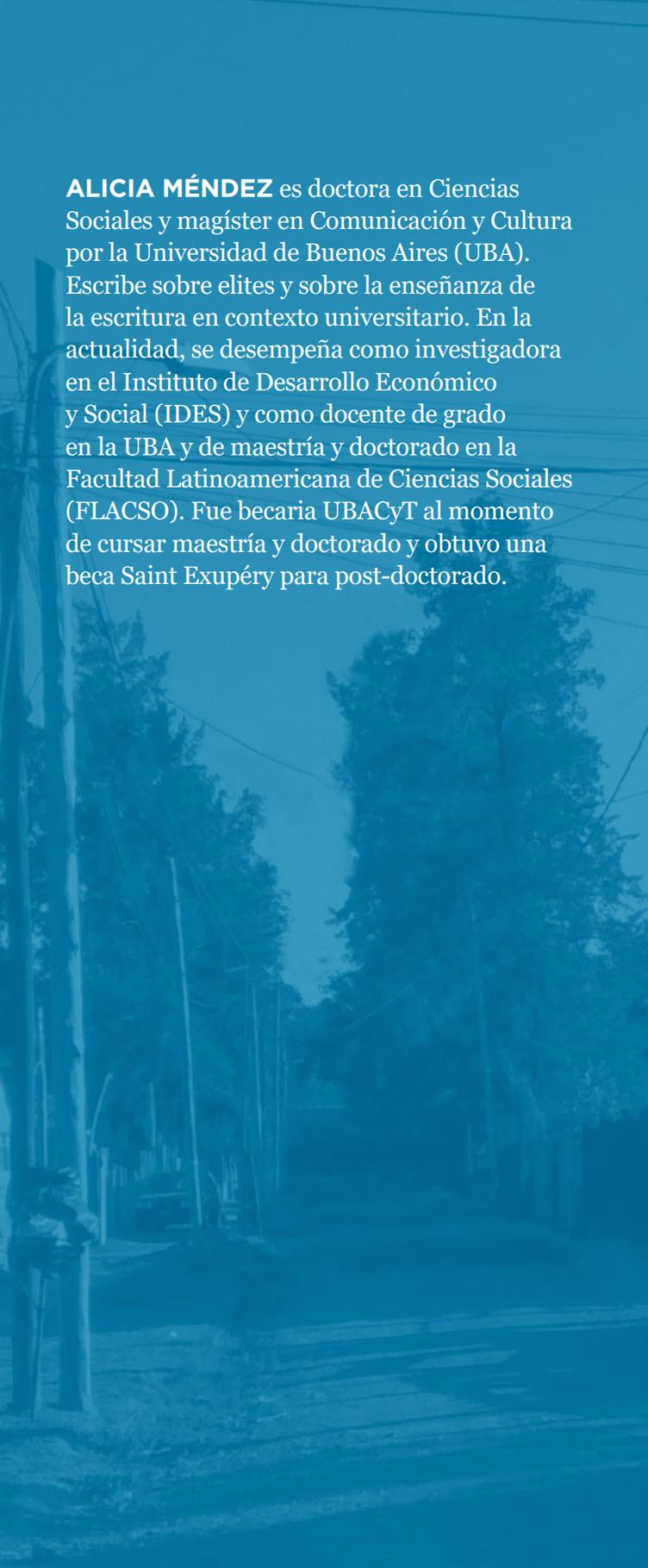
BARRO SECO

*Trayectorias desde el
conurbano profundo
hacia el mundo intelectual*

Alicia Méndez

u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

{ ideas en
la educación
argentina



ALICIA MÉNDEZ es doctora en Ciencias Sociales y magíster en Comunicación y Cultura por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Escribe sobre elites y sobre la enseñanza de la escritura en contexto universitario. En la actualidad, se desempeña como investigadora en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y como docente de grado en la UBA y de maestría y doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Fue becaria UBACyT al momento de cursar maestría y doctorado y obtuvo una beca Saint Exupéry para post-doctorado.

Barro seco

Barro seco

Trayectorias desde
el conurbano profundo
hacia el mundo intelectual

ALICIA MÉNDEZ

u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA { ideas en
la educación
argentina

Méndez, Alicia

Barro seco : trayectorias desde el conurbano profundo hacia el mundo intelectual / Alicia Méndez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2022.

Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer ; Aportes a la historia educacional ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-77-6

1. Acceso a la Educación. 2. Antropología de la Educación. 3. Etnografía. I. Título.
CDD 306.432

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G.A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora editorial

María Teresa D'Meza Pérez

Edición y corrección

Julián Mónaco y Rosina Balboa

Diseño y maquetación

Oscar Bejarano

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

(serie Aportes a la historia educacional)

Darío Pulfer

Director

Imagen de tapa: Federico Vidal

Barro seco. Trayectorias desde el conurbano profundo hacia el mundo intelectual

© Alicia Méndez

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2022

Piedras 1080 (C1070AVA)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

1ª edición, noviembre de 2022

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Méndez, Alicia, *Barro seco. Trayectorias desde el conurbano profundo hacia el mundo intelectual*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2022;
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-77-6

Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

LA TAREA DE REEDITAR TEXTOS sobre educación argentina actualmente de difícil acceso, agotados o sin reediciones recientes, debe ser encarada como una tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar estos textos en los análisis y debates para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica del presente el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne una obra o una selección de escritos del autor en cuestión, precedida por la presentación de un especialista contemporáneo acerca de la vida de ese autor y del contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada del autor analizado.

La colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que han venido produciéndose en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación del conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

DARÍO PULFER
Director de la colección

Presentación de la serie Aportes a la historia educacional

EN EL MARCO DE LA COLECCIÓN *Ideas en la educación argentina* presentamos una nueva serie en la que nos proponemos publicar materiales de investigación que contribuyan a difundir estudios pioneros en determinadas temáticas, novedosos en sus enfoques o revisiones críticas de períodos ya visitados.

La reconstrucción histórica, basada en interrogantes de nuestro estricto presente, puede contribuir a contextualizar tendencias y prácticas; vincular tradiciones vivas en nuestro sistema educativo y problematizar cuestiones arraigadas en las distintas concepciones de la educación nacional.

Con esta iniciativa, a su vez, buscamos dar cauce a la importante producción que en este campo se despliega en la Argentina, reflejada en sólidos modos de pensar la relación entre el Estado, la educación y la sociedad a lo largo del tiempo, en cátedras universitarias y en organizaciones de especialistas de relevancia regional e internacional.

D.P.

Índice

AGRADECIMIENTOS	15
ENSAYO INTRODUCTORIO	17
TRAYECTORIAS	53
OMAR ACHA	55
HÉCTOR PAVÓN	65
FERNANDA MOLINA	75
MALVINA SILBA	87
VIRGINIA MANZANO	97
ENSAYO FINAL	107
BIBLIOGRAFÍA	115

A.F.V.

Agradecimientos

CREO QUE CADA COMUNIDAD TIENE SU institución educativa decisiva, no importa si es secundaria o universitaria. «Decisiva» en cuanto referente identitario y espacio de formación, de socialización y, por lo tanto, de construcción de redes de amistad y profesionales. Me animo a pensar que en ciertas instituciones de elite emblemáticas, sus egresados, que también cursaron estudios, antes o después, en casas de estudio no menos selectas, también la tienen. He leído sobre la centralidad que tiene Eaton, incluso para personas que egresaron luego de Cambridge; y conozco la que tiene el Colegio Nacional de Buenos Aires para egresados que luego concurren a cualquier universidad de la Argentina o del exterior. Entiendo que incluso resulta decisivo haber ido a una institución de nivel superior como una *grande école* francesa, como ocurre entre algunos *normaliens*, aunque primero hayan sido alumnos del exclusivo liceo público Louis-le-Grand.

Para quienes no tuvimos una trayectoria «excepcional» y fuimos a alguno de los buenos colegios nacionales del suburbio, pertenencia que me emociona y enorgullece hasta el día de hoy, la institución decisiva es, sin embargo, la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para mí lo es también porque es mi lugar de trabajo desde hace treinta y un años. Pese a sus problemas viejos y nuevos, yo no podría estarle más agradecida.

En uno de los ámbitos de la UBA, en una maestría de la Facultad de Ciencias Sociales, conocí a Rosana Guber. Ella fue mi directora de tesis doctoral. Poco después de la defensa me sugirió que fuera a estudiar a Francia. El encuentro con sociólogos franceses dedicados al estudio de trayectorias de ascenso escolar dio lugar a muchas de las ideas que convergen en este libro. Fue Rosana quien me dijo hace poco que le gustaba mucho «Barro seco», el nombre tentativo que yo le había puesto a un trabajo presentado en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Por suerte siempre están Rosana y su palabra justa. Por cierto también agradezco que el IDES, institución en la que soy investigadora, me haya abierto sus ámbitos de discusión.

La recordada Beatriz Alasia de Heredia, a quien conocí cursando un seminario doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, me sugirió que me inscribiera en un curso que Monique de Saint Martin dictaría, en 2007, en

la Universidad Nacional de Mar del Plata. Monique aún me recordaba cuando en 2011 le escribí pidiéndole ayuda para ir a hacer una estadía posdoctoral en L'École des hautes études. Sin su apoyo no habría conocido a aquellos sociólogos y sociólogas que me hablaron de sus libros sobre la educación en Francia, entre ellos, Paul Pasquali, quien nunca ha dejado de mandarme material y quien me conectó con uno de sus directores de tesis, Stéphane Beaud. Sus libros son lugares a los que siempre vuelvo.

En 2010, cuando presentaba una primera versión de mi tesis sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires en el IDES, conocí a Sandra Ziegler. Ella me introdujo en el mundo de quienes investigan, desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sobre la formación de las elites educativas. Allí tuve la oportunidad de hablar por primera vez, en Buenos Aires, con Agnès Van Zanten. También con mi amiga Victoria Gessaghi. Con ella y Sebastián Fuentes, Mariana Mataluna, Juan Dukuen, Lucila Dallaglio y Manuel Giovine hemos aprendido a generar ámbitos de discusión que me resultan imprescindibles.

Flacso es una institución en la que practico, desde hace doce años, un oficio aprendido en el Taller I de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA: el de coordinadora de talleres de escritura. También es mi puerta de acceso a lo que se está investigando, desde las Ciencias Sociales, en Latinoamérica. Allí conocí a Darío Pulfer, quien en plena pandemia no solo se interesó en publicar mi manuscrito sino también en obrar como un defensor especialista en contenido. No tengo más que agradecimiento hacia él y hacia Julián Mónaco.

Tres personas siempre cercanas y generosas aceptaron leer el manuscrito completo de este libro. A Fernando Devoto le agradezco, además, la charla siempre interesante y su biblioteca infinita y disponible. Mi querida amiga Diana Fernández Irusta hizo una lectura atenta y amorosa de estas páginas. Como ella, Juan Dukuen fue de quienes más gestos concretos tuvieron para que este libro fuera publicado. Pablo Pineau y Matías Landau se tomaron el trabajo de leer y/o comentar algunas partes y me acercaron bibliografía crucial.

La primera persona con la que conversé para la investigación que dio lugar a *Barro seco* fue Héctor Pavón. Con ese encuentro se inauguró una serie en la que «entrevistar» se convirtió en un intercambio donde la vida que me iban contando, atravesada por obstáculos que en general yo no debí sortear en la mía, era en cambio narrada con un lenguaje y unos parámetros que son los que me constituyen. Esos encuentros etnográficos no se parecen a nada que me haya pasado en mi trayectoria profesional anterior. Cada vez que les envié la entrevista editada para su aprobación, la respuesta fue de emoción y agradecimiento. Esa experiencia «amorosa» me convenció de insistir en publicar ese libro en el peor momento de la industria editorial argentina del que tenga memoria. Por eso quiero agradecer a Malvina Silba, Fernanda Molina, Virginia Manzano, Omar Acha, Ezequiel Adamovsky, Daniel Mundo, Gonzalo Ismael Sosa y Héctor Pavón.

Agradezco también a Silvana Rujelman por su enorme compromiso profesional y siempre y por todo a mi amiga Florencia Costa. También a Guille y a Sil y a mi familia, en especial, a lo más lindo que tengo: a mis sobrinos: Vicky, Juli, Fran, Luna, Yaco, Michu, Jairi, Noah, Tomás y Rafa; y a mi ahijado Mati.

Ensayo introductorio

ESTE LIBRO ES SOBRE ALGUNAS HISTORIAS DE MEJORA; sobre trayectorias educativas ascendentes de personas que nacieron y crecieron en familias de los barrios más pobres del primer y el segundo cordón del conurbano bonaerense, «sin un mango». ¹ Son relatos editados bajo la forma de biografías breves que invitan a pensar cómo, en esos territorios, la escuela —el lazo institucional más estable para esas familias—, en algún momento de la historia de nuestro país, ayudó a generar procesos de movilidad social compatibles con la creación de «jerarquías justas». ²

En los testimonios surgidos de conversaciones con los actores, los libros, el trabajo y la escritura son tópicos recurrentes; también la vergüenza, la inseguridad y la incomodidad. Se trata de historias de personas que, en casi todos los casos, conocieron ya adultas la cultura ilustrada institucional, en el mismo proceso en el que cambiaron sus condiciones de vida. Por eso, lo que resultó de las conversaciones y del ida y vuelta posterior con los entrevistados son historias que exploran «regiones desconocidas del mundo social». Allí, la iniciación en la lectura (Pasquali, 2014), ocurrida de mil modos diversos, tiene un lugar central desde el que estos lectores fueron a la conquista de «deseos modernos: deseos de autodeterminación, identidad, desarrollo material y progreso» (Siskind, 2016: 54).

Las personas que entrevisté para la investigación que dio lugar a este libro describieron para mí las condiciones personales, familiares e institucionales que les permitieron «pegar el salto»: ³ es decir, profesionalizarse en la «actividad académica científica y humanista» (Becker, 2011: 177). Su trabajo escolar fue siendo valorado; alguien los instó a que estudiaran en la universidad; ya habían tenido reconocimiento público y privado, formal e informal por su desempeño escolar y luego académico; comenzó en ellos el deseo de vivir de una actividad para la que

1. Como me dijo el historiador Ezequiel Adamovsky (entrevista con la autora, Buenos Aires, julio de 2017).

2. La idea de «meritocracia» como la construcción por parte de la escuela de «jerarquías justas» pertenece a Élise Tenret (entrevista con la autora, París, abril de 2013).

3. La expresión es del historiador Omar Acha (entrevista con la autora, Buenos Aires, diciembre de 2016).

entendieron que tenían las aptitudes necesarias; hicieron el *cursus honorum* que corresponde a su actividad y, mientras tanto, fueron conformando una trama de relaciones profesionales y de sociabilidad –lo que incluye la militancia en la política social y de género– en el mundo universitario. Eso es en este contexto «profesionalizarse».

Este libro tiene, a su vez, otros acentos: en la pobreza y sus productos y en la situación constante de autoobservación y observación de los otros que implica un recorrido ascendente en el espacio social, en el que interfieren jerarquías de clase, raza y procedencia geográfica, a veces superpuestas. Me refiero a «raza» no como un concepto de la antropología física sino como la entiende Roger Bastide, es decir, como concepto sociológico.⁴

En un intercambio de mensajes con una de las personas a las que les dedico un capítulo de este libro, la socióloga Malvina Silba, yo le decía:

–Entre nosotros, universitarios –aparentemente– progresistas, hay prejuicios sobre el hecho de que alguien de origen popular haga una trayectoria individual basada en sus recursos intelectuales. Se los cobran (cobramos) en el CBC, en la carrera, en la sociabilidad entre colegas, siempre.

–A mí me lo cobraron siempre. O me lo decían «de coté», con mirada compasiva, con toda la carga meritocrática del caso–, me respondió ella.

Las condiciones favorables y desfavorables para que existan estas trayectorias –objeto de esas miradas «de coté»– surgieron de la vida en una zona de la Provincia de Buenos Aires, «el conurbano», cuyo signo más persistente, desde mediados de la década del sesenta del siglo XX, es el declive.⁵ Allí estuvieron las escuelas –no solo la pública, la iglesia tiene en los barrios pobres del segundo cordón un gran poder territorial–, las maestras y el personal de esas instituciones, que muchas veces funcionaron como reclutadores informales en este dispositivo hacia el ascenso. Ellos distinguieron a estos alumnos y alumnas por su capacidad, hablaron con las madres para buscar mejores alternativas de educación, sugirieron estudiar determinada disciplina, colaboraron para que consigan ayuda económica. Allí también estuvieron las familias, que hicieron para sus hijos proyectos de mejora –proyectos que no siempre eran coincidentes en el caso de la madre y el padre– y sostuvieron sus «disposiciones y estrategias» (Daverne y Dutercq, 2013): «leer más de lo que la escuela pedía»; «interesarse tempranamente por la política y la historia»; «ser muy aplicado»; «estar siempre preocupada» (por sacar buenas notas y sostener la beca); «parodiar, tener mucha mesura, no hablar demasiado»;

4. Bastide estudió comparativamente las diversas formas que adoptó el racismo en las diferentes sociedades y el modo en que se articuló con «otras formas de justificar la separación y la explotación». Así, por ejemplo, «el racismo en Francia, [el de] Gobineau y Lapouge, [...] consistía en una doctrina aristocrática destinada a racionalizar prejuicios de clase más que prejuicios de raza. Se trataba de mostrar que los campesinos y los proletarios merecían su situación inferior en la industria por el hecho de pertenecer a razas braquicéfalas morenas, mientras que todas las elites, en especial las urbanas y las intelectuales, pertenecían a las razas de los dolicocefalos rubios» (Bastide, 1973: 6).

5. Di Virgilio, Guevara y Arqueros Mejica (2015) sostienen que el crecimiento de la región se desacelera con la disminución progresiva del subsidio al transporte, a mitad de los años sesenta.

«tener una gran autodisciplina».⁶ Es decir que le deben mucho a la adquisición temprana de aptitudes para movilizar tanto recursos sociales como simbólicos. En este último caso, no solo para satisfacer requerimientos académicos, sino también para tener una actitud introspectiva respecto de sus deseos y sus planes todavía no asumidos, así como curiosidad, capacidad de aventurarse a situaciones nuevas, de modo tal de «resolver de la manera más satisfactoria el vínculo entre un proyecto imaginado y su materialización» (Costa y De Sagastizábal, 2016: 163).

En eso que Yves Dutercq llama «disposiciones y estrategias» –no solo de los jóvenes alumnos sino también de sus familias–, entiendo que hay una clave para comprender el ingreso a esa «experiencia vivida del desplazamiento social» (Pascuali, 2014: 13), una experiencia que, cuando es narrada por sus protagonistas, permite reconstruir desde su génesis la concepción de un camino de mejora que conduce a una posición destacada.

EL CONURBANO

El «conurbano» refiere a la primera y a la segunda corona de urbanización de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Su núcleo está formado por la Ciudad de Buenos Aires, y «la periferia», por los partidos de la tercera corona. En un sentido demográfico, el Gran Buenos Aires es producto de la unión de experiencias de migración interna e internacional. En este último caso, tanto de países europeos como latinoamericanos.⁷ Entre 1939 y 1970, en dichas localidades en vía de consolidación se iría acomodando «informalmente» esa población diversa en «ciudades de borde», desordenadas, «sin planificación ni inversión pública sistemática en servicios de agua y cloacas, ni políticas de mejoramiento del transporte público» (Soldano y Costa, 2015: 399). En esos años se fue asentando la primera corona de suburbanización y conformando el conurbano como región diferenciada. Este crecimiento se desarrolló a lo largo de las vías férreas y fue adquiriendo su característica forma tentacular (Di Virgilio, Guevara y Arqueros Mejica, 2015: 99).

El año 1939 no es arbitrario. En 1938 se termina de construir la Avenida General Paz, que funciona como un «parteaguas» entre «dos territorios con desempeños sociourbanos [muy] diferentes a cada lado» (Gorelik, 2015: 37). En una de las entrevistas alguien usó una expresión que suele aparecer entre quienes vivieron en el suburbio para definir a una persona netamente urbana, blanca, de posición acomodada y poco interesada por conocer a quienes son parte de otro medio social: «nunca cruzó la General Paz». Una mirada sobre la ciudad que apuntara a hacer una arqueología a partir de los nombres de personas ilustres

6. Se trata de los propios términos de los actores a los que dedico un capítulo de este libro. Son citas textuales, por lo que varía, sin aparente justificación, el género del participio. En adelante, mantengo este criterio: utilizo el masculino o el femenino según el género en el que se reconozca la persona que me brindó su testimonio.

7. Los provincianos llegaron en forma sostenida desde la década del treinta; los inmigrantes europeos, luego de la gran migración de masas, empezaron a venir nuevamente hacia el final de la Segunda Guerra Mundial; los migrantes de países limítrofes fueron arribando por oleadas: primero los uruguayos y los chilenos, a principios del siglo XX, los bolivianos mayormente entre 1947 y 1960, los paraguayos entre 1960 y 1970 (Lobato, 2015: 233).

con los que se bautizó a sus monumentos no podría no reparar en quién fue el General Paz: un militar de la civilización, estratega matemático y científico en tanto artillero que cayó bajo las armas más primitivas de la barbarie, las boleadoras (Terán, 1987: 70-71).

Más tarde, en una sub-etapa que se extendió entre 1970 y 1990, se produjo una reglamentación de los usos del suelo que favoreció la emergencia de los barrios cerrados y los clubes de campo. La política urbana expulsiva de la dictadura de 1976 generó las condiciones para la emergencia, a partir de los años ochenta, de los asentamientos en tierras intersticiales del conurbano: una nueva modalidad de hábitat popular de viviendas muy precarias, similares a las de las villas, pero de hecho más cercanas al barrio obrero por su configuración espacial.⁸ De este modo se empezó a conformar un patrón de segregación social que se consolidó en los noventa, favorecido por las inversiones extranjeras y la extensión de la red de autopistas, caracterizado por la fragmentación, la privatización de la planificación urbana y la existencia de un Estado financista de la obra privada. Emergieron, a partir de entonces, «nuevas centralidades en la periferia» y se consolidó «el patrón de microsegregación residencial» (Di Virgilio, Guevara y Arquerros Mejica, 2015: 100). Según Adrián Gorelik,

el espectro social [...] se organizó de acuerdo con una lógica de estratificación territorial doble: por una parte, el ferrocarril estructuró los tres brazos principales de la urbanización, que desde el comienzo mostraron una gradación socioeconómica, del norte residencial al sur obrero e industrial; por otra parte, esos tres brazos se pueden entender también como una estructura piramidal policéntrica que alentó el surgimiento de centros suburbanos conectados funcional y simbólicamente con la capital, en torno de cada uno de los cuales se fueron desarrollando anillos subperiféricos que iban disminuyendo la capacidad socioeconómica a medida que se alejaban de cada subcentro (Gorelik, 2015: 41-42).

En los relatos de algunos de los actores de esta etnografía aparece descrito el modo en que, en los intersticios de esos límites espaciales, personas pertenecientes a distintos subfragmentos de clase fueron demarcando, entre sí, otro tipo de límites; en este caso simbólicos, ligados, en principio, a la ubicación de cada una en el espacio urbano, y articulados, a su vez, con «la agencia y con los condicionamientos del origen de clase y las oportunidades y limitaciones de la estructura social» (Dalle, 2013: 377). El historiador Ezequiel Adamovsky, sobre el que vuelvo más adelante, contó, en diálogo con la titular del INADI, Victoria Donda, que en los municipios del segundo cordón del conurbano donde él vivió de chico «era muy evidente cómo en el núcleo urbano los comercios estaban en manos de familias de

8. Según Denis Merklen, «desde la década del ochenta aparecen en el Gran Buenos Aires los asentamientos como una nueva modalidad de hábitat popular [...] Por la precariedad de las viviendas, se parecen a las villas; pero por su configuración espacial, se parecen al barrio obrero o al loteo popular [...] El terreno ocupado se halla subdividido en lotes y manzanas, con sus calles perfectamente trazadas, y en muchos de ellos se han reservado espacios libres para distintos servicios esenciales» (Merklen, s/f).

“tanos”⁹ y, en la periferia de San Miguel, que eran barrios pobres, había gente de tez morena, con otros apellidos, venidos del interior». Ezequiel contó en esta entrevista cómo a los de piel más cobriza los paraba constantemente la policía y que, incluso entre dos hermanos amigos suyos, requisaban con mayor frecuencia al de tez más oscura, sin que hubiera en ninguno de ellos una conducta amenazante. A Malvina «el hijo de un verdulero» de la popular localidad de La Tablada, en La Matanza, en el segundo cordón, le decía: «tu barrio es una villa», en referencia a la pobrísima zona de monoblocks en la que vivía. Unos jóvenes alumnos del Colegio Nacional Esteban Echeverría de Ramos Mejía, en el centro de esa ciudad, una de las más prósperas del primer cordón del Oeste de la Provincia de Buenos Aires, se reían de una compañera a la que se le embarraban las zapatillas los días de lluvia. Eso denotaba que vivía lejos de ese centro, cuyas calles estaban pavimentadas. Esta escena era presenciada asiduamente por la historiadora Fernanda Molina, nacida en Rafael Castillo, un barrio humilde en ese mismo partido, que es de los que tienen la mayor concentración de pobreza del conurbano: La Matanza. Habló conmigo del sufrimiento que le producía y lo que tenía que hacer para que el barro seco del calzado no la delatase también a ella, que vivía entre dos calles sin asfalto, no tan «al fondo» como su compañera. Un historiador nacido en Laferrere, al que como a Fernanda y a Malvina le dedico un capítulo de este libro, me contó que, pese a la incomodidad que aún siente «por la diferencia de clase» en algunos eventos de sociabilidad de su «gremio», nunca pasó por situaciones tan penosas como las que le tocó vivir con algunos compañeros de su colegio, el Nacional de San Justo. Esos jóvenes, «con otros códigos, otra sociabilidad, otro nivel de consumo, de capacidad económica», le hicieron sentir que era «un negro».

El lugar de origen, el color de la piel, el barro seco en las zapatillas: la mirada sobre los otros puede ser una máquina semiótica indetenible cuando de lo que se trata es de encontrar signos a partir de los cuales hacer de la vida social algo restringido. Esto que cuentan los entrevistados indica algo sobre los encuentros multiclases que se daban en los colegios nacionales antes de la década del noventa; espacios que resultaron para casi todos los actores de esta etnografía socialmente elitistas. Yendo más lejos, también dice algo acerca de nuestras posibilidades de «vivir juntos»; una sociedad argentina en la que supo predominar un igualitarismo plebeyo que en algún momento se acostumbró –nos acostumbramos– a que «sea impiadosa. Ese [según Beatriz Sarlo] es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos» (Dussel, 2004: 2).

EXPANSIÓN Y RETRACCIÓN DE LA MATRIZ IGUALITARISTA EN LA EDUCACIÓN

En la dimensión institucional, existieron condiciones para que sean imaginables y se materialicen esos deseos modernos. En la política educativa para la Pro-

9. Así se llama en Buenos Aires a los italianos y, en ocasiones, a sus descendientes.

vincia de Buenos Aires hay, en este aspecto, una clave. Para Domingo Faustino Sarmiento, esta provincia era, en 1875, la más «civilizada» del país; era su capital y la zona en la que mayormente se habían establecido los inmigrantes. La educación primaria en ese territorio contó con una legislación que entregaba gran peso a la Sociedad Civil en el control de lo educativo: la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, de 1875 (Pineau, 1997: 28). Ese rasgo modernizador alcanzó también a la educación media. Tras su ciclo de expansión y retracción (entre mediados y fines del siglo XIX), en el que se fundaron los colegios nacionales y las escuelas normales, esta quedó conformada por tres grandes grupos de establecimientos: los institutos de educación secundaria, que preparaban para la universidad (colegios nacionales y liceos de señoritas); los institutos de enseñanza normal formadores de maestros; y los institutos de enseñanza de profesiones técnicas, oficios y artes manuales (comercial, industrial, artes y oficios; y escuelas profesionales para mujeres). Más tarde, las escuelas normales se integrarían a los bachilleratos (Pulfer, 2017: 29). Los bachilleratos habían sido dominantes, desde el punto de vista de la matrícula, hasta la década de 1920, equiparados por los colegios normales hacia el final de esa década. En la década del cincuenta hubo una situación de paridad entre la escuela técnica y el comercial, y luego se impuso el comercial en la del sesenta. Antes del freno que significó la dictadura, en la década del setenta retomó su impulso la escuela técnica (ibíd.: 10).

Como lo señaló María Asunción Iglesias, si se analizan los reglamentos de los colegios nacionales, los liceos y las escuelas normales, «no se desprenden diferencias sustanciales en cuanto al tratamiento que hacen desde el punto de vista disciplinar, lo que podría contribuir a la vigencia del alumno del bachillerato preparatorio para la universidad de fines del siglo XIX como perfil deseado para el nivel». Según la autora, «esto tuvo implicancias [democratizadoras] directas en las características que adquiere su expansión» (Iglesias, 2018: 67).

Algunos de los bachilleratos nacionales a los que concurrieron los actores de esta etnografía se fundaron en las ciudades cabecera del primer y el segundo cordón del conurbano a partir de la década del cincuenta. Lo heterogéneo de su alumnado podría tener que ver con lo aluvional del modo en que se fue dando la distribución de la población en ese territorio. Lo diverso de los grupos de personas que allí confluyeron —en virtud de diferentes procesos migratorios: desde las provincias del interior del país, desde la Europa mediterránea, desde otros territorios de la misma Provincia de Buenos Aires—; la despareja inversión del Estado según las zonas; y lo accidentado de las trayectorias económicas de las familias de esos barrios produjeron sucesivas fracturas al interior de los estratos bajos, medios-bajos y medios de la sociedad en esa parte de la Provincia de Buenos Aires. De ahí que esos colegios de educación secundaria, a diferencia de las escuelas primarias, que suelen reclutar en virtud de un criterio de cercanía, fueran mencionados como lugares de conocimiento de un «otro» y, como muestran algunas referencias anteriores, muchas veces abiertamente hostiles, en los que un detalle, un gesto, el estado de una prenda podían ser suficientes para que apareciera un límite o, como la llama la teoría social, una «frontera».

Michèle Lamont y Virág Molnár explicaron la relación entre las fronteras simbólicas y sociales cual si se tratara de dos polos ligados entre sí como por un

mecanismo de lanzaderas. Las fronteras simbólicas implican «distinciones conceptuales, estrategias interpretativas y tradiciones culturales para crear, mantener, impugnar o incluso disolver» diferencias sociales institucionalizadas –de clase, género, raza, desigualdad territorial–. Las fronteras sociales son, por su parte, «formas objetivadas de diferencias simbólicas puestas de manifiesto en el acceso desigual y en la desigual distribución de los recursos» –materiales e inmateriales–, así como de oportunidades sociales (Lamont y Molnár, 2002: 168; traducción propia). Solo cuando las fronteras simbólicas son ampliamente aceptadas pueden asumir un patrón de interacción social restringido; solo así pueden volverse fronteras sociales, traducidas en patrones identificables de exclusión social o segregación racial (ibíd.: 168-169).

LA «IGUALDAD»

La existencia de las fronteras simbólicas y sociales a las que aludieron –de diversos modos– los entrevistados no resulta contradictoria con la persistencia, siempre en tensión, de una matriz igualitarista traccionada por el mito del origen europeo de la población (Garguin, 2009). Esa matriz se conformó con base en otros elementos, tales como el relativamente temprano acceso de los sectores sociales ampliados, consolidado por el progreso económico y la conquista de derechos políticos (Halperin Donghi, 1992), tanto a los elencos gobernantes (Cantón, 1966; Gallo y Sigal, 1971) como a la escuela pública primero y a la universidad después y, asimismo, a la casa propia (Torres, 1975). Así, al menos «desde arriba», se dio un contexto de «democratización» comparativamente temprano de la sociedad en general y de su sistema educativo en particular.

Para algunos autores, durante la llamada «crisis del 2001» no solo se cerró un ciclo basado en la ilusión de la integración del conjunto de los sectores sociales, sino que, además, se empezó a ver cuestionada «la igualdad» que supuestamente nos caracterizaba como país (Tiramonti, 2007). Al aumento de los índices de pobreza desde fines de la década del ochenta, se sumó la implementación de un proceso de transformación en el nivel medio del sistema educativo que continuó con la sanción de la Ley Federal de Educación –la cual, entre otras iniciativas novedosas, incorporó la obligatoriedad de nuevos niveles de escolaridad–.¹⁰ Así, durante el menemismo, entre 1989 y 1999, las instituciones de gestión nacional se asimilaron a las estructuras de gestión provincial (Mataluna, 2018) y debieron responder con sus recursos materiales y simbólicos a las nuevas demandas provocadas por la masificación del nivel.

Este estado de cosas coronó un proceso iniciado en el último cuarto del siglo XX con el que se venía profundizando la desigualdad educativa existente (cfr. Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008). Según este punto de vista, a medida que

10. La Ley Federal de Educación (1993) propuso «una nueva estructura de obligatoriedad» que incluyó los cinco años en el nivel inicial, una Enseñanza General Básica (EGB) de nueve años de duración y la sustitución de la vieja escuela media por los dos años de obligatoriedad adicionales del nivel básico y un nuevo diseño, el nivel polimodal, de tres años adicionales (Albergucci, 1998, citado por Feijóo, 2002: 56).

se iba produciendo la expansión de los distintos niveles de enseñanza y su masificación, algunos sectores fueron cooptando y colonizando determinadas instituciones. En la actualidad, el mencionado proceso de segregación se ha profundizado de tal manera que numerosos estudios hablan de una verdadera «fragmentación» (Tiramonti, 2004). Para Neufeld y Thisted (2010), una de las manifestaciones actuales de la verdadera fragmentación y desigualdad de la sociedad argentina contemporánea es que la divisoria no es ya entre «esta escuela estatal» y «esas escuelas privadas», sino entre el conjunto –privado y público– de escuelas para pobres y aquellas destinadas a la delgada franja de los sectores sociales más privilegiados.

Otros especialistas incorporan al debate nuevos elementos de análisis. Así, las categorías que organizan la lectura del proceso histórico de escolarización en los noventa cobran nuevos sentidos. Me refiero especialmente a la idea de «igualdad». Para María del Carmen Feijoó, esa década es aquella en la que se dio un movimiento «contracíclico» (cfr. Feijoó, 2002): al empobrecimiento y a la exclusión masivos se sumaron un aumento de la matrícula escolar para niños y adolescentes y, a su vez, la expansión de los niveles superiores del sistema. Tomó forma, entonces, una coyuntura en la que «la absoluta mayoría de los escolarizados por entonces eran pobres pero esos pobres estaban escolarizados» (Tenti Fanfani, 2005: 43). «Pobres», «escolarizados», «excluidos» –por las bajas chances de que culminen el ciclo escolar–: estos son los términos con los que estos investigadores caracterizaron a esa población que ingresó masivamente a la escuela media en los noventa y cambió para siempre su morfología. Pero resta mencionar otro atributo: también eran «diferentes» en términos sociales y culturales.

Todo este proceso de aumento de la escolarización y crecimiento de la exclusión económica y social se dio, en cambio, sin que se modificaran las características históricas del sistema educativo argentino: universalidad, integración, igualdad. De ahí que haya generado «demandas sociales y asistenciales crecientes sobre las escuelas, que a su vez tuvieron menos recursos para sostener ese crecimiento» (Dussel, 2010: 3). En este punto coinciden las distintas miradas.

Ahora bien, cuando comenzó a advertirse que el diploma que obtenían esos estudiantes no era «garantía de posesión efectiva de conocimientos y competencias» (Tenti Fanfani, 2005: 44) y, en esa línea, empezó a darse «la segmentación de la oferta, [así como el] surgimiento de circuitos de desigual calidad según la población atendida» (Braslavsky, 1986, citada por Feijoó, 2002), se puso de manifiesto, también, la necesidad de revisar los términos fundacionales de ese sistema educativo sarmientino, así como los planes de estudio y la vida institucional de las escuelas.

La igualdad, entonces, que en determinados momentos de la historia de nuestro país pudo significar que grupos antes apartados de las posiciones de poder accedieran a un destino social o profesional disputado por quienes siempre ocuparon esas posiciones, cobra otro sentido cuando dichas posiciones pierden el lugar y el valor que tenían en un estadio anterior del sistema. Es lo que Pierre Bourdieu (1998) llamó la «traslación de la estructura»: el desplazamiento siempre hacia adelante de la resolución del problema de la desigualdad.¹¹ Las elites educativas

11. Ese concepto fue retomado por autores como Pasquali (2014), Eribon (2017) y Christophe Charle (entrevista de la autora, París, mayo de 2013).

–y también las otras– trabajan incansablemente en pos de la diferencia; lo hacen en función de despegarse de lo que para una sociedad es «la roca base» (Sarlo, 2010). En ese sentido, son proteiformes. Una sociedad tensionada por el trabajo de un grupo dominante que se encuentra en la búsqueda persistente de la novedad y la distinción ya es difícil que encuentre todas las respuestas en una institución decisiva pero igual a sí misma desde hace cien años, pensada para encauzar deseos modernos, básicamente uniformes, de desarrollo material y progreso.

Como escribió Feijóo, el surgimiento de una idea mucho más compleja de «igualdad» también lleva a reconocer la persistencia de desigualdades complejas, no solo las que tienen que ver con la «equidad e inequidad como resultado del acceso desigual a bienes simbólicos y materiales [sino también con] otro tipo de desigualdades por adscripción, como las que surgen del sistema de género, y de otros factores, como la pertenencia territorial» (Feijóo, 2002: 16).

BARRIO PROFUNDO

En las historias de las personas que vivieron en los barrios más rezagados del conurbano, la pobreza está siempre. Está en aquellas calles de tierra, en las alacenas vacías, en la lejanía de cualquier «centro», en las casas y en las escuelas humildes en las que los ambientes son remodelados continuamente para que cumplan una nueva función tendiente a satisfacer un objetivo general que siempre es el mismo: la subsistencia. También está, desde hace casi cuatro décadas, la organización de los vecinos más castigados. Ya a fines de los años ochenta, en el partido que presenta la concentración de población pobre más grande del país –al menos hasta 2010, según Denis Merklen (2010: 101)–, La Matanza, los matanceros más humildes empezaban a agruparse para reclamar juntos respuestas del Estado. Esa organización, integrada a un movimiento mayor, concluiría años más tarde en las movilizaciones multitudinarias de diciembre de 2001 (Merklen, 2015: 10-14).

Héctor Pavón es editor jefe en la *Revista Ñ* del diario *Clarín*. Nació en San Miguel, al noroeste de la Capital Federal: segunda corona del área suburbana de Buenos Aires. Vivió algunos años en José C. Paz, «por entonces, calle de tierra, barrio profundo».¹² Fue él quien me contó lo trabajoso que fue poder dedicarse a lo que le interesaba: hizo seis años de industrial¹³ y soñaba con ir a la universidad. Conjeturaba que una buena alternativa podía ser la carrera de Filosofía, en «Puán», aunque, una vez allí, sintió que no estaba en su lugar y se cambió a la Facultad de Ciencias Sociales. Fue el primero que me dijo esto, que es clave: «yo tenía un plan, pero todavía no lo tenía asumido». Puán es la calle en

12. Héctor Pavón en entrevista con la autora (Buenos Aires, enero de 2016).

13. «Las modalidades como el comercial, normal e industrial estaban claramente diferenciadas y dirigidas a sectores de menor nivel sociocultural [que los bachilleratos nacionales], al mismo tiempo que tenían el objetivo de formar para ocupaciones específicas» (Gaillard, 1984, citada por Pulfer, 2017: 54). Difundidas en los años cuarenta del siglo XX, brindaban «ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podrían ser aprendidos solo en el lugar de trabajo. Prometían insertar al alumnado de manera inmediata; en general en dependencias en las que el Estado era el empleador» (Cammarota, 2013). Según Cammarota, brindaban una alfabetización muy básica.

la que se sitúa el edificio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Como en el caso de otras dependencias de la UBA, este es el modo en que se las designa en el lenguaje prosaico. Varias de las personas cuyas trayectorias se narran en este libro pasaron por allí, al igual que por la Facultad de Ciencias Sociales, fundada más recientemente, en 1988, y más plebeya, según cierto punto de vista.¹⁴ Pero «Puán», una facultad creada en el siglo XIX, en 1896, no alude solo a la localización en la cuadrícula urbana, sino también a una identidad reconocible por carreras, sobre todo entre las más tradicionales: Historia, Filosofía, Letras. Para alguien que viene de un barrio del segundo cordón del conurbano, ese universo pudo resultar, a fines de la década del ochenta del siglo pasado, inaccesible. Las fronteras simbólicas existen, pero son más sutiles que en los barrios del segundo cordón; están eufemizadas. El límite reposa en miradas, en silencios, en risas que son leídas como un instrumento de diferenciación y hostigamiento –como le pasó a Omar, ya lo veremos– y en invitaciones que nunca llegan. También ocurrió que el límite se pudo dar sin animosidad manifiesta de parte de algún actor. Y a veces las invitaciones sí llegaron pero tuvieron que ser declinadas por los actores de esta etnografía porque, por distintos motivos, no estaba a su alcance aceptarlas.¹⁵ Su correlato es la incomodidad, el hecho de sentirse poco o mal integrado, cuando no excluido, la percepción cotidiana de la desigualdad, como le pasó a otra persona a la que le dedico un capítulo de este libro, la antropóloga Virginia Manzano. La construcción de fronteras simbólicas posiblemente ocurra, a veces, al margen de la voluntad de los agentes, porque (escribo parafraseando al Bourdieu de *La nobleza de Estado*) los agentes ni son partículas de materia inerte sin discernimiento ni conciencias que actúan con pleno conocimiento de causa.

TODO AQUELLO DE LO QUE CARECÍAN

De una forma u otra, quienes llegan a los claustros de «Puán» desde algunos barrios pobres de la Provincia de Buenos Aires tienen que vérselas con una suerte de sistema de prestigio radicalmente nuevo. Algunas de las personas que pasaron por esa situación me comentaron –sin que yo introdujera el tema– lo que les ocurría cuando compartían la clase con quienes para ellos resultaban un verdadero «otro»: los egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA). Para ellos, los «ex CNBA» representaban todo aquello de lo que sentían que carecían. Algunos se enteraron de la existencia de ese colegio cuando entraron a la universidad. Para parte de las personas que me dieron su testimonio para este ensayo, la fuente en la que reposaba la mayor diferencia con ellos tenía que ver con un saber real que poseían y poseen los egresados de la institución de la calle Bolívar. Para otras, fundamentalmente, con el despliegue de gestos que formaban parte de la sociabilidad universita-

14. Un estudio del alumnado de cada una de estas facultades puede verse en Carli, 2012.

15. Sobre esta cuestión, véase Dallaglio, 2018.

ria: participaban mucho en clase, nombraban autores desconocidos, funcionaban en grupos de amistad que parecían haberse formado mucho antes, se quedaban charlando con los profesores después de hora –lo que se describe es, en realidad, un subtipo de egresado del CNBA; hay otros que son excelentes intelectualmente y pasan desapercibidos en el mundo de la sociabilidad estudiantil: no hay un «ex CNBA» genérico–. Durante mi investigación doctoral sobre los egresados del CNBA (Méndez, 2013), aprendí que la frontera que estos instauran con quienes no fueron a un colegio universitario tiene que ver con un entramado de experiencias, condiciones, tradiciones asumidas como propias, expectativas e identificaciones que componen un canon comunicado hacia afuera como una narrativa moral. También, con el hecho de haber aprendido a lidiar con la complejidad de la vida social muy tempranamente. Es verdad que los ex CNBA hicieron un gran esfuerzo por ingresar y permanecer en esa institución centenaria y tuvieron una socialización desde los trece años en la vida universitaria, por eso quienes llegan a la facultad desde el segundo cordón del conurbano no entienden cómo es que aquellos se mueven con tanta desenvoltura en los primeros meses de ingreso a un ámbito tan poco familiar como puede ser una universidad para alguien que recién termina el secundario. Además de que parece que conocen todo desde antes, por sus gestos y su registro verbal, cuando hablan en público es como si «se rodearan de gente invisible»,¹⁶ como si personas que no están presentes en la conversación fuesen cómplices de su forma de humor, su estilo para hablar, su tono. Eso es lo que pasa con grupos con un gran espíritu de cuerpo; sus maneras parecen haber sido moldeadas colectivamente, incluso al margen de las de sus familias, de su grupo étnico y su clase social, aunque en el caso del CNBA siempre hay personas con una lucidez tal que los hace distinguirse –críticamente– de ese grupo. En colectivos altamente segregados, lo elitista suele funcionar fractalmente: se conforman pequeños grupos cada vez más elitistas en su interior. Mi investigación también me permitió comprender que los casos de egresados que no eran hijos de profesionales ni vivían en los barrios cercanos y accesibles respecto del centro porteño constituyen una anomalía, al menos entre quienes ingresaron entre 1977 y 1999. Pero el componente moral predomina en los relatos más celebratorios de la institución, quizás porque, si bien el discurso igualitario «ha logrado consensos inestables a lo largo de la historia argentina» (Garguín, 2009), es muy pregnante entre quienes pasaron por el CNBA desde la última dictadura y el fin del siglo XX, y es posible que sea un modo de legitimar su condición de «elite igualitaria»; una construcción en principio contradictoria en la que la diferencia económica aparece eufemizada en beneficio de una única fuente de diferencia legítima que es el mérito. Ese mérito sin duda existe si se compara a esos alumnos con los de colegios privados de elite, pero es incomparable con el esfuerzo que hizo alguien que llegó a «Puán» desde el segundo cordón del conurbano y con menos recursos

16. La frase pertenece a una ficción y es vertida respecto a otro grupo con retóricas y repertorios compartidos (Garland, 2017: 45).

económicos y culturales que la mayoría de aquellos; con menos información, como veremos, con mucha vergüenza y mucho, mucho más solo.¹⁷

Otro producto de la socialización en el CNBA es que hace funcionar a sus egresados, cuando hacen el pasaje a la facultad, como «establecidos» (Elias y Scotson, 2016), es decir, como personas para las cuales el tiempo como recurso social para aclimatarse, para conocer las lógicas de los espacios sociales, para construir lazos de confianza –y a veces para acaparar oportunidades–, ya hizo su trabajo.

EXTRAÑAMIENTO

Algunos de los protagonistas de las historias que cuento aquí –en particular aquellos que vienen de hogares obreros en los que se conoció la experiencia de la desocupación– durante muchos años se dirigieron hacia posiciones a las que no habían llegado ni sus abuelos, ni sus padres, ni sus primos, ni nadie en su barrio de la infancia. Hicieron su formación primaria y secundaria en instituciones barriales, casi siempre públicas –en un caso, en una escuela católica con beca–, en general con una buena *performance* académica; incluso algunos llegaron a ser abanderados. La mayoría, como señalé, fue a uno de los colegios nacionales normales, situados en la ciudad principal de su partido. Esos colegios, hasta principios de la década de 1990, hacían una fuerte selección de su alumnado mediante un examen de ingreso. En algunos de esos establecimientos, quien debía pasar por ese mecanismo de selección era el mayor de los hermanos dispuestos a ingresar. Como si esas instituciones eligieran, del mismo modo que los colegios privados de clase alta, «familias» capaces de acompañar el proceso. Una vez egresados de estas instituciones, atravesaron el conurbano combinando varios medios de transporte público en un viaje –por el terreno geográfico y por el de la subjetividad– lento, incómodo y –de muchos modos– costoso para llegar a la UBA. Esta casa de estudios era, en el momento en que ingresaron a ella los distintos actores de esta etnografía –entre 1985 y 1995–, la universidad pública que tenían más cerca, o bien la única que conocían. Algunos empezaron ese trayecto con la idea de hacer la carrera que sus padres quisieron para ellos –dos entrevistados me comentaron que ese deseo de sus progenitores hombres se orientaba a que tuvieran la profesión de sus jefes–, pero en ese camino encontraron algo que verdaderamente les interesó, descubrieron que tenían capacidad para hacerlo y persistieron en ese nuevo plan que los convirtió en personas muy diferentes a los integrantes de sus familias, a sus amigos y a sus vecinos de la infancia. Ese desconocimiento inicial en torno a las alternativas disponibles para concretar un deseo todavía en ciernes, creo, tiene que ver con lo que decía Héctor a propósito de tener un plan pero todavía no del todo asumido –dado que no había referen-

17. La puesta en relación de esas trayectorias tan dispares permite comprender la complejidad del problema de la meritocracia: un modo de ascenso social que tiene su origen simbólico en la Francia posrevolucionaria; más democrático y, por ende, en ese contexto, más legítimo que la antigüedad y el favor y que implica grados. Si lo pensamos de ese modo –en términos de grados–, quizás los actores que cito en esta etnografía estén muy cerca de la meritocracia plena.

tes claros a partir de los cuales empezar siquiera a llevarlo a cabo–, y está «en el corazón del trabajo simbólico» que hacen estos «migrantes de clase» (Pasquali, 2014) para profesionalizarse en el mundo intelectual.

Lo que documento y analizo en este libro es un tipo de trayectoria ascendente de personas que, en general, vienen de familias privadas de tiempo escolar –ese tiempo en el que se aprende a familiarizarse con las palabras y las cosas de la cultura (Eribon, 2017: 188) –; cuya mejora no se asienta en saberes prácticos y/o técnicos; que lograron una mejor calidad de vida medida no solo en términos de consumo y empleo estable y en blanco; que accedieron a otro tipo de ciudadanía no excluyente: la que se direcciona a la conquista de derechos más amplios, como la apropiación de instrumentos de la «cultura legítima», mediante la adquisición de un saber científico académico humanista, para llevar a cabo una disputa por un lugar en el mundo intelectual y en el de la discusión política. Para comprender este proceso me veo llevada a cruzar dominios tales como los estudios sobre la formación de las elites, la movilidad social, el urbanismo, el feminismo, los usos de la lectura y la afectividad. Mi modo de construir y pensar la evidencia tiene que ver con la etnografía (Guber, 2001a).

LAS DEVOCIONES MATERNAS

Durante la primera conversación, en enero de 2016, con un «entrevistado» –siempre son mucho más que eso–, advertí que lo que ocurría allí habitaba una corriente de compromiso con la situación y, a su vez, de confianza, que no había sentido nunca en mis trabajos etnográficos anteriores. Es cierto, Héctor Pavón, de él se trataba, era alguien conocido por mí, pero yo ya había entrevistado a personas muy allegadas antes –aunque sobre otros temas–, y lo que circulaba en esos encuentros era distinto. Me ocurrió lo mismo con personas que eran para mí completamente desconocidas. Algo parecido se suscitó cuando les mandé a Héctor y a los demás la desgrabación y la edición comentada de lo conversado. Lo hice no porque pensara que de ese modo, como advierte Rosana Guber, lo presentado por mí fuera a convertirse «estrictamente en lo que es el modo en que es el mundo para ellos». En todo caso, lo que yo presente siempre va a ser «una conclusión interpretativa que elaboro en tanto investigadora» (Guber, 2001a: 21). Es que iban a aparecer con nombre y apellido y quería que no hubiera nada «que los hiciera sentir desnudos», como le ocurrió a Nassim, el joven argelino-francés entrevistado por Stéphane Beaud para su célebre investigación sobre los alumnos de las zonas de educación prioritaria francesas.¹⁸ O quería, al menos, que tuvieran cierto control sobre lo expuesto, que no se sumara la presencia de errores o definiciones difíciles de asumir por ellos al comprensible extrañamiento que se produce, en principio, por el pasaje de la oralidad a la escritura, pero, además, por el hecho de que esa historia fue editada por otro, con otro criterio que el propio y ofrecido a la mirada ajena. En suma: no quería que

18. Stéphane Beaud en entrevista con la autora (París, mayo de 2013).

el relato resultara irreconocible para sus propios protagonistas. La respuesta que me enviaron hablaba de emoción y agradecimiento por el trabajo y por el respeto. Espero estar a la altura de esos gestos.

En esos encuentros, además de todo lo amoroso que se generó en términos de un intercambio intelectual de una riqueza que ni siquiera pude imaginar que ocurriría, también se construyó conocimiento autorreflexivo. Malvina me marcó algo con respecto a lo que yo leía en términos de diferencia: la «devoción materna». Este término alude a la inversión en tiempo y atención que, según la investigadora especializada en elites educativas Agnès van Zanten, las madres burguesas hacen en la educación de sus hijos. Implica llevar y traer de las múltiples actividades escolares y extraescolares, controlar amistades, ayudar a estudiar, así como dispensar a los niños de realizar cualquier tipo de tarea en el ámbito doméstico.¹⁹ Malvina, una socióloga nacida en uno de los barrios más pobres de La Matanza, me observó: «solo te agrego que mi vieja lo hizo mientras trabajaba de varias cosas a la vez. Pero su tiempo libre lo dedicaba a atenderme para que yo pudiera estudiar». Malvina me hablaba de la devoción materna sin comillas —es decir, sin la distancia que se tiene hacia un discurso que es de «otro», con la que Van Zanten acuñó el término—. Creo que lo mismo pasa con otras eufemizaciones que funcionan en el universo de las elites como principio de legitimación de su posición: en primer término, la meritocracia. Pero mi intención es examinar también, en la trayectoria de los actores de mi etnografía, otros temas que no son eufemizaciones pero sí dispositivos que parecen ser una cuestión privativa de la reproducción de las elites, o al menos así las estudiamos los que nos dedicamos a ese tema. Son dispositivos que aparentemente aluden solo a quienes cooptaron las escuelas que se ubican en el fragmento más alto del sistema educativo argentino: «la selección escolar» (Tiramonti y Ziegler, 2008; Villa, 2012); «la selección de los ámbitos de socialización de los hijos» (Gessaghi, 2010 y 2016); incluso «la hiperfiscalización de esa socialización» (Ziegler, 2012); «la educación en el esfuerzo» (Méndez, 2013). Entiendo que no abordar relacionamente estos términos, es decir, no asumir que también esos mecanismos pueden estar en padres o madres insertos en contextos de pobreza —los mismos que hacen todo lo que está a su alcance para que sus hijos vayan a la escuela y lleguen tan lejos como sea posible—, puede tener que ver con la dificultad que tienen las ciencias sociales para pensar que esas personas pueden tener un proyecto social y cultural para sus familias. Esto manifiesta, a su vez, algo sobre la existencia de procesos de individuación en dichas condiciones de precariedad por parte de personas que, tradicionalmente, fueron pensadas como ligadas al trabajo manual y capaces solo de encarar proyectos culturales colectivos. Lo difícil de pensar es que

19. Van Zanten sostiene que «el dinero también compra tiempo, una condición crucial para posibilitar la activación de recursos culturales y sociales. En muchos casos, el tiempo fue el de la madre. Pese a que las mujeres francesas son menos gustosas de dejar de trabajar luego de tener hijos que en otros países occidentales, [...] un tercio no había organizado sus horas de trabajo de modo tal de maximizar el tiempo dedicado a sus hijos, o nunca dejó de trabajar para cuidar a sus hijos, y por lo menos otro tercio trabajaba *part time* con los hijos en casa, o llevándolos a sus actividades culturales o deportivas extracurriculares. Eso era posible gracias a los altos salarios de los padres y a veces al bienestar heredado, pero ha sido presentado por las madres como el resultado de su pura devoción» (Van Zanten, 2015: 31; traducción propia).

exista una racionalidad individual que trascienda el mero objetivo de asegurar la subsistencia o tener una casa o acceder a cierto tipo de consumo.

Así como para la reproducción del privilegio se produce, se reproduce y se combina también el capital, al tiempo que se trabaja para crear, mantener y cuidar un mundo social propio (Méndez y Gessaghi, 2019), los actores de esta etnografía hicieron su parte, aunque no para reproducir la distinción, sino para «ir a la universidad», para que luego esa vida se transforme, fuera lo que fuera que esos padres e hijos imaginaran con todo eso. En realidad, en el caso de que imaginaran lo mismo (casi nunca imaginaban lo mismo, quizás por los modelos conocidos por unos y otros y por la magnitud del desconocimiento del universo a conquistar, y nada indica que lo desconocido de unos se tenga que parecer a lo desconocido de otros).

Ese trabajo se produce no entre personas que son de «su medio social», de «su clase», ni en ámbitos de formación y socialización en los que «todo el mundo se conoce», como ocurre en las escuelas de clase alta (Gessaghi, 2016), sino en espacios en los que no hay sentido de pertenencia a una red social, en los que los sujetos, en principio, no están habituados a los códigos predominantes, en los que se topan con formas de vida caracterizadas por una cierta «liviandad», en donde se sienten desorientados y angustiados, diferentes y observados, cuando no burlados o controlados, por lo que manifestaron haber sentido –además de la diferencia– miedo, incomodidad, vergüenza.

LAS EMOCIONES

Justamente, a raíz de la presencia sostenida de alusiones a la afectividad en las conversaciones con los actores de esta etnografía, otro de los acentos en este trabajo tiene que ver con la cuestión de las emociones, que aquí parecen estar ligadas a «las percepciones sensibles de las discontinuidades sociales» (Pasquali, 2014: 15). Como manifiestan ciertos aportes recientes al problema, como los del «giro afectivo», esas emociones «no son estados psicológicos, sino prácticas sociales y culturales capaces de producir la superficie y los límites que permiten que lo individual y lo social sea limitado» (Macón y Solana, 2015: 21).

De acuerdo a los testimonios, cuando los entrevistados empezaban a disputar lugares de reconocimiento en ámbitos de la cultura letrada, comenzaron a notar la existencia de gustos, prácticas, posibilidades y modos de vida no consistentes con los suyos. La primera señal de la existencia de la diferencia fue la incomodidad, pero también la soledad y la vergüenza. A lo que muchos apelaron entonces fue al aumento del control de los propios movimientos, o de los comentarios, o de la mostración de signos que podían ser leídos en términos de clase, como invitar a compañeros de estudio a casa o comentar adónde –no– se habían ido de vacaciones. Como en la sociedad cortesana de Norbert Elias, estos gestos «no constituyen ni-miedades sino identificaciones directas de la existencia social» (Elias, 2012: 126).

Didier Eribon apuntó a bosquejar una «antropología de la vergüenza» que diera cuenta de las condiciones impuestas por el «closet social», del mismo modo que el «closet sexual» y, agrego yo, el closet étnico-racial y de procedencia geográfica que también afectó a ese intelectual de rasgos ibéricos que llegó a

formar parte del centro de la vida cultural parisina. En la disimulación, en los mecanismos para confundir las pistas, los gestos, las expresiones y la entonación, para evitar que nada se trasluzca, radica en parte, según el autor, la «inferiorización de las clases populares» (Eribon, 2017: 22).

Eribon habla de sujetos que viven entre dos mundos: por un lado, está omnipresente el recuerdo del heredado y, por otro, se lidia con la experiencia siempre en tensión que impone el conquistado. Pese a que la vergüenza tiene una potencia transformadora, el autor señala los límites del trabajo de reformulación del propio yo: aquello que uno hace para evitar ese sentimiento de minusvaloración. La nueva identidad no es sino una recreación: esta «nunca se formula sin integrar los rastros del pasado» (ibíd.: 233). Esa idea es deudora de la noción bourdieuana de *habitus clivé*: el *habitus* dividido «que designa la distancia entre, por un lado, las estructuras cognitivas incorporadas en el medio social de origen y, por otro, las actitudes, los gustos y los valores considerados legítimos en el mundo social en el que el sujeto ha sido consagrado» (ibíd.). Para Paul Pasquali, se trata de un concepto que hay que tomar con pinzas. Para aumentar su potencial heurístico, debe utilizarse para designar trayectorias biográficas o interacciones puntuales (que pueden o no tener efectos durables) en lugar de referirse a una categoría específica de sistemas de disposiciones. Las situaciones de escisión o diferencia social no engendran necesariamente *habitus clivé* (Pasquali, 2014: 406; traducción propia).

Las emociones ligadas a la percepción de límites sociales comenzaron a darse no en la escuela primaria –cursada, en general, en un espacio próximo en términos espaciales y de posibilidades sociales y costumbres– sino en la interacción con compañeros de secundaria, muchos de ellos pertenecientes a las capas urbanas y blancas de ciudades no tan cercanas al barrio y, más tarde, con condiscípulos de la universidad que ya pertenecían desde antes, por distintas vías de acceso, al medio libresco: familias del mundo intelectual o espacios educativos de formación y sociabilidad temprana. Como contrapartida, lo que aparece como central para lograr la integración a esos medios parece haber sido el hecho de encontrar pares. Esto es, el encuentro con personas con una sensibilidad e intereses compatibles con quienes construyeron relaciones de amistad duraderas y reparadoras. También fue importante encontrar titulares de cátedra y, asimismo, directores y directoras de tesis o de becas que muchas veces funcionaron como iniciadores y como reclutadores, consejeros y a veces «padrinos» y «madrinas» en el largo proceso de profesionalización.

LIBROS

Solo en algunas de las casas de los actores cuyas historias cuento aquí se leían libros. Esto no quiere decir que el resto no leyera; en las otras familias se leían, mayormente, diarios y revistas y algo de ficción, bajo la forma de libros o fascículos por entregas comprados en los quioscos.

Los libros llegaron cuando los actores se hicieron adultos y empezaron a comprarlos por su cuenta, aunque a veces sus padres no entendieran por qué utiliza-

ban de ese modo el poco dinero disponible. Independizados de la escuela —siempre las lecturas más interesantes eran las que no formaban parte de la currícula— y de los padres —«¿para qué tantos libros?»—, pareciera que la decisión de leer es algo que cada cual adopta solo, pero por razones que no son propias de quien las adopta: generalmente es un «otro» el que voluntaria o involuntariamente oficia de iniciador. Algunos los pedían prestados en la biblioteca, primero, escolar y, después, de la facultad. Otros los intercambiaban con amigos de los espacios de sociabilidad más impensados (como los *scouts*).

Pero ¿cómo llegaban esos libros a los barrios más alejados? Un rápido inventario de los emprendimientos editoriales que desde principios del siglo XX los produjeron y distribuyeron debería incluir: a) ciertas «iniciativas pedagógicas» de parte de personas que ya pertenecían al mundo del libro y que apuntaron a la formación de un nuevo público lector, como la revista *Los Pensadores* —que el socialista Antonio Zamora fundó en 1922 y que resultó un paso previo a la Editorial Claridad—, así como a las bibliotecas populares fundadas por otros partidarios del socialismo; b) otros proyectos orientados a formar a los que forman (los maestros), como un modo de disputarle al Estado la función de educar a la clase dirigente: tal era el propósito de la colección *La Cultura Argentina*, fundada por José Ingenieros (un médico, ensayista y profesor universitario, hijo de un linotipista), que funcionó entre 1915 y 1925; c) emprendimientos que apuntaron a suministrar insumos a la educación oficial con el objetivo de restaurar la integridad nacional y sustraerla de «la amenaza» que implicaban los cambios demográficos de los años veinte, como el de Ricardo Rojas y *La Biblioteca Argentina*;²⁰ d) empresas que articularon ese proyecto político-cultural con la búsqueda de un rédito comercial, dado que apuntaron, también, a «entretener» a sus lectores, por caso, la Biblioteca de *La Nación* (1901-1920), creada por Emilio Mitre; y e) proyectos de individuos que, a diferencia de los antes mencionados, eran ajenos al mundo intelectual o editorial, carecían de un programa político claro y cuyo deseo central era vivir de la actividad editorial (como Juan Carlos Torrendel y su Editorial Tor, que estuvo activa entre 1916 y 1971).²¹

Entre estos emprendedores estaban «quienes miraban a Europa y a las novedades estéticas de la posguerra» y quienes miraban «a Rusia y se inflamaba[n] con el sueño de la revolución universal», aunque de todos modos, en esos años veinte, todavía «muchos escritores de uno y otro bando cruzaban las fronteras habitualmente» (Suriano, 2012: 226). La Editorial Claridad funcionó durante un tiempo en la sede del grupo de Boedo. Ambos colectivos correspondían

a una geografía y una sociabilidad urbana obrera y popular (que se extendía a La Boca, Barracas, Parque Patricios) poblada de fábricas, talleres y conventillos.

20. Rojas fundó *La Biblioteca Argentina* en 1915. Veía en la migración y sus productos, tanto políticos —el socialismo y el anarquismo— como lingüísticos —la panlingua (Sarlo, 1988: 14)—, un peligro para la herencia hispánica y criolla. Rojas contó con el financiamiento del Estado, que sería su mayor cliente a través de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

21. Cfr. Ubertalli Steinberg, 2016; Sorá, 2004: 278; Degiovanni, 2007: 116; Costa y de Sagastizábal, 2016; y Valinoti, 2016.

De esa geografía social y territorial se nutrían sus temas y motivos literarios, y sus héroes eran los sufridos proletarios que allí habitaban (ibíd.).

Con otro signo ideológico, otro emplazamiento geográfico, otra propuesta estética y otra glotopolítica, la Biblioteca de La Nación constituyó la primera iniciativa en la que un diario utilizó un fondo editorial para generar lectores en la Argentina (Willson, 2004: 47). Allí predominaban textos traducidos del francés, aun cuando esta no fuera la lengua original de los mismos (Willson, 2006: 669). De hecho, más del ochenta por ciento de los títulos publicados eran textos traducidos, algunos, por el propio Bartolomé Mitre, el fundador del diario, conocido francófilo y, como sus pares de la elite porteña, también hombre de una portentosa multivocalidad: empresario periodístico, político, militar y traductor. Lo que se encontraba allí eran autores europeos –en su mayoría franceses y británicos, aunque también españoles e italianos–, así como escritores estadounidenses. La apuesta también apuntaba a resguardar el idioma nacional. Se trataba de textos en lengua española, «base de la lengua nacional que se intentaba reafirmar ante la supuesta amenaza que representaba la mezcla de lenguas causada por el fuerte componente inmigratorio de la población urbana» (Merbilhaá, 2017: 2).

En esos años también existieron emprendimientos que divulgaron al libro masivamente sin un horizonte estético-político identificable sino más bien impulsados por las posibilidades que abrían las nuevas formas tecnológicas y motivados por un interés meramente comercial. Es el caso, mencionado más arriba, de la Editorial Tor, fundada por el empresario Juan Carlos Torrendell, que se orientó a cubrir la franja más extensa posible de público. Esto último quizás explique el criterio en el que reposaba su singular catálogo. El escritor Manuel Gálvez daba cuenta de este modo del perfil del editor catalán:

su padre me [contó que el] muchachito, concluido el trabajo se iba a su casa y se encerraba en su cuarto a escribir cartas a los libreros hispanoamericanos. Caso de Vocación [*sic*]. Sin conocimientos literarios, ni consejeros a sueldo, ha editado millares de títulos. Ha hecho llegar al pueblo toda la literatura mundial. Sus enemigos suponen que solo publicaba libros malos. Error. Editó a Platón, Esquilo, Cervantes, Shakespeare, Dostoievski, Tolstói, Freud, Pirandello [...] y entre [los argentinos a] Echeverría, Sarmiento, Hernández, Mitre, Mansilla... eso sí, a veces mutilaba los libros. El [de] Hitler, *Mi lucha*, que tenía en alemán ochocientas páginas, quedó reducido a doscientas. Podríamos decir, imitando a Gracián: «De lo malo, cuanto menos mejor» (Gálvez, 2003: 729, citado por Valinoti, 2016).

Sus ediciones, impresas en papel de diario, llegaron a contabilizar los veinte mil ejemplares por día de un mismo libro, además de distintas revistas. Los volúmenes se exportaban a diversos países de América Latina: «casi el setenta por ciento de su tirada se dirigía al mercado exterior, por lo que aún hoy pueden hallarse libros y revistas de Tor en las librerías de viejo de todo el continente» (Abraham, 2012: 43).

De este modo, azaroso y aluvional, fueron llegando los libros a las bibliotecas de las casas más pobres del primer y segundo cordón y, con ellos, cierto acceso a la ciudadanía y a ese todo impreciso que es la «cultura ilustrada». Sin embargo, solo con el ambicioso programa que Boris Spivacow desplegó desde Eudeba (la editorial de la UBA) los libros de calidad arribaron, finalmente, al gran público.

José Boris Spivacow nació en la Ciudad de Buenos Aires en 1915. Fue gerente de Eudeba desde junio de 1958 hasta el 29 de julio de 1966. Tras el golpe de Onganía, fundó el Centro Editor de América Latina (CEAL). Eudeba fue «la más grande y más exitosa editorial universitaria que conoció la Argentina en toda su historia hasta hoy», afirmó alguna vez Beatriz Sarlo, quien trabajó allí mientras estudiaba en la carrera de Letras. Spivacow fue un hombre de izquierdas, judío ruso, hijo de inmigrantes pobres, profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, que llegó a convertirse, cuando tenía poco más de cincuenta años, en un mito de la industria editorial en América Latina. Creía que no solo había que ir a buscar al cliente sino que «había que construirle»: una idea que en Argentina empezó a circular en la década del veinte, a propósito del diálogo entre un «público lector potencial» (Sarlo, 1988) y los incipientes medios de comunicación escrita para la nueva clase media y popular de origen inmigratorio. Había sido corrector de la Editorial Abril, a la que ingresó en 1941. De allí importó el modelo «libros para todos» (Sorá, 2004: 278). No solo en las librerías: los libros de Eudeba se vendían, como los diarios, en quioscos callejeros. Hacia 1965, esos volúmenes se conseguían en la capital y el interior a través de 830 distribuidoras y librerías, 40 *stands* en facultades, 41 quioscos propios (7 de ellos en hospitales) y 103 puestos de diarios y revistas (ibíd.: 279).

El trabajo de personas como Spivacow se insertó en una sociedad que ya contaba con una tradición editorial significativa, especialmente desde fines de la década del treinta. En esos años, se da la fundación o renovación, en nuestro país, de editoriales como Losada, Sudamericana y Emecé por parte de exiliados republicanos de la Guerra Civil Española. No fueron menos importantes, a ese respecto, las influencias, los préstamos y los vínculos de solidaridad que se dieron entre editores de países que constituyeron la más fuerte tradición editorial de habla hispana: España, México y Argentina (Sorá, 2004; Rivera, 1981). Los libros de Eudeba, como más adelante los del CEAL, ayudaron a formar las bibliotecas de maestros y profesores, militantes políticos y jóvenes entre los años sesenta y setenta, es decir, aquellas con las que se formaron, por ejemplo, los docentes de los actores de esta etnografía. Se propagaban en virtud de una política de precios, porque al menos Eudeba contaba con el presupuesto de la UBA, que le permitía vender «un libro al precio de un kilo de pan», y por la decisión antes mencionada de distribuirlos allí donde los otros libros no llegaban. No es riesgoso suponer que este tipo de gestas, llevadas a cabo por personas excepcionales, formen parte de la democratización comparativamente temprana de nuestro sistema educativo. Jorge Rivera lo cuenta así: «durante la década del sesenta se dio una búsqueda de “nuevos lectores” para sumarlos “a los viejos lectores de la literatura y del libro tradicionales”; creó “lectores de especie distinta” lejos de “las fronteras sacramentales y atemorizantes de la librería”» (Rivera, 1981: 365-366). Beatriz Sarlo, en una conversación con Judith Gociol, recordó haberlos visto en las casas de maestros muy pobres: «esos eran los libros que llegaban» (Canal Eudeba, 2017).

Tras el golpe de Estado de 1966, que intervino la UBA, Spivacow fue perseguido por los sucesivos gobiernos militares: la Triple A asesinó a uno de sus colaboradores y la dictadura desapareció a otro;²² sus libros fueron secuestrados y quemados,²³ pero siguió editando y distribuyendo en todo el país: 78 colecciones con unos 5 mil títulos. El CEAL (De Diego, 2017) no tenía quioscos propios como Eudeba (cuyo catálogo se vendía en una parte significativa, como ya señalé, en puestos callejeros),²⁴ pero a poco de comenzar sus actividades, la editorial firmó un acuerdo con la Cooperativa de Vendedores de Diarios, Revistas y Afines, y comenzó a distribuir su catálogo en los quioscos del país y de grandes capitales de América Latina.

Nicolás Casullo, indica la propia Sarlo, decía que el libro, antes de la última dictadura, era un objeto cotidiano muy presente: en la calle, en el subte y en las plazas (Canal Eudeba, 2017). Quizás, como resultado del *boom* de la industria, aunque a este le siguió un largo tiempo de retracción.²⁵ Amén de lo, en principio, imperecedero de esos objetos –siempre que no exista un contexto institucional proclive a incinerarlos– y por la escala en la que se los editaba y distribuía, no era sorprendente que cualquier ejemplar, por «raro» y antiguo que fuera, o agotado que estuviera, apareciera en cualquier lado y en manos de los seres menos previstos. Esa idea ya estaba en las ficciones de Jorge Luis Borges, al menos desde 1942. En «La muerte y la brújula», el autor pone en manos de un gángster como Red Scharlach una edición popular de *Historia secreta de los Hasidim* (así lo comenta Ricardo Piglia, 1986). En «El Sur», Dahlmann, el protagonista, consigue, la tarde previa a la pesadilla que advendría, «un ejemplar descabalado» de *Las mil y una noches* de Weil.

Es claro que esta es una posibilidad para cualquier libro en cualquier parte del mundo. Pero se puede hipotetizar que una fuerte circulación cultural, resultante de tránsitos tan diversos procedentes de ultramar, de países vecinos y de otras provincias, conjugada con la comparativamente explosiva actividad editorial de la cercana Ciudad de Buenos Aires (al menos hasta 1966), puede haber aumentado las posibilidades de que esa potencialidad de los libros se desplazara y expresara en la Provincia de Buenos Aires.

Pero estas referencias aluden al centro de la capital y, cuando mucho, a los barrios mejor conectados y más prósperos del primer cordón del conurbano. A medida que tomaba distancia de esos centros, el acceso a los libros se debió dar a partir de vectores como las casas de las maestras; algunos clubes –como los de la colectividad judía (Visacovsky, 2009)–; las ya mencionadas

22. Sus nombres no se consignan aquí porque no fue posible constatar fehacientemente sus respectivas identidades.

23. La quema de libros del CEAL fue ordenada por un juez en la última dictadura militar después de que un operativo secuestrara, en 1978, los títulos de la editorial y resolviera que el treinta por ciento «era peligroso para la seguridad nacional». En 1980, finalmente, se quemaron 24 toneladas en un baldío de Sarandí (Rapacioli, 2017).

24. Fernando Devoto en conversación con la autora (Buenos Aires, 15 de octubre de 2019).

25. Al tiempo del derrocamiento de Perón y de la reestructuración universitaria, la expansión del mundo editorial argentino se estancó (Sorá, 2004: 277).

bibliotecas de las escuelas; y también las de otros espacios comunitarios, como los anarquistas y socialistas, que hacia 1932 llegaron a tener 56 vinculadas a sus centros (Gutiérrez y Romero, 1989). También el Partido Comunista, que contaba con núcleos en fábricas grandes, les acercaba literatura a los trabajadores, con quienes guardaba relaciones de afinidad. Ese era otro modo de irradiación desde los grandes centros industriales del suburbio hacia los barrios más alejados, donde vivía buena parte de los obreros, algunos, padres de los actores de esta etnografía. Por otro lado, a partir de la Ley N° 419 del 23 de septiembre de 1870, se creó la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares. Como escribió Guber, por esos años, «vecinos o ciudadanos de cualquier punto del territorio nacional podían crear una biblioteca popular haciendo un depósito de dinero en el Banco de la Nación Argentina, a cambio de lo cual recibían del Estado el doble de ese monto en libros. Estas, si bien existían desde fines del siglo XIX, crecieron fundamentalmente entre 1920 y 1945 en casi todos los barrios de la ciudad» (Guber, 2001b). Si bien, como afirman Armus y Bohoslavsky (2015), las bibliotecas populares fueron un dato relevante en la vida de las localidades de la primera corona del Gran Buenos Aires —como ya dijimos, en realidad de algunas—, en la segunda, las iniciativas en materia cultural parecen haber estado más ligadas a los clubes de barrio y, fundamentalmente, a las cooperadoras escolares. En comparación con las ya mencionadas bibliotecas de los centros socialistas, la Municipalidad acompañó más lentamente, según Leandro H. Gutiérrez y Luis Alberto Romero (1989), este movimiento espontáneo de la sociedad, promoviendo sus propias bibliotecas barriales, aunque su dispersión fue menor, dado que se limitó a los barrios más antiguos y más poblados.

Como aparece en los testimonios de los entrevistados, en familias lectoras con medios económicos acotados y radicadas en barrios alejados, otro modo de acceder a los libros era el Círculo de Lectores: una empresa de venta directa de libros que funcionó entre 1962 y 2019 principalmente a partir de oficinas comerciales que congregaban revendedores que iban puerta a puerta y vendían por catálogo. En zonas menos accesibles, en las que no tenían representación, la comercialización se resolvía por correo. Asimismo, como ya se mencionó, fueron también los quioscos de diarios, por los muy diversos modos de accesibilidad que propiciaban, más que las librerías y las bibliotecas, el lugar de provisión de libros de la mayoría de las familias que vivían en los barrios de calles de tierra. Me refiero a las posibilidades que habilitaba ese tipo de negocio: la cercanía espacial, el trato cotidiano con el quiosquero, lo módico de los precios, la ausencia de un límite a traspasar desde la vereda, la visibilidad de esos volúmenes en los puestos.

De todas maneras, al margen de la imprescindible disponibilidad de libros, la iniciación en la lectura de personas como las que entrevisté no se habría dado si no hubiese existido otro tipo de vector: una persona o una situación que funcionara como iniciadora en un código cultural para el cual esos libros eran un artefacto valioso para algo. En palabras de Bourdieu, que crease «un mercado respecto del cual tengan valor los discursos relacionados con la lectura y con los libros» (Bourdieu en Silva, 2003: 200).

EXPERIENCIAS LIBRESCAS

Gonzalo Ismael Sosa es un gran lector y un sofisticado escritor de cuentos. Es de Banfield, una localidad del partido de Lomas de Zamora, en el primer cordón del conurbano sur. Lo conocí porque cursaba conmigo un taller de escritura en la carrera de Comunicación. De esto hace más de diez años, pero todavía recuerdo su uso virtuoso de las técnicas narrativas, tomadas de cuentistas analizados en la materia, para contar experiencias propias que a la mayoría de los presentes nos resultaban lejanas, cuando no exóticas. Recuerdo también un cuento que nos maravilló a todos. Era sobre su abuelo paraguayo, que vivía en una casilla de machimbre en el patio de la casa familiar y que decía que «una vez había matado a un tigre». Así como tenía un comienzo al modo de Horacio Quiroga, tenía un final arltiano; ante algo inusitado que hizo el viejo, el nene, que era el narrador del relato, se tiró por la ventana. Gonzalo todavía no pudo profesionalizarse en la vida intelectual, pero su historia permite repensar la idea según la cual ciertas competencias culturales, valores, modales, habilidades e inquietudes –lo que la sociología francesa llama «la excelencia»– son patrimonio de una clase, de ciertas instituciones y de ciertos ámbitos geográficos (cfr. Bertrand *et al.*, 2016).

Gonzalo me contó que los primeros libros y *compacts* los traía la madre. Se los regalaban «las patronas» en las casas en las que trabajaba. Al principio, él pensaba que esa literatura «era lo que había que leer, que esa era la cultura de clase media». Y así fue como empezó leyendo textos de divulgación como los de Jorge Bucay. Esas son algunas de las alternativas ligadas a profundos «deseos modernos» vehiculizados de modo autodidacta: el modo un poco a ciegas de acceder a esos volúmenes parece haber estado, en un primer momento, en relación con las habilidades lectoras que aún no eran lo complejas que serían, dado que textos como el citado no forman parte, en general, de la currícula universitaria,²⁶ a la que Gonzalo accedió más tarde.

Ese que señala Gonzalo, el que involucra una relación laboral desplegada en la intimidad del mismo domicilio del empleador, por su parte, parece ser otro de los vectores por los que el material de lectura llegaba a manos de personas que por algún tipo de privación no tenían familiaridad con las librerías ni acceso, siquiera, a ciertos diarios, porque no se vendían en los quioscos de los barrios de calles de tierra del primer o segundo cordón. Fernanda, la historiadora a la que le dedico un capítulo de este libro,²⁷ recibía las historias escritas y dibujadas por Quino de manos de su tía, que les pasaba a ella y a su familia la revista del domingo, luego de que sus patronas la leyeran. Para haber podido comprarlas por ella misma, Joaquín Lavado debería haber publicado las tiras de Mafalda en *Crónica* o en *Diario Popular*, los únicos periódicos que llegaban a los quioscos de Rafael Castillo.

26. Algunos autores, como Parada (2007), trabajan la idea de que en las estrategias para obtener libros puede haber una clave sobre su apropiación intelectual. Como escribió Bourdieu en su debate con Roger Chartier, «los textos, no importa de qué textos se trate, cuando se los interroga no solamente como textos, transmiten una información sobre su modo de empleo» (Silva, 2003: 145).

27. Fernanda Molina en entrevista con la autora (Buenos Aires, febrero de 2019).

OTRO TIPO DE SUBJETIVIDAD

Lo que sigue es, en términos metodológicos, una suerte de desvío –o, mejor, en términos de selección del sujeto de investigación–. Se trata de la historia de alguien que por esas cosas de la vida, como Stoner,²⁸ un día se enamoró de la literatura. Daniel Mundo se crió en el primer cordón del conurbano, fue a una escuela privada no subvencionada y no tiene, como dice Malvina, «el barrio en la cara» (categoría nativa a la que volveré más adelante). Lo menciono a riesgo de tensar los límites de mi modelo teórico, porque considero que la historia que me contó hace muchos años este amigo es reveladora. ¿Por qué? Porque su encuentro con la lectura, como una parte central de su vida, ocurrida azarosamente en la adolescencia, muestra las posibilidades que ofrece, en términos culturales, una sociedad en la que personas como Spivacow o Zamora trabajaron para que los libros lleguen a las mayorías.²⁹ En su familia nadie leía libros. Y su casa, por la ocupación de su padre –levantaba quiniela–, estaba llena de gente todo el día. Si para ellos la lectura no hubiera sido una costumbre desconocida, igual habría sido imposible. Esta imposibilidad tenía que ver con que normalmente la actividad lectora demanda, por un lado, silencio y, por el otro, aislamiento y soledad: «otro tipo de subjetividad», diría Piglia (2005). Aunque esto no quiere decir que esa sea la única manera posible (por lo solitaria y silenciosa) de leer (Chartier, 1993: 34).

Mi amigo Daniel descubrió la literatura en la casa de su primera novia, en la que pasaba mucho tiempo. Tenía que encontrar algo para hacer mientras todos dormían y él esperaba que se hiciera la hora en la que salía el primer colectivo para volver a la suya. En esas horas muertas empezó a leer los libros de la madre de la chica: *best sellers*.³⁰ Para Daniel este descubrimiento significó, a la vez, una superposición y un desplazamiento: el descubrimiento de que había otra realidad allá afuera y la posibilidad de entrar en otra realidad distinta a la que le ofrecía su vida familiar.

LAS EXCEPCIONES

Las personas cuyos testimonios cité tienen en común el constituir, por alguna razón, excepciones. La sociología, la ciencia política y la microhistoria dan elementos para fundamentar la relevancia del estudio de aquello que no forma parte de la generalidad, que no se inserta en una serie, que no se atiene a una regla, que

28. Me refiero a la novela de John Williams sobre un hijo de granjeros pobres que, por tener que cursar obligatoriamente la asignatura Literatura Inglesa en el ingreso a una carrera ligada con la actividad agropecuaria, se fue acercando cada vez más a la ficción. Recién cuando un profesor le habló supo qué era lo que estaba ocurriendo. Le dijo: «usted va a ser profesor de Literatura, usted está enamorado, Stoner».

29. Daniel es escritor, docente universitario y doctor en Ciencias Sociales. Hizo un año de Contabilidad y cursó el CBC de la carrera de Letras. En la pequeña casa que hicieron con su madre, ladrillo sobre ladrillo, con la ayuda de los vecinos, en el barrio de Florida, cerca de la Panamericana, había partidos de truco todo el día.

30. De esos que se van comprando junto con la colección completa, por entregas, no con «ánimo coleccionista», en el sentido de intercalarlos con «literatura alta», más propia de los sectores letrados. Cfr. el debate entre Bourdieu y Chartier en Silva, 2003.

existe en virtud de la comparación de lo regular con lo infrecuente. Según Carlo Ginzburg, también es posible pensar la excepción como «síntoma de un cambio mucho más amplio» (Ginzburg, 2014: 368). De acuerdo a Giovanni Sartori (1994), las excepciones deben estudiarse por su relación con un contexto mayor, o en contraste con una experiencia cercana o lejana, es decir, tomando como igualmente significativas lo que las identifica y lo que las diferencia. Es decir que, como escribió Piglia en algún lugar, en toda comparación y, por ende, en toda definición de lo excepcional, hay en parte simetría y en parte antagonismo. Por lo demás, volviendo a Sartori, estudiar las excepciones no debería implicar, según este autor, enfrentarse a los peligros del parroquialismo: «los estudios [...] *in vacuo* que pura y simplemente ignoran las categorías de análisis pertenecientes a teorías generales y que entonces adoptan con despropósito términos fabricados a medida y, al mismo tiempo, sin medida» (ibíd.: 35).

En ese sentido, el trabajo de Bourdieu sobre la movilidad social (o la privación de ella) en Francia, realizado primero en coautoría con Jean-Claude Passeron y más tarde con Monique de Saint Martin, parece una referencia obligada para darles un tratamiento no parroquialista a las excepciones y, asimismo, pensar una idea de mérito no fabricada a medida —es decir, entendida solo como virtuosismo personal— pero, al mismo tiempo, en clave local.

En 1964, Bourdieu y Passeron hicieron un estudio empírico monumental sobre este tipo de trayectorias escolares en *Los herederos*. Seis años más tarde, ya en *La reproducción*, les pusieron nombre a sus protagonistas: los «salvados por milagro», y, diecinueve años después, Bourdieu, ya alejado de Passeron, pero junto con su reputada colega Monique de Saint Martin, volvió a hacerlo en *La nobleza de Estado*, utilizando en ese caso la calificación de «pequeños milagros». En esos textos son «poco frecuentes» las personas que llegan a las instituciones que constituyen el centro del sistema de formación de las elites francesas, y esa infrecuencia dice algo. Llegaron, entonces, pese a no ser de los «buenos barrios» parisinos, pese a no ser hijos de profesionales, pese a no ser hijos de muchas generaciones de nativos. Son los que vencieron dispositivos de segregación que al menos la sociología de la educación francesa considera casi infalibles, se cuestiona o no la existencia de sus instituciones bastión. Lo hicieron pese a la existencia de un aceitado mecanismo por el cual la fracción «modernista y laica» de la gran burguesía de negocios colocó a sus hijos, primero, en los liceos públicos más «exclusivos»; después, en las clases preparatorias más selectas; y, finalmente, en las *grandes écoles* —las instituciones bastión, es decir, las que resultan decisivas (cada tradición nacional tiene su propia institución «decisiva» para la formación de sus elites)—, de «manera temprana y de por vida». ¿Qué función cumplen los milagros (es decir, las excepciones «en ese proceso social de selección, eliminación y autoeliminación francés al que la creencia individual y colectiva ha dotado de una notable legitimidad»)? Las trayectorias —infrecuentes— de movilidad social colaboran rubricando la creencia en la igualdad de oportunidades. Eso mismo me dijeron algunos sociólogos de la educación franceses cuando los entrevisté en París entre abril y mayo de 2013.

En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron advirtieron sobre la índole engañosa y polisémica del mérito, justamente como aquello en lo que reposaba la legiti-

midad de dicha reproducción. El mérito, la gracia o el talento no son atributos personales –sostuvieron– sino la transmutación de un privilegio de clase heredado (Bourdieu y Passeron, 2009: 106). El mérito real tiene que ver, en sus términos, con cuáles hayan sido los obstáculos superados (ibíd.), porque «superar obstáculos» es lo que más comúnmente hacen «los migrantes de clase». ³¹ De modo que la meritocracia puede ser pensada no en términos del lugar al que se accede durante un proceso de profesionalización, sino en relación a las condiciones afrontadas y superadas desde el punto de partida.

Si las excepciones dicen algo (más o menos ajustado, más o menos engañoso) sobre la fluidez de su sociedad a los franceses, me parece oportuno pensar qué dicen las trayectorias ascendentes de los actores de esta etnografía sobre la nuestra. En este sentido, la idea de «milagrito» es problemática para pensar la trayectoria de universitarios del conurbano, porque pareciera, planteada de ese modo, que esos caminos de ascenso surgen por generación espontánea, cuando en realidad existieron condiciones que los hicieron posibles. La idea de plantear experiencias exitosas de movilidad social como «milagritos» implicaría desconocer una tradición antihispánica presente en nuestra intelectualidad, promotora del igualitarismo, progresista y liberal. Se trata de una vertiente que recomendó nacionalizar al inmigrante y, del mismo modo, defender la educación gratuita, así como sembrar en cada provincia la vida municipal (Botana, 1984: 346-347). En este punto, el apellido Sarmiento es insoslayable por el énfasis que le dio al nivel inicial de la educación por sobre otros como medida igualadora en términos sociales. Durante su presidencia promovió la creación del Colegio Normal de Paraná –fundado en 1870–, como modelo de otras instituciones formadoras de maestros que se fundaron después en la Ciudad de Buenos Aires y en las provincias. Como escribió Darío Pulfer (2017), la expansión de la educación primaria estaba en relación con la necesidad de erradicar el analfabetismo, que alcanzaba al 71% de la población. A su vez, entre otras medidas tomadas para promover la vida municipal, se creó por ley, en 1870, como vimos antes, la red de bibliotecas populares.

Tanto Sarmiento como Juan Bautista Alberdi fueron las figuras centrales de la Generación del 37, cuya ideología alcanzaría la hegemonía cultural en 1880 (Terán, 1987: 61). Un Alberdi convencido de que las costumbres no se modifican a partir de la educación letrada sino «por las cosas» supo exponer sus reparos frente a la presencia de las masas en la escena política. La que él representaba era una de las múltiples tradiciones liberales que se desarrollaron en la Provincia de Buenos Aires después de la caída de Rosas (Botana, 1994: 114). Así, propuso una «república posible» en la que las mayorías fueran tuteladas por una elite que sí tuviera acceso al voto merced a su renta y a sus

31. Como recuerda Juan Dukuen, la idea de violencia simbólica, junto a una de sus formas, la de la «acción pedagógica» (AP), tuvo una sistematización más acabada en *La reproducción*, libro en el que Bourdieu y Passeron plantean la idea de la doble arbitrariedad. La AP es doblemente arbitraria: «por un lado, porque se funda en una relación de fuerzas entre las clases sociales que no está basada en la naturaleza: para los autores no hay nada en la biología que haga que las clases dominantes dominen a las dominadas. Por otro lado, la AP es arbitraria porque delimita una cultura a inculcar [...] “que no se puede deducir de ningún principio universal”» (Dukuen, 2018).

capacidades vinculadas a la posesión de determinados saberes por entonces disponibles solo para pocos.³²

La postura de Sarmiento implicaba, en cambio, hacer realidad una «república verdadera», «un Estado social donde imperara la igualdad de condiciones» (Terán, 2008: 86). Desde «la histórica propuesta igualitaria sarmientina [...] de inspiración universalista en su cobertura y democrática en su racionalidad y en la lógica de su desarrollo [...] que se mantuvo exitosa durante un siglo» (Feijoó, 2002: 15) y desde Roca³³ en adelante, «con el punto máximo del primer gobierno peronista, la escuela tuvo a su cargo producir un sujeto nacional homogéneo e integrado, desde los contenidos escolares, los docentes, los horarios de clase, la copa de leche, la cooperadora escolar y los guardapolvos blancos» (Dussel, 2004: 4).

Ese es, en buena medida, el suelo sobre el que reposan los sueños modernos que llevaron adelante los actores de mi etnografía.

LAS HISTORIAS QUE CUENTO AQUÍ

Algunos de los protagonistas de las historias que relato en estas páginas han llegado a ser graduados así como docentes universitarios, periodistas muy reconocidos e investigadores del Conicet,³⁴ tras perforar el límite que componen todos esos dispositivos de segregación en una sociedad mucho más fluida que la francesa. Las cinco historias editadas como trayectorias educativas que conforman los capítulos centrales de este libro tratan sobre personas que sortearon dichas fronteras y lograron profesionalizarse en la vida académico-humanista. Tal como aparece en los relatos, los obstáculos estuvieron ligados a los barrios

32. Natalio Botana (1984) lo explicó del siguiente modo: la postura de Alberdi implicaba la instauración de una «república posible», aquella en la que el ejercicio de la libertad política generalizada por el sufragio debía quedar encerrado dentro de los límites de un orden restrictivo. Así, incorporó el principio representativo que Montesquieu había radicado en la república aristocrática: una república en la que la soberanía residía en el pueblo, mas debía ser gobernada en nombre de este por representantes electos. Dado que en sus términos el pueblo no estaba «bastante sazonado para el ejercicio del gobierno representativo, sea monárquico o republicano» (Alberdi, 1953: 55), a los habitantes les quedaba, dentro de este diseño, hacer uso de los derechos civiles: tener seguridad, hacer su vida, fundar hogares y protagonizar, acaso, «la epopeya del ascenso». La libertad significaba, en ese contexto, una promesa universal de la que debían disfrutar criollos y extranjeros.

33. Cuando Julio Argentino Roca asumió en 1898 su segunda presidencia, remitió al congreso un proyecto de Plan de enseñanza general y universitaria. Se trataba de eliminar el enciclopedismo y de orientar la oferta educativa hacia especialidades técnicas relacionadas con el contexto socioeconómico (véase Pulfer, 2017: 51).

34. De acuerdo al ranking Scimago, la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (el Conicet) es la mejor institución gubernamental de ciencia de latinoamérica. En 2019, escaló a la posición 183. Según la antropóloga Victoria Gessaghi, investigadora de carrera de esta agencia, entrar allí como investigador profesional es un objetivo deseado por académicos, dado el prestigio y la estabilidad económica y laboral que provee (o que proveía hasta 2015) (Gessaghi y Méndez, 2015). Ezequiel Adamovsky, también investigador de carrera de esta institución, explicó en su cuenta de Twitter (@EAdamovsky) que, para ingresar a este organismo, «un investigador en Ciencias Sociales tuvo que: aprobar al menos sesenta exámenes de su carrera de grado; aprobar unos seis seminarios de posgrado; escribir una tesis (a veces dos) evaluada por los mejores especialistas [...] Ahí se doctoró y recién reunió los requisitos para aspirar a ser investigador. Luego tiene que: presentar unos cuantos trabajos en congresos; publicar unos cuantos trabajos en revistas especializadas (cada uno evaluado por dos o tres especialistas); ganar becas [...] tiene que reunir un puntaje altísimo. Es un concurso público y muy competitivo».

en los que nacieron, al nivel económico de sus familias, a la ausencia de hábitos librescos en sus casas tanto como de material de lectura y, más allá de sus características fenotípicas, al «tener el barrio en la cara», como me dijo Malvina, es decir, al sentimiento que se genera por la certidumbre de ser rápidamente identificado como de ciertos barrios por el uso de una vestimenta en particular, por la forma de hablar, por los modales, por la *hexis* corporal. A propósito de esos «marcadores», Eribon, un intelectual que logró consagrarse en una sociedad –la francesa– mucho menos fluida que la nuestra, cuenta en su libro las instancias dramáticas que debió sortear, antes de llegar a la ciudad capital, en un espacio social popular, pobre, provinciano y brutalmente intolerante en el que pasó su infancia y primera juventud. Él escribió sobre «los cuerpos sociales, los cuerpos de clase [...] que se presentan inmediatamente ante nosotros» (Eribon, 2017: 20).

Cité y citaré en este primer ensayo introductorio fragmentos de historias de personas con estudios universitarios que no cumplen exactamente con todos esos atributos. Algunos tenían muy pocos recursos económicos y vivían muy lejos y a trasmano de la capital, pero contaban con una profusa biblioteca política e histórica en sus casas; otros no la tenían, pero podían pagar una escuela privada no subvencionada. Su experiencia ilumina a veces, desde los márgenes de mi modelo teórico, a la vez, la heterogeneidad de las pobrezas³⁵ y los modos disponibles para sobreponerse a las restricciones a enfrentar.

Los actores de esta etnografía tuvieron, por un lado, que encontrarse con nuevos espacios de sociabilidad y, por otro, que diferenciarse de sus familias, aunque coincidieran con estas en un deseo profundo de mejora encarnado en la valoración del estudio y del esfuerzo como factor de progreso, una perspectiva que es compartida, en última instancia, por la sociedad en general. A lo largo de mi investigación me tocó ver reacciones en principio reticentes por parte de personas muy encumbradas del mundo intelectual ante la mención de la historia de algunos de los «entrevistados». El hecho mismo de que, por ejemplo, hayan nacido en un barrio tan apartado ponía en duda, ante los ojos de estos interlocutores, la validez de sus trayectorias; como si el barrio funcionara como «un origen» en términos de Beaud (2002); es decir, como si conllevara de por sí una falta, por caso, la distancia respecto de los libros. Sin embargo, una vez que conocían las alternativas de esas trayectorias,³⁶ así como los sentimientos de sus protagonistas, lo que aparecía eran sentimientos de empatía y admiración.

Respecto a las familias o, más específicamente, a las madres y los padres que tuvieron para sus hijos e hijas un proyecto implícito o explícito de superación, en la mayor parte de los casos la diferencia es notoria en lo que hace a la disponibilidad de recursos económicos, los gustos, la sociabilidad, los modos de usar el tiempo, la planificación familiar, la forma de hablar y (a veces) de utilizar el

35. Denis Merklen se refiere a la pobreza a propósito de «la multiplicidad de pertenencias en las que se encuentran inscriptos los individuos» (Merklen, 2010: 107; véase también Murmis y Feldman, 1992).

36. Algunos accedieron a estas historias a través de una lectura de mi manuscrito que la periodista Diana Fernández Irueta publicó en el diario *La Nación*.

humor, así como al modo de distribuir el espacio de la casa e incluso la manera de considerar la privacidad, entre otros aspectos. Es por esa distancia que, como aparece en algunos relatos de los actores, pese al amor y la preocupación materna y paterna, tuvieron que hacer buena parte de su camino en soledad; en particular, encarar individualmente las decisiones cruciales.

Algunos de esos padres tuvieron trabajos –generalmente manuales– por cuenta propia, y otros, un empleo asalariado en el sector formal que perdieron en algunos de los momentos críticos de la historia argentina reciente: en una fábrica controlada por el gremio metalúrgico durante la dictadura; o durante la hiperinflación de 1989 que coronó un proceso recesivo que el Plan Austral de 1985 no pudo revertir; o en medio de la «flexibilización» impulsada por el primer gobierno menemista, cuyas consecuencias tuvieron un impacto directo en el sector manufacturero y en particular en el partido de La Matanza (Vio y Cabrera, 2015: 259), donde nació y creció una parte de los protagonistas de las historias que cuento en este libro. Pero en algunos otros casos, la diferencia que existe entre esos hijos universitarios y sus padres no necesariamente reedita una versión de «la lucha entre la cabeza y la mano» (Becker, 2011: 404). Recupero, para elaborar esta idea, algunos datos de un pasaje autobiográfico de un trabajo de Merklen.

En su artículo «En alguna parte del mundo. Montevideo, Buenos Aires, París», el sociólogo uruguayo cuenta que «a los 8 años de edad [encalló] en Ciudad Evita» junto a su familia, escapando de la dictadura uruguaya, que se desarrolló entre 1973 y 1985. Su madre y su padre tenían «sueños y convicciones marxistas». Ambos habían trabajado como maestros de escuela en Uruguay. En el nuevo destino bonaerense Denis y su familia quedaron ubicados «más bien entre las capas inferiores (aunque lejos de las más bajas) [...] La mayor parte del tiempo en un modesto barrio de monoblocks construido por un sindicato de funcionarios públicos, en un departamento de dos habitaciones y 50 metros cuadrados». Pasó «una larga temporada en uno de los peores barrios de la zona, en los monoblocks de José Ingenieros frente al cuartel de La Tablada», donde también vivió Malvina. Así, tiempo después, entró «a la sociología por las puertas de la Argentina posdictadura en los años ochenta» (Merklen, 2015: 9-10), gracias, en buena medida, a un docente-reclutador informal: un profesor de lógica y filosofía que, tal como cuenta el propio Merklen en su perfil de autor de la revista *Anfibia*, le dijo que debía estudiar esa disciplina, ciencia de la que el joven uruguayo nunca había tenido noticias.

Como para otros actores de esta etnografía, el primer desconcierto ocasionado por la percepción de las distintas formas de la desigualdad fue capitalizado, con el tiempo, en términos de un conocimiento muy singular. Merklen cuenta en su artículo que tuvo algunos amigos y compañeros de la escuela primaria y secundaria «de los peores barrios que envuelven a Ciudad Evita del norte hacia el oeste» y que pasó muchos días y muchas noches en sus casas. Ya estudiante, trabajó y vivió en alguno de esos barrios: «así es que en las aulas pensaba en cómo aprehender aquellas realidades con estos discursos. Y en el barrio me daba cuenta de que tomaba distancia con una parte de mí mismo a medida que incorporaba otro lenguaje y otras sociabilidades a mi experiencia. Poco a poco me iba haciendo bilingüe» (ibíd.: 11).

El extrañamiento del que habla Merklen también tuvo que ver con el modo de vida de los profesores en cuyas cátedras trabajaba *ad honorem*. Ellos podían ir de la casa a la universidad sin que el traslado implicara ni mucho tiempo, ni incomodidad ni conocimiento sociológico. Merklen, en cambio, cuenta en su texto que aprendió

a ver en los desplazamientos por la ciudad una travesía por los espacios sociales. Y no tardé mucho en advertir que me hallaba entre dos proximidades y dos distancias, entre aquellos con quienes me encontraba en las aulas de la Facultad y aquellos con quienes compartía mis fusionales y apretujados viajes en colectivo. Desde que entré a la Facultad comprendí que de ahí en más estaría al mismo tiempo cerca y lejos de cada uno de esos universos, el de Ciudad Evita y el de la Facultad (ibíd.).

«¿UN ADAMOVSKY ESCRIBIÓ UN LIBRO?, QUÉ RARO»

También en la casa de la familia de Ezequiel Adamovsky el padre y el hermano mayor tenían formación política de izquierdas. En el caso de su padre, su desplazamiento fue desde el barrio del Abasto, en Capital Federal, al conurbano profundo. Como cuenta su presentación en la revista *Anfibia*, «de chico, a la mañana bien temprano, con el frío todavía impregnado en el rocío, caminaba siete cuadras de tierra hasta la parada del colectivo que lo llevaría a la escuela. No iba solo. Lo acompañaba Bonzo, uno de sus cinco ovejeros alemanes».

Como me contó Ezequiel, no lo empujó hasta allí un cambio abrupto en la política nacional sino la situación económica en la que en determinado momento se encontró su familia. Ezequiel es historiador, profesor en Puán y en la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) e investigador del Conicet. Lo conocí en una reunión académica. Nació hace cuarenta y pico de años en la capital y a los dos se mudó con su familia al barrio Alberdi de José C. Paz:

barrio obrero, el barrio de la Cerámica Alberdi, en el borde de lo urbano y lo rural, más bien de laburantes, migrantes correntinos, lleno de casas, un montón de baldíos... Había una *lagunita* en frente de mi casa.... un barrio con lo peor de lo urbano y lo peor de lo rural; con todos los problemas de lo urbano y a la vez con ninguna ventaja de lo urbano [...] inseguro [...] muy lejos de todo.

Para cursar el Ciclo Básico Común (CBC) tenía dos horas de viaje en colectivo –«era un amasijo»– hasta la sede más cercana, la de San Isidro: «Ahora hay como tres carreras de Historia en el trayecto que yo hacía para llegar hasta acá [a Capital Federal]».

Su padre «hizo industrial, tuvo una pequeña tornería, se fundió; empezó a coser ropa, se fundió; luego lustró y vendió muebles de algarrobo, tampoco funcionó; salvó las papas mi vieja, que con unas amigas armó un comercio y le fue más o menos bien». Su madre era maestra y había sido modelo. Ella «era de

clase media» –con todos los reparos sobre el uso del término, reparos que mi entrevistado conoce muy bien–³⁷ y se fue a vivir con el padre de Ezequiel a José C. Paz y tuvieron tres hijos. «Los dos lectores. Mi viejo era militante comunista, así que había una biblioteca ahí dando vueltas, además de literatura.» La suya y la Merklen eran familias con alguno de los padres de profesión docente, en las que los libros eran objetos cotidianos, no tenían «el barrio en la cara», habían «encallado» accidentalmente en una zona muy alejada y humilde y contaron con un colegio público socialmente diverso que todavía –dado que egresaron antes de mediados de los noventa– pudo ofrecerles las condiciones para adquirir los conocimientos socialmente significativos que les permitirían hacer una carrera universitaria.

La abuela paterna y el papá de Ezequiel, dada su «tradición izquierdista, circulaban en los ámbitos judíos “progres”»,³⁸ lo que no indica necesariamente que esa experiencia pueda ser pensada en términos de lo que la historiografía judía local entiende por «judeoprogresismo», en especial por la relación con la ilustración judía que aquella categoría connota.³⁹

«Llegaron en 1904», me contó Ezequiel, «y no eran una familia “ilustrada” ni politizada para nada, al menos los Adamovsky. Quizás algo más sí mi bisabuelo del lado de mi abuela paterna, que era un obrero de izquierda ya antes de venir a la Argentina. Mi bisabuelo Adamovsky, el que vino de Rusia, era campesino, y llegó acá primero como “gaucho judío” a Smith, una colonia rural cerca de Carlos Casares. Se dedicaron a tareas agrícolas, luego tuvieron una gomería en Carlos Casares y finalmente terminaron en Buenos Aires. Mi abuelo era viajante de comercio. No era lector ni recuerdo que hubiera biblioteca en el departamento de mis abuelos:⁴⁰ lo único que le interesaba en la vida era su familia y comer. Cero “intelligentsia” hasta ahí».

Ese conocimiento preciso de la historia y las trayectorias migratorias de abuelos y, más aún, de bisabuelos, marca una diferencia respecto de otras personas a las que les dedico un capítulo en este libro. Esto no tiene que ver con el mayor o menor interés o capacidad intelectual de los actores de hacerse de esa informa-

37. Ezequiel es autor, entre otros trabajos sobre el tema, de *Historia de la clase media. Apogeo y decadencia de una ilusión 1919-2003*, publicado en 2009.

38. Intercambio a propósito de mis notas de campo (diciembre de 2019).

39. En los años veinte, luego de la llamada «migración de masas» que tuvo lugar, aproximadamente, entre 1880 y 1914, fue llegando al país un contingente de los llamados «judíos progresistas» desde los Estados independientes de Polonia, Lituania y parte de Ucrania. Entre ellos se contaban personas de condición humilde: se trataba de comunistas, sionistas marxistas y socialistas del Bund (Visacovsky, 2009). Estos últimos constituían una organización obrera revolucionaria judía fundada en Rusia en 1897: el mismo año en que se creó la organización sionista (Avni, 1983). Explica Visacovsky: «durante el siglo XIX, el Imperio zarista le había dado a los judíos el trato de ciudadanos de segunda clase. Cerca de cuatro millones de judíos estaban confinados a vivir en lo que [...], después de la Primera Guerra, fueron los Estados independientes de Polonia, Lituania y parte de Ucrania [...] con limitaciones políticas y económicas [extremas]. [...] Como resultado de aquel aislamiento étnico, se generó en esas comunas un amplio movimiento cultural [...] [se trata de] el proceso conocido como el iluminismo judío o *haskalah*, [que] fue liderado [en esos países de origen] por una *intelligentsia* que salía al mundo occidental a través de las academias rabínicas, y observando la miseria de sus aldeas, se rebelaba contra el mandato religioso y se autoinstruía en teoría política» (Visacovsky, 2009: 8-9). Este movimiento cultural llegó a las masas judías en una lengua secular: el *ídish*.

40. Este dato fue confirmado en un intercambio de mensajes posterior.

ción. Fernanda Molina, también historiadora y protagonista de estas páginas, me dijo: «Nosotros no tenemos mucha historia familiar».

Ezequiel se hizo de una teoría política en su casa que puso en funcionamiento en acciones concretas en la escuela. Su hermano mayor empezó a militar en el Partido Intransigente: «tenía una pequeña biblioteca de marxismo-leninismo. Empecé a leer libros de él», me dijo, «me empezó a interesar la política y la historia y ahí me pareció que podía cambiar el mundo». A su vez, en su colegio, el Nacional de San Miguel, estuvo «muy metido» en el centro de estudiantes. Desde primer año fue siempre delegado y, además, presidente en quinto, lo que muestra que era alguien respetado aun siendo, como me dijo, «un *moishe* en el barrio criollo de José C. Paz. [...] Aprendí cosas que me doy cuenta de que son las que más usé, desde ser el editor de una revista, escribir, argumentar por escrito, cosas súper importantes».

El relato de Ezequiel desarma cualquier idea sustantiva que se pueda intentar sobre la transmisión cultural y sobre «el origen». Haber ido a uno de los otrora buenos colegios nacionales de la Provincia de Buenos Aires no necesariamente implica que haya encontrado «la cultura» en sus claustros, sino que más bien su iniciación en la historia responde a lo que pasaba en los bordes de la institución: a las experiencias de autoorganización de los jóvenes interesados en la política. Tampoco «el libro» es en su trayectoria, necesariamente, un objeto activador de prácticas que enlaza a las distintas generaciones de su familia. Como me contaba en el ida y vuelta posterior a la primera entrevista: «soy el primero de mi familia extensa en graduarse en una universidad. Una tía bisabuela lejana, al enterarse de que había publicado mi primer libro, dijo en la mesa familiar, sorprendida: “¿Un Adamovsky publicó un libro?, qué raro”».

Las palabras de Ezequiel permiten desarmar, también, algunas de las connotaciones de la palabra «origen». Beaud señaló críticamente que, cuando se trata de los alumnos que a diferencia de sus padres iniciaron el camino de los «estudios largos» (Beaud, 2002: 12), dicha palabra alude a la totalidad de su identidad social: su origen social, nacional y residencial, el iletrismo y la incultura de sus padres. En este sentido, la experiencia de Ezequiel permite no tomar juntos elementos que funcionan por vías diferentes: el barrio no designa la relación con los libros ni el modo en que se sintió en la universidad. Haberse criado en un barrio muy alejado y con calles de tierra no implica que siempre hayan sido de allí, ni que sus padres no fuesen lectores, ni que su pobreza haya sido endémica, como pudo serlo la de aquellos cuyos padres no terminaron la primaria. Sí lo «muy lejos de todo», el hecho de trabajar seis días por semana, la inseguridad y la circunstancial falta de dinero. Esta experiencia permite pensar que la pauta residencial por sí misma no explica demasiado; que es imperioso tomar en cuenta, también, la temporalidad que define la estancia en los lugares y la posibilidad de asentarse, de hacer actividades que vayan más allá de garantizar la subsistencia, así como la diversidad de socializaciones que confluyen en las familias, ya sea por migraciones en las generaciones anteriores o por su propia formación escolar y política. Pensar lo contrario sería abonar una lectura como la que hace del *Facundo* de Sarmiento el ensayista uruguayo Ángel Rama (1984), que lee al pie de la letra, articuladas, las metáforas de «civilización y barbarie» y las de «centro y periferia».

Ezequiel ganó una beca que le permitió obtener un doctorado en Historia por el University College London. Por cuestiones extraacadémicas, pasó cierto tiempo en Kent, en el sur de Inglaterra. Le pregunté si su apellido –judío ruso– y su fisonomía –me refería a su aspecto, el de un chico de ojos oscuros; piel, entiendo yo, blanca; flaco; que se viste informalmente, como muchos universitarios de cualquier parte del mundo occidental– le habían permitido funcionar más o menos bien allí. «Más o menos», me contestó. «Hay estándares en Kent, en el sur de Inglaterra, no en Londres, que hicieron que por primera vez me autopercebiera como una persona no tan blanca como creía. Por contraste con las personas del sur de Inglaterra soy claramente no-blanco».

–¿Qué eras para ellos?

–Un latino, así que no pasaba desapercibido.

Como escribió Ginzburg, la realidad es fundamentalmente discontinua y heterogénea. Por tanto, ninguna conclusión alcanzada en referencia a un determinado ámbito puede ser trasladada automáticamente a un plano más general (es lo que Kracauer llama *Law of levels* [Ginzburg, 2014: 380]).

La historia académica de Ezequiel no proyecta, por su parte, la imagen del buen alumno, dócil y sobreadaptado, que explicaría la excepcionalidad de una trayectoria que comienza en un barrio periférico, de calles de tierra, en un hogar de personas lectoras y politizadas que vivían con lo justo, y lo sitúa antes de los cincuenta años a cargo de una cátedra en Puán. En una charla en un café de La Paternal, a pocas cuadras de su casa actual, una mañana de julio de 2017, me contó que empezó el primario en una escuela privada de San Miguel con una *performance* dudosa: «me echaron». Le pregunto por qué: «por quilombero», me responde.

En la secundaria era muy lector, pero le iba mal en Historia, según cuenta en su presentación en la revista *Anfibia*. Él siguió, por su parte, ya de adulto, siendo de izquierda como su padre, siguió hablando, en las charlas mano a mano, en un registro argótico («salvar las papas», «quilombero», «amasijo») como el que hablamos en ese tipo de situaciones las personas que nacimos o fuimos criados en el suburbio; y siguió viviendo en un barrio popular, muy elegido por la colectividad judía (en este caso de la Capital);⁴¹ es decir, al contrario de lo que parte de la sociología francesa ve en los becarios de ese país, no hay necesariamente renuncia a «su cultura familiar, su manera de vestirse [...] y de hablar» (Van Zanten, 2008: 181); no hay en él ese tipo de distancia con su origen familiar.

A propósito de trayectorias construidas sin los recursos materiales e inmateriales que habilita el «entramado familiar», Van Zanten citaba algunos escritos autobiográficos ingleses, como los de Richard *La escritura y sus formas discursivas*: «esos individuos, los que no abandonaron los estudios, son personas con disposiciones especiales, muy dóciles, y muy difíciles de encontrar» (Hoggart, 1957, citado por Van Zanten, 2008: 181). Christophe Charle, profesor de la Es-

41. «No busqué», me decía Ezequiel, «al menos conscientemente, estar en un barrio judío... aunque ahora que lo pienso es cierto que busqué inicialmente también en barrios medio *moishes*, como Almagro, Abasto y Villa Crespo, la zona de mis abuelos... ¡Vaya uno a saber!»

cuela Normal Superior en París, introduce una descripción «maliciosa» de Celestin Bouglé a propósito de la universidad alemana previa a la Primera Guerra Mundial. Se refiere a los alumnos sin herencia: «los jóvenes pobres [que] para volverse profesores, no es suficiente que se vuelvan sabios, tienen que ser rentistas. Para llegar rápido deben ser amables, casarse con la hija de un profesor. La universidad es la de los ricos y los galantes» (Charle, 1994: 39).

Las trayectorias de personas que estudiaron en colegios nacionales o privados del segundo cordón del conurbano, luego fueron a la universidad pública y hoy se dedican al periodismo o a la investigación y la docencia universitaria, proporcionan datos para pensar en una versión muy distinta a la de «los becarios» —que los investigadores ingleses y franceses oponen a «los herederos», oposición que no necesariamente se verifica en nuestro sistema académico—; y a su vez dan evidencias sobre una idea de meritocracia muy diferente a la que se impuso en los últimos años —más precisamente, entre 2015 y 2019—, en los que la publicidad argentina utilizó el término para vender bienes suntuarios como si fueran el premio justo para aquellos (profesionales y CEO de empresas) que hicieron «sacrificios» y así progresaron, «sin que nadie les regale nada», en una alusión velada a quienes reciben planes sociales, o algún tipo de ayuda para sobrevivir, por parte del Estado. La meritocracia aparece en ese contexto como parte de un canon moral que legitima lo obtenido por casi todos aquellos que lo hubieran conseguido de todos modos gracias a los recursos heredados, y para explicar la exclusión de casi todos aquellos que, al no contar con dichos recursos, no tuvieron las oportunidades necesarias. Como escribieron otros investigadores de *Sciences Po*, en esos casos la noción de mérito muestra «su índole engañosa e inestable y su condición de ser una suerte de ideología, una especie de ilusión que opera para encubrir una suerte de “elitismo malthusiano”» (Darchy-Koechlin, Draelants y Tenret, 2015). Porque la meritocracia en cuanto «capacidad de la escuela de sustraer a los individuos de las influencias sociales, de transformar radicalmente sus identidades y de influir sobre sus posiciones sociales ulteriores no existe en ningún contexto nacional» (Van Zanten, 2008: 181). Esto es: no existe sin los bienes materiales y las relaciones sociales que aporta la familia.

LOS ACTORES

En las siguientes páginas cuento la historia de cinco personas de entre cuarenta y cincuenta años. Tres de ellas cursaron sus estudios secundarios en colegios nacionales normales antes de que estos se provincializaran; todas ingresaron a la universidad pública una vez instaurado el CBC.⁴² Dos son hombres y terminaron sus estudios medios promediando la década del ochenta, y tres son mujeres que se recibieron de bachilleres entre finales de los ochenta y mediados de los noventa. En el transcurso de esos diez años, en la UBA tuvo lugar una explosión

42. El Ciclo Básico Común (CBC) es una instancia de ingreso, gratuita e irrestricta, a la mayoría de las carreras de la UBA. Fue creado por iniciativa del expresidente Raúl Alfonsín en 1984 como unidad académica dependiente del Rectorado de esa casa de estudios.

de la matrícula. Este proceso fue paralelo al aumento de los índices de pobreza en el país al final de esa década, lo que llevó al deterioro de los indicadores institucionales: abandono temprano de los estudios (mayormente de los alumnos con menores recursos) o bien prolongación de estos (Carli, 2012: 64). Mi hipótesis es que aquella función que cumplieron los colegios nacionales hasta principios de la década de 1990 –según Sebastián Fuentes, la de ser «espacios cívicos de encuentro multclasista» (2015: 96)– se trasladó al CBC, desde 1992, pero en una escala menor, más restrictiva en términos de clase pero más diversa en términos de procedencia geográfica. Entre 1992 y 2012, 6 de cada 10 de los jóvenes que ingresaban a la universidad pertenecían a los sectores medios y altos, y el 78% de los que se graduaron procedían de esos sectores (Carli, 2012: 63). Pese a estas restricciones, el CBC es una instancia decisiva para que «gente que viene de buenos colegios secundarios, o gente que viene de colegios no tan buenos o malos [...] allí se empiecen a “equiparar”», como me dijo Omar respecto de Puán. La «equiparación» sería en términos académicos, de sociabilidad y de conocimiento de la institución universitaria. En ese sentido, la duración de un año que implica esta forma de ingreso resulta inclusiva; permite que se construyan ese tipo de recursos que demandan que el tiempo haga su trabajo.

Llegué a conocer las historias de estas cinco personas de diversos modos. Con Héctor Pavón cursé una materia de la facultad y me lo crucé, en los últimos años, en algunos eventos del mundo editorial. Con Omar Acha vengo compartiendo algunos encuentros desde 2004 por tener una persona conocida en común. Llegué a Fernanda Molina por intermedio de este último, ya que ambos son amigos y colegas, y, a su vez, fue la propia Fernanda quien me habló de Malvina Silba, con quien la unen su trabajo y sus intereses académicos y políticos como investigadoras del Conicet. Por las redes sociales me enteré de que Malvina conoce a Libertad, la mujer de Héctor, y los vi compartiendo encuentros de fin de semana y cumpleaños. Por haberla leído, dado que trabaja temas de movilidad social –entre muchos otros–, me interesó conectarme con Virginia Manzano. La contacté por Facebook y ahí me enteré de que era de Villa Fiorito. Allí vi, también, que es «amiga» virtual de Ezequiel Adamovsky, Omar Acha, Héctor Pavón y Malvina Silba.

Malvina, Omar y Fernanda nacieron y vivieron, hasta que fueron terminando los estudios universitarios, en La Matanza. Héctor es de San Miguel, Ezequiel es de José C. Paz, y Virginia, como ya se dijo, de Villa Fiorito. En las cabezas de partido están ubicados los colegios públicos a los que concurren cinco de los protagonistas de las historias que cuento en estas páginas.

Algunos de los relatos de Fernanda tienen como telón de fondo o, mejor, como condición de posibilidad, dos momentos extremos que dan cuenta del declive del conurbano. El primero: a pocos días de asumir el gobierno el electo presidente Raúl Alfonsín implementó «la primera intervención asistencial masiva», las «cajas PAN», como un intento de paliar los resultados de «las políticas explícitas de reducción del modelo público» de la dictadura (Gorelik, 2015: 58). El Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980 había permitido identificar la existencia de espacios geográficos con condiciones de vida de extrema vulnerabilidad socio-habitacional (Soldano y Costa, 2015: 437). Fernanda me contó sobre los recursos que su escuela primaria debió dedicar a la distribución de esas cajas de alimentos.

Denis Merklen escribió en su texto «En alguna parte del mundo...» que por su primer trabajo, el de canillita, estaba acostumbrado a llegar en bicicleta a una zona muy pobre de terrenos baldíos que quedaban del otro lado del Arroyo Don Mario, en La Matanza; una zona a la que difícilmente llegaría entonces algún sociólogo. Cruzaba por un puente hecho por los vecinos.

Una mañana de enero de 1986, el diario trajo la noticia de unas «tomas de tierras» en la zona: «los vecinos de la ribera de aquel arroyo habían ocupado terrenos más altos cuando el riacho inundó por enésima vez sus casas sin que el Estado hiciera nada por impedirlo ni por socorrerlos». Ya era estudiante de Sociología, subió a su bicicleta, retomó «su camino de canillita» y se encontró «con un grupo de familias en carpas y casillas improvisadas en aquellos mismos terrenos, que ya nunca más serían baldíos». Merklen advierte, retrospectivamente, que se estaba formando lo que sería luego «un conjunto de barrios y de organizaciones sociales que protagonizaron, quince años más tarde, las impresionantes movilizaciones de piqueteros durante la crisis que sacudió la Argentina en diciembre de 2001» (Merklen, 2015: 14).

En esas movilizaciones que presionaron para la salida del presidente Fernando de la Rúa confluyeron, más tarde, otros procesos iniciados como consecuencia de las privatizaciones ocurridas entre 1990 y 1995, también en La Matanza. Allí surgió, precisamente en 1995, la primera Comisión de Desocupados. Y fue un año después, en la Plaza de San Justo, cerca de la casa de Omar, donde los vecinos de los barrios matanceros de María Elena y Villa Unión realizaron algunas de las primeras ollas populares. La pertenencia a esas organizaciones implica algo más complejo que una respuesta colectiva a una situación de precariedad por la que se demanda una respuesta estatal. Julieta Quirós (2006) mostró el conjunto de cruces, encuentros, desencuentros y tensiones entre perspectivas que supone esa adscripción. Desde el punto de vista de los actores individuales, no es lo mismo «ser piquetero» que «anotarse con los piqueteros»; la cuestión no se agota en «marchar» o «tener un plan», y no siempre tiene que ver con la «identidad», sino que también puede ser productivo pensar la cuestión a partir de nociones como las de «estados» o «identificaciones»; y, a su vez, asumir que esa situación puede ser vivida de modos distintos que involucran desde sentir vergüenza hasta orgullo y satisfacción.

El agravamiento de las condiciones de vida y la acentuación de la distancia con el mundo del trabajo formal que alcanzó a los padres y las madres de Héctor y Omar en la adolescencia, y a Malvina y a Fernanda en la primera infancia, hicieron que esas economías familiares recibieran el efecto más nocivo sobre la trayectoria educativa de los hijos: la inestabilidad (Merklen, 2010 y Kessler, 2010). De todos modos, pese a la dificultad para comprar lo básico (la carne, la fruta, el pan) y pagar el transporte público (que para desplazarse desde el conurbano es más caro porque cruza varias jurisdicciones y por los transbordos), esas familias consiguieron que sus hijos «pegaran el salto» gracias a una serie de decisiones acertadas. En el caso de las mujeres, la operatoria consistió en aislarlas de «la junta»: fundamentalmente, que no se acerquen a los chicos del barrio para evitar un embarazo adolescente o cualquier tipo de contacto con personas ligadas a la delincuencia o habituadas a consumir drogas duras. Aparentemente, la calle era un espacio a evitar, como si esa fuese una condición imprescindible para que los hijos fueran a ser lo que iban a ser, aunque todavía no supieran muy bien qué.

Trayectorias

Omar Acha

CREO RECORDAR QUE CONOCÍ A OMAR ACHA EN 2004, en unas jornadas sobre fascismo en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno a las que fui invitada por alguien «del gremio». Omar es un hombre de cuarenta y pico de años que muy tempranamente accedió a un lugar destacado en su profesión. Es profesor invitado en distintas universidades del mundo, investigador independiente del Conicet y ejerce tareas docentes en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: una institución en la que es muy difícil y requerido obtener un nombramiento rentado, incluso en las categorías iniciales de la docencia.¹

«El gremio» es el modo en que se nombra a sí mismo un conjunto de filósofos e historiadores, entre otras profesiones, muy reconocidos, en general titulares de cátedra de la UBA, fundamentalmente de Puán, que se extiende no solo a otras carreras de la UBA, sino también a otras universidades argentinas y del exterior. Algunos de ellos fueron en el pasado mentores de Omar y hoy son sus amigos. Se trata de académicos que construyeron redes con instituciones de educación superior en el exterior que se traducen en estancias; participaciones en congresos, cursos y publicaciones; y, asimismo, en amistades, atenciones e invitaciones.

Cierta vez yo oficiaba de dueña de casa en un almuerzo con algunas personas «del gremio»: todos historiadores menos quien escribe. Omar, que era uno de los invitados, realizó durante esas horas, que le habrán resultado eternas, intervenciones muy acotadas, como sopesando cada palabra que decía, y estuvo muy serio. El hecho es que el modo de hablar, así como la tensión y lo sombrío de su semblante, mostraban a alguien a quien el ánimo alegre y bromista del resto de los invitados no parecía haberle ayudado a relajarse. No es que yo fuese tampoco la personificación de la «soltura», que sí parecía sobrarle al resto. La actitud de Omar me sorprendió porque previamente yo había compartido otros encuentros con él y todos estuvimos cómodos y de buen humor.

1. Por esta razón, muchas veces puede suceder que, por ejemplo, los docentes a cargo de seminarios, personas que son especialistas y tienen una trayectoria sólida en lo suyo, trabajen *ad honorem*, dado el reconocimiento a nivel local e internacional que tienen algunas carreras de esa facultad.

La vez siguiente que lo encontré fue en otro evento, algunos años después, en 2013, en una ceremonia en la Academia de Historia, una institución que con mucho esfuerzo viene intentando incorporar criterios no elitistas –en términos sociales– para seleccionar como miembros a personas de una parte «del gremio». En esa ocasión se celebraba la membresía de un conocido en común. Allí, unos minutos antes de que terminara el acto, Omar se fue apurado, con gesto adusto y sin saludar a nadie. Todo ello para mi pesar, dado que contaba con su compañía en esa instancia difícil de sociabilidad.

En diciembre de 2016 nos volvimos a ver, luego de que aceptara mi propuesta de entrevista, en un café en el centro de la ciudad. En esa charla hablamos de lo que le ocurría en los encuentros de sociabilidad con sus colegas de una generación mayor y vinculó lo que él llamó su «incomodidad» a su origen, que en sus términos se traduce en «una diferencia de clase» respecto de algunos de sus colegas: una infancia en Laferrere, en el partido de La Matanza, y una familia de cinco hermanos a cargo de una madre trabajadora manual (costurera) a la que su marido, trabajador de la construcción, abandonó cuando algunos de sus hijos eran muy chiquitos.

Los padres de Omar no accedieron a una educación formal sostenida en el tiempo: «mi vieja empezó primer año del secundario y dejó y mi viejo no terminó la primaria», me dijo. De ahí que tuvieran que dedicarse a actividades de alta rotación, generalmente informales y mal remuneradas.

Esos años de escolaridad marcaron una diferencia importante en la figura de esa madre respecto de su marido y del proyecto que, como después se vio, tenía para sus hijos: «mi vieja se burlaba de mi padre, cuando se peleaban le decía que era un ignorante porque no había terminado la primaria. El hecho de que ella hubiera cursado el secundario era un arma en su pelea». La madre de Omar era «la cabeza, la que le daba importancia a la educación». «Mi viejo no podía imaginar, creo yo, que la educación pudiese tener una salida económica», me dijo.

Cuando Omar estaba empezando la secundaria, a los trece años, su padre «desapareció».² Omar es el más grande entre los hermanos varones. Coincidió con que un año antes había empezado a trabajar como ayudante en obras de construcción. Cree que el plan que tenía su padre era que él «se encargara», que «lo sustituyera», que fuera «el ingreso de la familia».

EL NACIONAL DE SAN JUSTO

Ante esta situación, de quedarse a cargo de cinco hijos, su mamá pensó en dos posibilidades: una, que él entrase a un liceo militar, no solo porque allí podía vivir, sino también porque incluso le podían pagar algo. La otra alternativa, que siguieron él y sus hermanos, fue ingresar al colegio Almafuerte de San Justo. Lo ayudó «una chica que daba clases preparatorias», dio el examen en 1983 y entró. «Después entramos todos, todos los hermanos fuimos al colegio normal.»

2. «Desapareció» es la palabra que usó Omar. Quizás cause extrañeza, dadas las connotaciones que adopta en el contexto de la Argentina a partir de la segunda mitad de la década de 1970.

El colegio normal al que fueron Omar y sus hermanos «es el tipo de institución que forma maestros. Ese era el salto que mi madre pensaba realizar [...] Escuela primaria, de ahí, de ese tipo de lugares, de Laferrere, nada especial. Pero el Nacional de San Justo era considerado el mejor colegio de La Matanza, entrabas con examen».

Hay una foto en la que Omar está tomando la comunión. Se lo ve a él, con su traje azul y el moño blanco en el brazo, junto a una tía. Atrás, hay una especie de altar de una capilla. Ambos están impecables. Omar me contó que su madre, que como él ahora, «tampoco creía en nada, nunca la vi en una misa», le compró para la ocasión el traje y el rosario. Mi sensación es que esa era otra de las aristas de la apuesta materna: cumplir con todos los ritos importantes en ese barrio, costara lo que costara.

Como mencioné antes, las escuelas normales nacionales ya existían en todas las provincias en 1884, pero a partir de mediados de la década del cincuenta comenzaron a fundarse en poblaciones importantes, en ciudades cabecera de partido, sumándose a las ya instaladas en las ciudades capitales. Además, en varias provincias funcionaban, «aunque en forma desventajosa frente a las de la Nación, escuelas normales provinciales, organizadas con una estructura particular según las necesidades regionales» (Mataluna, 2018: 43). Al Nacional de San Justo «iba gente de Ramos Mejía, pero San Justo era otra cosa, otros códigos, otra sociabilidad, otro nivel de consumo, de capacidad económica [menor]. Yo sentía esa diferencia [...] el colegio tenía una pretensión de calidad». Recuerda algo que le resulta gracioso: «en la otra cuadra había un colegio provincial [como aquellos a los que se refiere Mataluna]. Para nosotros, no daba una buena educación. Y en los colegios privados, vos pagabas y no estudiabas. Eso nos daba una autorrepresentación de que éramos los mejores estudiantes. Y también una apertura a algo bueno. Estos profesores que tenían una autorrepresentación de que eran buenos... yo creo que hay un salto entre la primaria y la secundaria, bastante importante, y eso fue lo que abrió la posibilidad de pegar un nuevo salto».

Omar recuerda «haber sido premiado por una pintura, una acuarela. Para mí fue un reconocimiento y me permitió imaginar que creando o sabiendo hacer algo podía ser reconocido». Aprobar el examen de ingreso en ese colegio –que era lo que auguraba la formación «más interesante» dentro de la oferta educativa de la zona– también parece haber sido «una apertura hacia algo bueno». Esos exámenes existieron en algunos de estos colegios normales nacionales, especialmente en los que funcionaban en las ciudades principales de los partidos del conurbano bonaerense, hasta principios de la década del noventa y, en algunos, muy pocos, existen hasta el día de hoy.³ Omar también mencionó a un profesor de Educación Cívica que les avisaba de los concursos de ensayos. «Decía: “ustedes tienen que escribir, tienen que pensar, ahí hay algo importante”», describiendo así los efectos del ideal normalista en su subjetividad: aquello de «cultivar las aptitudes para adquirir los conocimientos, más que transmitirlos» (Puiggrós, 1994: 79).

3. Esa evaluación, con variantes entre los casos, si bien demandaba una preparación especial, en algunas instituciones suponía una competencia férrea, en otras no.

Omar me explicó lo que significó para él escribir: «me abrió una puerta. Después escribí mucho, incluso cosas que no publiqué, es como que sigo siendo ese adolescente que imaginó que encontraba ahí una vía de autorrealización».

BECARIOS

La madre de Omar se dio cuenta de que una posibilidad era solicitar becas para sus hijos. Era algo «que ella había visto». Eran becas para estudiantes que daba el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación. «Ella nos impulsaba... tuvimos el mandato de ser los abanderados en la primaria, teníamos que tener muy buenos promedios; cuando yo me llevé una materia, Matemática en tercer año de la secundaria, no se lo conté y fue una hermana menor la que me desechó», me dijo Omar y ambos reímos. «Pero esa era la presión que nos ponía mi vieja». La hermana mayor, que según él «era más inteligente, era abanderada», es bioquímica. La otra hermana, más joven que Omar, es maestra y el hermano menor es auxiliar (instrumentador). El más chico, el que tenía dos años cuando el padre se fue, ni estudiaba ni trabajaba al momento de la entrevista.

Una vez terminado el secundario, Omar tuvo que empezar a calcular nuevamente cuáles eran sus opciones. En ese momento de pasaje de la escolaridad secundaria a la superior, él debía atender no solo a crear los recursos simbólicos que no le habían venido dados desde su hogar familiar, sino que, además, debía garantizarse la subsistencia. «Durante los veranos yo trabajaba», me contó Omar. Al mejor estilo de la imaginación técnica de Roberto Arlt, hizo un curso de reparación de radio y televisión que no le sirvió de mucho. Mientras estudiaba el secundario había hecho «un montón de cosas: changas en la construcción, venta de zapatos, trabajo de cadete y, ya en los primeros años de la universidad, trabajé en un juego en un parque de diversiones; también de verdulero». Entre risas, me dijo: «sé apilar las pilas [de frutas], sé elegir los melones».

LOS ÚNICOS ESTUDIANTES DEL BARRIO

Para Omar, el ingreso a la universidad fue, en distintos planos, muy difícil. Las mayores dificultades parecen haber estado dadas no solo por la cuestión económica sino también por la lejanía respecto a las distintas sedes donde se cursaba el ingreso; por lo novedoso de las materias estudiadas; y por la falta de información para gestionar toda la empresa, dado que se trataba de un universo complejo, con reglas de ingreso nuevas sobre las que no tenía a quién preguntar. «Yo hice el CBC en Ciudad Universitaria. Pensaba que era el único lugar donde podía hacerse». Sin embargo, había otras opciones, más cercanas a su casa, como la sede de Puán, que le quedaba «a solo cincuenta minutos de colectivo», pero nadie se lo dijo y tampoco había internet. Por lo demás, «era un viaje muy largo, yo estaba trabajando en la construcción, me cortaba mucho», me contó. No tenía amigos de cuya experiencia pudiera aprender; «ese es un dato interesante», dice Omar y revela que está seleccionando los datos que sabe, por ser experto en la materia,

que me pueden servir para mi investigación: «los únicos estudiantes de mi barrio fuimos nosotros». El resto de los chicos de su cuadra hicieron lo que sus padres, que eran obreros. «Hubo una reproducción, no hubo un salto», me dijo Omar. «De los más cercanos, los únicos que hicimos un salto de clase fuimos nosotros. Al lado de mi casa el padre era trabajador de la construcción, los hijos y los nietos son trabajadores de la construcción. El de enfrente trabajaba en una fábrica de zapatos y los hijos son policías, más o menos lo mismo.»

«EN MARZO... YO YA ERA MARXISTA»

Ese salto significó, con el tiempo, un distanciamiento en las actividades, las motivaciones, las percepciones, la forma de nombrar el mundo; dimensiones que antes lo unían a esos chicos. «Yo hasta los quince años iba a jugar al fútbol, nos juntábamos a tomar cerveza en la esquina, pero después ya hablábamos una lengua diferente, teníamos otros intereses.» La inclinación por la lectura fue algo que marcó una primera diferencia: «a esa misma edad ya empezaba a leer por *motu proprio* libros de la biblioteca y comenzaba a imaginarme...». Si bien existió ese profesor que resultó ser una gran motivación para su vida lectora, Omar no era el único que leía en su casa. La mamá leía *Selecciones*. «Se iba al quiosco de diarios y la compraba.» La revista consistía en un compilado (justamente, el *Reader's Digest*) de notas de cultura general, de citas de autores famosos y de secciones orientadas a «enriquecer el vocabulario» de uso local, dado que desde 1950 existía una edición para nuestro país, lo que muestra el rango de nuestro mercado editorial por entonces. Omar considera que ese hábito de lectura «era algo valioso como inquietud; no solamente la vida intelectual como posibilidad de salida, digamos». Él, en cambio, encontró en la lectura no solo una inquietud y un hábito que mantendría de por vida, sino también un modo diferente de presentación y autorrepresentación y, sí, «una posibilidad de salida».

Omar leía los libros que tomaba en préstamo en la biblioteca de su escuela. El soporte (libros y no solo revistas) y el espacio de provisión (la biblioteca escolar y no el quiosco) son variaciones en el camino del ascenso recorrido por él en relación a la generación de su madre; básicamente porque implicaban una actitud de búsqueda de lecturas en lugares no tan próximos y por la mayor oferta de autores y temas de la biblioteca escolar. Esta relación (nueva) con el libro era, de todos modos, una apuesta no del todo suficiente respecto del destino que él empezaba a imaginar. De hecho, en la universidad se le haría muy difícil atravesar ciertas barreras que, básicamente, tenían que ver con su formación. Los colegios nacionales normales podían ser los mejores del municipio, eran importantes en términos de la autorrepresentación de quienes habían logrado aprobar el ingreso y recibirse, ofrecían bibliotecas bien provistas y eran una gran oportunidad en términos de socialización si se lograba salir adelante pese a los gestos hostiles de algunos. Pero eso no implica que el pasaje a la universidad no fuera una instancia difícil en términos académicos. Omar me contó que el CBC le costó «muchísimo», que no aprobó Semiólogía, que la tuvo que dar después: «Yo no entendía lo que pasaba ahí». La formación en el colegio nacional, si bien era mejor que otras, «para el CBC

no era muy interesante». La cursada de otra asignatura del CBC puso en evidencia la distancia con personas que venían de otro circuito de instituciones, aquellas que forman específicamente para la vida universitaria, que ingresan al CBC y a las carreras teniendo formación política y, además, llegan a la formación superior en grupos de excompañeros con los que tienen un fuerte sentido de pertenencia: «algo que me impactó mucho fue [la asignatura] Filosofía, allá en Ciudad Universitaria. La diferencia con la gente del [Colegio] Nacional Buenos Aires. No solo tenían lecturas que yo desconocía, por otro lado venían con un espíritu de cuerpo, ¿no? Y mostrar ese saber que era un saber real. Hablaban con los profesores de Cortázar, de Platón, que eran cosas que yo solo conocía de nombre. Y si bien yo en la secundaria era uno de los estudiantes más aplicados y que leía más de lo que la currícula decía, como para ir a buscar libros a la biblioteca, fue un choque muy fuerte para mí, porque me mostró los límites de lo que sabía». ¿Cómo resolvió eso? Estudiando más e incorporándose a una actividad que le proporcionó «algo que da Puán»: la formación en grupos. Encontrar pares con quienes formarse y entablar relaciones de amistad fue clave en ese proceso iniciático.

Omar se recibió de bibliotecólogo antes de empezar Historia. «Una cosa buena que tiene esa carrera es que uno cursa un poco y ya puede empezar a trabajar. Y hay como un sistema de redes por el que una persona que había ingresado antes que yo me presentó y después yo hice lo mismo en los lugares en los que trabajé». Recuerda que «cuando estaba estudiando Bibliotecología, miraba en las paredes los carteles con ofertas de grupos de estudio. Había uno sobre *El Capital* de Marx». El curso iba a recomenzar luego del receso estival, entonces «aproveché los préstamos de verano y me llevé los tres tomos de *El Capital* a mi casa. Cuando volví en marzo ya los había leído. Yo ya era marxista», me contó y los dos nos reímos mucho. Con ese grupo de estudio sobre *El Capital* «vinieron los amigos», y de ahí, una «pequeña militancia política».

Luego, como estudiante de Historia, obtuvo una beca, de las que se llaman «de iniciación a la investigación». Su director fue Carlos Astarita, un medievalista, y la indagación fue sobre José Luis Romero. «Era un trabajo de historia de la historiografía. Y como Romero era medievalista, lo fui a ver a él. Pero además yo lo conocía por mis estudios y militancia en un grupo marxista con Rolando Astarita, que es el hermano de Carlos: redes». Redes laborales y de sociabilidad estudiantil; las del tipo que habilitan Puán y la universidad pública en general a quienes llegan a los estudios superiores sin contactos que puedan hacerse valer en esos claustros.

Ese grupo que coordinaba Rolando Astarita «marcó mucho mi concepción y mi pensamiento», me contó Omar, «hasta hoy». Sus mejores amigos y amigas salieron de ahí. «También era un grupo de sociabilidad, de afecto». De esas amistades más cercanas, una sola venía de «familia de intelectuales»: se trataba de una chica sobrina de un historiador célebre e hija de dos académicos. Después, el resto, «clase media baja. Yo era el más proletario de todos». Algunos de Buenos Aires, de Quilmes, bastantes del conurbano. «No tengo amigos que tengan una diferencia social significativa. Y nadie del Colegio [Nacional de Buenos Aires]».

La lectura empezó a ser, en este nuevo contexto, una actividad que abarcaba todos los momentos de la vida de Omar, una vida que en ese momento estuvo marcada por la tristeza ocasionada por cuestiones vinculares extrafamiliares:

«yo trabajaba en un parque de diversiones, pero todo el tiempo que podía leer, en el colectivo o atendiendo los juegos, leía». Leía para saber pero también para subsanar: «para mí podría haber sido cualquier cosa, esto fue totalmente por azar. Podría haberme dedicado a leer a autores católicos. Lo que me interesaba era saber, como una idea de sutura, de cuidado de un yo herido. Y como la búsqueda de una verdad que me amparase». Más allá de que el relato de Omar hace referencia a una parte de su vida que no pretendo sociologizar aquí, sí son pertinentes para mi modelo teórico los datos acerca de cómo funciona ese «otro tipo de subjetividad» (Piglia, 2005): la subjetividad de un lector que necesita de los libros para salir adelante en momentos de tristeza y como apuesta al futuro. También me parece relevante que esos libros hayan estado disponibles en virtud de una política estatal.

Él había empezado a trabajar como bibliotecario, lo que le daba la seguridad de un sueldo fijo, obra social y las perspectivas de poder hacer otra carrera. «Yo empecé dos años y medio después a estudiar Historia», me dijo. Puán significaba para Omar, además, «el acceso directo a los libros». Me contó que utilizaba mucho la biblioteca: «hoy es muy raro que yo compre libros; lo que me queda de esas huellas iniciales».

Ese fue el momento en el que se empezó a sentir cómodo con la vida intelectual, en el «que pegó un salto»: con el marxismo, es decir, dos años y medio antes de empezar la carrera de Historia. «Como yo era muy estudioso, me muní de una teoría muy fuerte, si bien nunca fui dogmático, sí tenía una visión del mundo y eso me permitía discutir». La teoría marxista le permitió ubicarse en una posición, en términos argumentativos, que sorprendía a sus interlocutores. Esto lo cuenta un reconocido historiador de Puán –mayor que Omar; nuestro conocido en común–: «Yo leía mucho, sabía muchas cosas, o creía que sabía muchas cosas, y una vez le digo –yo tenía veintidós años– que quizás lo que él decía era un poco trivial [risas de los dos]. Se quedó duro. Él contaba que yo era muy arrogante. Porque yo sabía desde muy temprano algunas cosas y tenía una personalidad que no reconocía jerarquías».

LA INCOMODIDAD

La sensación es que ese ímpetu es producto del modo en que resolvió lo que alguna vez sintió como la falta de un saber –haciéndose marxista–; y, asimismo, de la manera en que fue procesando su incomodidad, la que se dio inicialmente en el terreno de la sociabilidad y que, como él me dijo, le fue difícil de revertir. Esa distancia social, incluso hoy en día, cuando ya desplegó una carrera muy reconocida en el mundo académico, se activa en los encuentros con «el gremio», con los grandes profesores titulares de cátedra que en algunos casos vienen de «familias de intelectuales», que tienen vidas cosmopolitas y hábitos de consumo muy selectos. «Todavía hoy no manejo los códigos de la sociabilidad», me dijo Omar. «Por ejemplo, no voy a las reuniones de fin de año del [Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio] Ravignani. Para ir ahí a caretearla... Persisto con esa dificultad del trato que te habilita un cierto capital social para

moverse en esos espacios. No me siento cómodo todavía hoy.» Le comenté que aquella vez lo vi irse a las apuradas de la Academia de Historia y le pregunté si lo hizo para evitar una situación que le iba a resultar tensa o porque sabía que podía, por haber llegado adonde llegó, mostrar abiertamente su desinterés por «caretearla». Me respondió que «en parte es así [en referencia a la segunda opción], pero no implica que al mismo tiempo no haya una incomodidad, porque la hay», pese a que, «si hablamos de cuestiones intelectuales, yo me siento muy cómodo y en paridad con cualquiera».

La seguridad en cuanto a lo intelectual y la incomodidad por lo que él plantea como «una diferencia de clase» son dimensiones que no se alimentan demasiado entre sí, como si el malestar fuese algo que no se suturara nunca. Ambas cosas, a su vez, ponen de manifiesto algo contradictorio de la facultad en la que estudió dos carreras y en la que actualmente trabaja. Piensa que para él Puan fue muy nivelador: «en el sentido de que hay una cierta dinámica que yo no entiendo bien pero que es una carrera de talento donde aparecen vías de igualación. Como gente que viene de buenos colegios secundarios o gente que viene de colegios no tan buenos o malos, al tercer año de la carrera, se equipara. Como docente también lo veo. Hay como un reformateo por el que los saberes se equiparan aunque los *habitus* siguen».

Varios años después de entrevistarlo, Omar leyó un artículo mío sobre las trayectorias de Malvina Silba y Fernanda Molina que le envié junto con la invitación al evento en el que lo discutiría con otros colegas. Estuvimos conversando, en plena cuarentena, en abril de 2020, hasta la madrugada. Ese intercambio me ayudó a incorporar algunas partes de un todo que yo sabía que estaba a medio terminar o a medio comprender.

Omar me dijo, a propósito de la cuestión de la «mesticidad» y de la «heteroglosia» —temas que aparecieron en la entrevista con Fernanda—, que él piensa que «lo del color de la piel se diluye en lo social», que «las “jerarquías cromáticas” se pierden un poco en términos de diferencias sociales». Lo que reconstruí en esa conversación es que esas jerarquías que se establecen a partir del color de la piel, que cuando él estaba en el secundario algún compañero racista quiso marcarle de manera brutal, dejaron de hacérselas sentir cuando entró a la facultad. Entonces «se empezó a diluir» la cuestión «cromática» a medida que iba construyendo un saber significativo en el mundo universitario.

De todos modos, en ciertos contextos, la incomodidad se activa, por caso, cuando Omar advierte ciertos gestos que él lee «como un índice de esa diferencia social, incluso en un ámbito bastante igualitario como es el de Filosofía y Letras. Se trata del manejo de las risas y las sonrisas o del chiste y las bromas». Lo lee como «un instrumento de diferenciación; quien hace bromas se sitúa en un plano de superioridad social, eso es al menos lo que yo sentía». ¿Por qué? Porque para él, cuando se trata de cuestiones académicas, «en la manera de burlarse yo veía una cuestión de clase. No voy a dar nombres, pero yo notaba que gente que se reía y sonreía o ironizaba estaba marcando una diferencia».

Fue Durkheim (1965) quien escribió aquello de que «las comunidades han sido definidas tanto más por su segmentación interna que por su perímetro externo». Omar hace la distinción entre aquellos que son porteños y portan apellidos que

aluden a la historia del mundo intelectual argentino y aquellos que son del interior y se hicieron solos. Me menciona a uno que corresponde, según su caracterización, al segundo grupo. Lo describe como «muy serio» y se refiere a su risa como «una risa muy impostada y muy fuerte. No fluye naturalmente. Y creo que tiene que ver con que no se tratase de un porteño, siempre fue visto como un extraño».

Mi percepción es que Omar es alguien que, a diferencia de los otros «entrevistados», habla de la incomodidad en tiempo presente, aunque no sea algo que esté permanentemente en juego. Aparece sobre todo en encuentros no académicos con ciertos miembros «del gremio». Como si, de acuerdo a la jerarquía social del otro, hubiera encuentros en los que no hay esfuerzo gestual que pueda suturar la distancia social que siente o que le hacen sentir –que para el caso es lo mismo, dado que les ocurre también a otros actores con trayectorias parecidas, por lo que no se trata de una cuestión idiosincrática– y frente a la cual hacer un esfuerzo es, de hecho, peor, porque no hay una buena manera de sortear individualmente «un estigma que es de carácter colectivo» (Beaud, 2002: 106). Es decir que lo precede y lo excede. Quizás por eso para él sean particularmente ofensivas determinadas actitudes en esos encuentros, aparentemente nimias, como las bromas o la risa de ciertos colegas. Lo problemático de la risa quizá esté en que opone cierta soltura y despreocupación a la circunstancia de quienes permanecen en vilo a causa de la constante incomodidad. Divertirse, relajarse, *have fun*: actitudes vistas como virtudes por personas que pueden permitírselas podrían ser modos eufemizados de marcar una diferencia y, por ende, de una enorme violencia simbólica, cuya contraparte es la incomodidad, y su riesgo mayor, la autoeliminación de la carrera de ascenso escolar.

Héctor Pavón

«LO QUE PARA MUCHA GENTE ERA LO NORMAL, lo lógico, “después de esto viene lo otro...”», para mí era impensable», me dijo Héctor Pavón. Esa «muchas gente» eran los compañeros de la facultad que hicieron un camino bastante fluido entre el estudio y el trabajo en un medio gráfico nacional. No es que él no haya hecho una carrera muy relevante en la prensa: es periodista, editor jefe de la *Revista N* del diario *Clarín*, autor y editor de libros y egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA. Pero su recorrido tuvo momentos «muy duros». Nació en San Miguel, al noroeste de la Capital Federal, que en ese momento era General Sarmiento. Vivió algunos años en José C. Paz, «por entonces, calle de tierra, barrio profundo». Los dos partidos pertenecen al segundo cordón del conurbano bonaerense.

Una de las primeras cosas que me contó Héctor apenas empezamos a conversar en un bar de Almagro, una mañana de diciembre de 2016, es que el tipo de pregunta que yo me hago él se la hizo personalmente y como periodista. También me dijo que «esto [por nuestro diálogo], como es medio terapéutico, puede disparar para cualquier lado». Lo terapéutico y lo autorreflexivo es lo que apareció desde el principio. Héctor fue la primera persona con la que conversé sobre mi investigación. Fui a ese encuentro con un esquema bastante abstracto de lo que quería trabajar y volví con algo que ya tenía volumen, derivaciones impensadas, matices, carnadura.

Nosotros nos conocemos de la facultad. Desde que terminamos de cursar, más o menos al mismo tiempo, nos cruzamos algunas veces en eventos del mundo editorial. Él leyó mi libro sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires y, como me comentó, siempre le interesó el tema de las elites y, en particular, la cuestión del «¿de dónde venís?», que encontró en ese texto. Ese fue un señalamiento valioso porque invita a pensar el tema del «origen» tanto cuando refiere a personas que tienen un título que produce una suerte de «garantía de dignidad» como cuando alude a quienes no vienen de familias del mundo intelectual. Como vimos, Stéphane Beaud (2002) escribió que en Francia «origen» remite a la totalidad de la identidad social; yo pienso que cuando un diploma es una suerte de título de nobleza funciona del mismo modo: clausurando las preguntas retrospectivas.

Así como hay títulos académicos que producen, como escribió Pierre Bourdieu, una suerte de «garantía de dignidad que dispensa en forma definitiva a su poseedor de la obligación de rendir pruebas, de demostrar en la práctica sus capacidades» (Bourdieu, 2013: 172), a Héctor le pasó exactamente lo contrario. Fue a un secundario muy exigente pero no era un bachillerato humanista ubicado en el centro histórico de la ciudad, por lo que al día de hoy, en que ya es un periodista *senior*, en ciertas ocasiones, sigue teniendo que rendir cuentas de lo que sabe. Sobre todo, ante sí mismo.

Héctor me mencionó que no hizo jardín de infantes porque en su barrio no había. Los padres lo mandaron a los cinco años a la casa de dos hermanas que le enseñaron a leer, escribir y hacer cuentas, por lo que el primer grado, cursado «con algunas pretensiones de mis padres en una escuela privada», le resultó aburridísimo. A partir de segundo lo llevaron «por suerte a ese colegio [el Nacional Domingo Faustino Sarmiento], que era buenísimo» y que «la verdad era una escuela a la que costaba muchísimo entrar». «Terminé séptimo grado y en realidad yo quería seguir junto a mis compañeros y terminar como bachiller, que también era muy bueno».

El padre de Héctor trabajaba en la construcción, «sin estudios, hacía hormigón armado. Obra». Tomaba los trabajos y los hacía: carpinteros, cementistas. «Concretamente él soñaba con ver en mi hermana una arquitecta y en mí un ingeniero», me dice. «Las cosas se empezaron a invertir cuando mi hermana terminó el secundario en el Nacional Sarmiento y eligió entrar en Ingeniería. Llegó hasta cuarto año».

LO QUE TENÍA QUE ESTAR PARA ABAJO ESTABA PARA ARRIBA

Como si fuese posible que los hijos se dividieran las partes del sueño paterno – «naturalmente, él pensaba que yo iba a ser arquitecto»–, Héctor dio casi todos los pasos previos a la realización del proyecto de su padre: «me llevaron al industrial, tuve que dar examen de ingreso, todo bien. Era la ENET N° 1 “Japón” de San Miguel. Ahora se llama EET: fue cambiando a medida que fueron cambiando los planes de estudio. En esa época era una muy buena escuela. Yo entré en el 80. Me tocaba ir del 80 al 85. Me deprimía mucho pensar que iba a hacer una secundaria de seis años».

Héctor recuerda que el primer año «fue durísimo». «Iba a la tarde y no me gustaba, éramos todos varones y en el contraturno eran los talleres: carpintería, hojalatería, electricidad, ajuste. Ajuste era limar, así como los presos [...] De un cacho *así* de hierro sacabas una llave inglesa. Me acuerdo una anécdota: alguna vez el trabajo final consistía en entregarla, entonces te medían presentación, brillo y las medidas. Te evaluaban con una herramienta de precisión que tomaba no sé qué que viene después del milímetro. Debía tener unas medidas perfectas. Yo me acuerdo de que la llave tenía que estar [la concavidad] *así* de un lado y *así* del otro y lo que tenía que estar para abajo, estaba para arriba. Entonces me acuerdo que las medidas hipermilimétricas estaban perfectas pero me pusieron un cero en presentación.»

«Ir todos los días a limar era una tortura», me cuenta Héctor. «Carpintería sí me gustaba, porque era más fácil encontrarle la forma a la madera, era como más rápido. Electricidad era una pavada, pero con el tiempo lo valoré. El industrial no es que me haya dado conocimientos precisos para determinadas cosas sino que me dio herramientas para afrontar cualquier situación. Se rompe un caño en casa, mi mujer se preocupa, entonces yo digo “tiene que ser tal cosa” y veo si llamo al plomero... Es saber “esto lo puedo arreglar, esto no”: es como que me hizo perder el miedo a ese tipo de situaciones.»

«En segundo año fue distinto», me dijo. «Me las rebusqué para ir a la mañana, había algunas chicas, lo que hacía un poco más humano el ambiente. De los preceptores se decía que eran milicos, que los habían echado del colegio militar.» Esa era una situación frecuente en los colegios públicos durante la dictadura. «Hasta el último año íbamos con saco y corbata y con el pelo corto, nos controlaban en la fila. No podíamos ir en *jean* ni en zapatillas. El último año fueron las elecciones. Yo fui por una de las listas, perdimos.»

Sigue Héctor: «en cuarto año empezamos a tener unas asignaturas tremendas, que se veían en Ingeniería; Análisis Matemático, Estática, Resistencia de Materiales. Porque se suponía que de ahí salías a la vida, digamos. Era una escuela que te daba una profesión. Vos estabas habilitado a construir, con el título de la escuela, una casa con sótano. Yo había tenido que ir a un profesor porque en cuarto año me llevé las dos, Análisis y Estática».

«En quinto año se empezó a hacer más difícil porque yo veía que mis compañeros de la primaria estaban terminando y a mí me faltaba un año. Y yo soñaba con ir a la universidad. Íbamos a visitas o a charlas o a qué sé yo qué y la primera vez que la vi quedé alucinado con la Facultad de Arquitectura. En esa época era un foco importante de actividad política. Y me empecé a amigar con la idea de estudiar Arquitectura: el arquitecto no era el enemigo ni mucho menos, pero veía que se me iba haciendo cada vez más ajeno. Tenía el conflicto familiar... más que nada, mi papá. Eran ese tipo de relaciones en las que el padre no dice nada.»

Cuando, muchos años después, Héctor empezó a trabajar en el periodismo nacional, en el *Diario Popular*, gracias a la recomendación de una compañera de la facultad, de forma imprevista le llegó la aprobación paterna. En esa época a su papá «le empezó a ir mal en el trabajo» y puso un quiosco en la casa de San Miguel, que estaba sin terminar. «Abrieron dos ventanas y la gente no entraba, compraba de afuera. Habían puesto dos mamparas, “así gigantes”, que dividían el quiosco del salón. Mi papá nunca me había dicho nada positivo, como que me aprobaba pero tácitamente. En un momento estaba vendiendo algo y yo estaba escuchando y un cliente le pregunta por mí y le dice “y tu hijo ¿qué?, ¿siguió construcciones...?” Y mi papá le dijo “no, por suerte se dedicó al periodismo”. Esa anécdota para mí son años de análisis sobre eso, fue el reconocimiento tardío, la aprobación.»

Hasta ese momento, la dificultad parece haber tenido que ver con la distancia en tiempo y espacio respecto de la universidad; y de lugares que eran foco de actividad política y que a Héctor lo fascinaron. Dicha distancia parecía ser también el producto de la diferencia de proyecto y de inquietudes entre él y su padre –básicamente, estar cursando en una escuela industrial–. En un momento de la charla, Héctor me dijo: «yo tenía un plan, pero todavía no lo tenía asumi-

do». La asunción de ese plan parece haber tenido un momento importante en su incipiente incursión en la política estudiantil y en la visita a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA.

Después, me cuenta Héctor, vino sexto año, «que en lo humano fue muy lindo, yo me hice grandes amigos, vino el viaje de egresados, pero a mí se me hizo interminable y mucho más cuando empiezo a pensar en carreras humanísticas. Me seguía interesando la arquitectura y hasta deliraba con hacer dos carreras: Arquitectura y otra. Y además tenía un grupo de amigos muy fuerte, uno de los cuales era dibujante, y ahora vive en París; la otra estaba haciendo Historia, también vive en París; otra, que en determinado momento empezó a ser mi novia, estaba estudiando Psicología; y otro amigo, que después nos alejamos, que también vive en París, que estaba haciendo Abogacía». El noventa por ciento de sus compañeros del secundario se dedicó a la Ingeniería o a la Arquitectura o a la profesión de la construcción del secundario. Tres o cuatro son maestros. Dos son directores de escuela. Sus amigos que viven en París son de esa época, pero de otro lado.

—¿De dónde eran? —pregunto y Héctor se ríe.

—Éramos *scouts*. Éramos todos católicos. Y en algún momento salíamos todos juntos de la iglesia y nos pasábamos libros de Nietzsche y bueno...

No es inusual que el enorme poder territorial desplegado por la Iglesia católica en «los barrios con calles de tierra» del conurbano tenga un importante rol en la construcción de redes de sociabilidad. De todos modos, el movimiento *scout* tiene una historia independiente del mundo católico; su relación con esa institución puede decirse que obedece, más bien, a un caso de cooptación. Ligado a la cultura protestante y de carácter ecuménico, el movimiento fue fundado en 1907 en Inglaterra y casi simultáneamente en Argentina. La relación con la Iglesia local es tardía; recién en 1937 se creó la Unión de Scouts Católicos Argentinos.

«A los trece años quería ir porque iban amigos míos de la parroquia y de la escuela», me dice Héctor a propósito de esa agrupación. Le pregunto si él era católico —porque lo cierto es que, en la práctica, catolicismo y escultismo están en la cultura argentina muy ligados— y me cuenta que había sido bautizado y confirmado pero que no iba a misa ni nada parecido y que sus padres tampoco. En *scouts* la pasó muy bien, aunque había algunos elementos bastante peligrosos, gente que militaba en partidos nacionalistas y que leía la revista *Cabildo*, pero eran los menos.¹ «Había un foco sí de centro que era complicado», me cuenta, «cero política, pero muy religiosos, el tema de la culpa, y después estaban los que querían pasarla bien.» «De ahí salió mi grupo de amigos», me dice Héctor, refiriéndose a los *scouts*. Eran de San Miguel, más que nada de José C. Paz, una localidad situada al noroeste del Gran Buenos Aires.

1. La revista *Cabildo*, en circulación (aunque de manera discontinua) desde mayo de 1973, ha estado ligada al nacionalismo católico argentino. Declaradamente antisemita y anticomunista, desde sus páginas abogó por el derrocamiento de gobiernos constitucionales y vindicó a dictadores. Entre sus integrantes, contó con militares que fueron condenados por la justicia regular por crímenes de lesa humanidad.

GALILEO

«La cuestión es que con estos amigos nos empezamos a ver, empezamos a ir al cine, al teatro, una vida cultural súper intensa que coincidía con el clima del 83, 84, 85. Encima viviendo allá, tomando el tren todos juntos. Para mí era todo un recorrido: venir al cine, al teatro, entrar a un cine, ir a una disquería, comprar un libro. Yo me acuerdo de que llegué a ver *Galileo Galilei* dos veces.»

Galileo Galilei es la puesta que el Teatro San Martín montó en 1984 a partir de la pieza escrita por el dramaturgo Bertolt Brecht. Fue dirigida por Jaime Kogan y protagonizada por Walter Santa Ana. Con sus 195 presentaciones, constituye un hito en la historia de la democratización posdictadura de la relación entre el teatro y el público porteño y bonaerense. El carácter inaugural y festivo de la apertura política probablemente hizo que muchos jóvenes descubrieran o redescubrieran a la vez los teatros del centro de la ciudad y a la figura de Galileo, al menos en la lectura que habilitaba ese contexto de época: ese héroe líbero y contradictorio que portaba embrionariamente, también él, «deseos modernos» de autodeterminación y libertad.

En ese momento, Héctor empezó a descubrir también el cine, las librerías, las disquerías, «el recorrido obligado». Y así fue como, cuando terminó la escuela, decidió entrar a la Facultad de Filosofía y Letras. «Mi mamá me apoyó y mi papá se lo tomó con cierta amargura, que no la expresó, pero pasó. Y bueno, hice el CBC, entré en Filosofía y ahí fue como un *shock* fuerte, porque no podía integrarme. Me costaba muchísimo y la empecé a pasar mal.» Le pregunto a qué llama «integrarse»: «a meterte en la carrera, a entender, a relacionarte. Tengo algunos recuerdos de comentar que venía de San Miguel, de un industrial y que me miraran con un asombro negativo. Sentía que no estaba en mi lugar nuevamente, que no me perdonaban que viniera de una escuela técnica y que no tuviera una buena justificación para hacer esa carrera. Que era imposible. Y yo venía de cursar Problemas Filosóficos en el CBC con Tomás Abraham, que en ese momento era ídolo de multitudes... y toda la cosa anarquista... y me encuentro con una institución... Y después empecé a sospechar que tampoco era lo mío. Que podía ser un buen lector pero que no terminaba de encajar ahí. Como yo venía de un industrial, que para mí era pura práctica –que no era tan así, pero yo pensaba que era pura práctica–, y después fui a filosofía –que para mí era pura teoría–, entonces dije: tengo que encontrar un equilibrio».

«Comunicación, sin saber muy bien lo que era, para mí representaba eso», me cuenta Héctor. Esa carrera parecía ser una buena síntesis entre la alta cultura alejada del utilitarismo y las tareas que implica la salida al mundo. «Y así fue como me pasé a la carrera de Comunicación», me dice. «Me acuerdo de que me faltaba una materia del CBC (Sociología) y había una que no me servía (quizás Filosofía). Lo que yo me acuerdo era que tenía un problema administrativo y se lo conté a una amiga que estaba haciendo Filosofía y me dijo: “esas son excusas tuyas porque no querés hacer una carrera”. Entonces, sin estar inscripto en la carrera, me metí en las materias de primer año, hablé con los docentes, les expliqué mi situación, les dije que yo en julio iba a estar regularizado y me dijeron “sí, quedate”», rememora Héctor y se ríe (la risa viene del hecho de que

los dos sabemos que eso es impensable en una facultad altamente burocratizada como Puán y en cambio era posible en una carrera nueva y flexible como Ciencias de la Comunicación).

Creada en 1985, la carrera de Comunicación resultaba mucho menos estructurada administrativamente que Puán, era más abierta, no solo en el sentido de no poner trabas burocráticas, sino también en cuanto al origen social de sus ingresantes, aunque en los diez años que pasaron entre el ingreso de Héctor y Omar Acha y el de Fernanda Molina, ese universo se democratizó o se plebeyizó, según el punto de vista de quien describa. Era básicamente una carrera sin linajes como con los que uno se encuentra en Medicina o Derecho, o a veces en Puán.

Los alumnos de Comunicación, en los primeros años de esa carrera, cursaban en distintas sedes y al poco tiempo se mudaron a un *petit hotel* en Callao al 900, en el barrio de Recoleta, alquilado por la universidad. Muchos de sus docentes –sociólogos, historiadores, antropólogos, licenciados en Letras o críticos culturales de formación autodidacta, entre otras posibilidades– acababan de llegar del exilio, otros eran periodistas con mucha visibilidad en ese momento, y otros, egresados jóvenes de Puán. «Y me fue bien, por suerte», recuerda Héctor y, entre risas, agrega: «Era tan delirante que, como Comunicación I era de cursada semestral, en octubre terminé la materia y me firmaron la libreta. Pero en otra asignatura voy a dar el final y me cuestionan: “vos no estás inscripto”. “Pero doy como libre”, respondí. “Bueno, está bien”, me dijo el docente».

EL ORIGEN ESCOLAR

Héctor me cuenta que, una vez superados estos obstáculos y construida una sólida trayectoria en el periodismo, el hecho de venir de un industrial todavía le hace sentir, de un modo casi prerreflexivo, que aquello que no sabe tiene que ver con su origen escolar. Como si ese origen fuese mucho más, en la dimensión identitaria, que la currícula; como si el origen geográfico fuese, también, el lugar en el que se situaban esa escuela y el origen social de sus alumnos; como si, según vimos que piensa Beaud (2002), simbolizara la totalidad de su persona a los ojos de los otros que no vienen de un barrio periférico ni de una casa a la que solo tardíamente llegaron los libros; como si no supiera –aunque obviamente lo sabe– que ninguna escuela, por más céntrica y enciclopedista que sea, puede enseñarlo todo. Me cuenta que el taller de escritura de la carrera, que es anual, le sirvió muchísimo. «No escribía bien, para nada. Me acuerdo de Teresita [la profesora] porque vive por acá y me la crucé muchas veces y jamás nos dirigimos la palabra. Ella me había hecho correcciones buenísimas. Me acuerdo de que disfrutaba hasta de lo malo, me acuerdo de haber aprendido hasta del chanta de X [se refiere a un periodista]. Tal era la efervescencia de la facultad. Me acuerdo de que quería cursar con él, que tuvimos una buena relación, que me hizo unos comentarios de los trabajos que hice y me sirvieron mucho. Como consecuencia de haber ido al industrial, yo tuve algunos problemas con cuestiones de gramática, al día de hoy sigo teniendo pendiente cursar Gramática.»

Héctor me cuenta que hace más o menos diez años hizo un curso con María Marta García Negroni, «que me dio vuelta». «Creo que uno escribe por cierta cosa intuitiva, uno hace una mini investigación en el momento», me dice. «La cosa es cuando editás. Cuando escribís por ahí vas a lo seguro, cuando tomás riesgos en la escritura, hacés algún tipo de consulta. Pero cuando tenés que editar a otro, ahí sí se vuelve un problema.»

También me dice: «Del mismo modo, cuando empecé a trabajar con temas históricos, empecé a tener baches. Yo tuve Historia en primero, segundo y tercero, nada más. Y me gustaba, y cuando di Historia I y II [en la carrera], con las dos tuve problemas. Yo no podía acomodar las piezas [en Historia I]». Me cuenta que todavía siente que tiene «baches», más que nada en historia europea. «He hecho seminarios pero de historia. En literatura también aparece. Si bien no es mi trabajo, a veces también hago literatura. Por ahí haciendo un reportaje, el entrevistado te hace alguna alusión a algún país... Eso no lo hubiera aprendido en la escuela, pero siempre mi primer pensamiento es “esto no lo estudié en la escuela”. En Política y Sociedad nunca tuve el menor problema.»

Pero ahora, ya de grande, parece haber dado un paso más allá de su fascinación adolescente por eso que ocurría en un centro alejado, moderno, cosmopolita, dominado por una «cultura alta» al que, con el estallido de «la fiesta» que fue la Argentina post-Malvinas, muchos –incluso los que por entonces vivíamos en el conurbano– pudimos acceder. Así, Héctor reconoce la amplitud de perspectiva que le da venir del Gran Buenos Aires. Se sorprende de algunos compañeros de redacción que no tienen idea de temas como política, literatura o tecnología y que no les importa en absoluto. Aquí pareciera que, en el relato de Héctor, venir del conurbano y estar en vilo, en una actitud continua de autovigilancia respecto del propio saber, fueran necesariamente de la mano. En ese sentido, él está muy atento a lo que sí sabe: puede hablar de arte, tiene muy presente el mundo político, algo sabe de deporte y conoce de géneros populares. Le llaman la atención los prejuicios de sus colegas hacia lo popular, que se impresionen de que ciertos autores se estudien en la universidad, que existan especialistas en una cantante de cumbia. «La capacidad de sorprenderte de esas cosas te la da venir del Gran Buenos Aires», me dice. «El mundo periodístico, salvo los que hacen la sección Sociedad... Yo con los que hacen deportes mucho contacto no tengo, ellos sí porque van a cubrir partidos al Gran Buenos Aires, pero el resto, no tiene ni idea, no ya de la General Paz, sino que Almagro les parece... Viste... Son personas que quizás en medio del quilombo [de la redacción] por ahí dicen “hay pasajes a Miami por 500 dólares” y no es que yo no... justo ahora voy a viajar, pero no parece mi horizonte.»

Héctor también me cuenta que entre sus colegas hay personas que aprendieron a situarse en distintos mundos de la cultura y que hasta que no los conocés y no los sabés manejar, te hacen sentir en falta: «porque por ahí tienen algún saber específico que por ahí viene de alguna lectura periodística, no de especialista, pero que a mí, por venir de un industrial, del Gran Buenos Aires, me lo han hecho notar». Lo que aparece aquí, junto con la autoobservación por el temor de ser pescado «en falta», es lo que Elías (2012: 137) llama «el arte de la observación», también de los otros, de las pasiones que deben ser encubiertas.

«Sin embargo, cuando te encontrás con un erudito, con Burucúa, yo me siento súper relajado hablando con él. El tipo nunca va a pretender... Él sabe de los privilegios que tuvo para tener determinado conocimiento; al contrario, él va a estar interesado en el conocimiento sobre otras cosas».²

Héctor me cuenta que su «viejo murió en el 2005. Hubo una época en la que dejó de trabajar en la construcción. En la época en que yo iba a la facultad. Yo estaba estudiando Comunicación, el periodismo llegó después, antes de que empezara la orientación final. Empecé a trabajar en un quincenario y en una radio en San Miguel. Yo tenía conocidos que habían entrado a un medio nacional y la pregunta era cómo acceder. Pasar de trabajar en un diario en San Miguel a un medio nacional implicaba una distancia abismal. Para mucha gente era lo normal, lo lógico, “después de esto viene lo otro”... pero para mí era impensable».

El *Diario Popular* fue una escuela para él, pero ganaba muy poco, eran dos o tres notas por mes, «era durísimo», me dice. Había dejado todos sus trabajos en San Miguel porque se dio cuenta de que era importante cortar con su ciudad natal, porque San Miguel «es un híbrido entre ciudad y pueblo», y no quería que le pasara como a un amigo muy inteligente que hizo una muy buena carrera en un banco de esa ciudad y fue dedicándole cada vez más tiempo hasta que dejó sus estudios en la carrera de Letras, en Puán. «Para mí era la imagen del tipo que se quedaba, se quedaba y se quedaba para siempre. Los trabajos en San Miguel, si bien tenían que ver con periodismo, me restaban tiempo. Inconscientemente yo tenía un plan pero no lo tenía asumido».

Héctor se mudó a un departamento en Almagro con un amigo bastante después. Ya estaba en pareja con Libertad Borda, una reconocida investigadora que es su compañera y la madre de sus hijos, desde hacía tres años. «Y fue una época también dura porque con el sueldo del *Diario Popular* y de *La Nación* era como si fueran 8 o 9 lucas de ahora [alrededor de 72 dólares al precio oficial, en marzo de 2022] y me alcanzaba para pagar el alquiler y comer. Ahí me empezó a ir mejor, porque cuando yo me mudo acá, me llaman de San Miguel porque se iba a instalar la universidad de General Sarmiento, para hacer prensa». Era «un trabajo formal», me dice. Iba a duplicar sus ingresos, pero se acababa de instalar en Capital y tenía que ir para allá: «y bueno, pero no podía rechazarlo». El trabajo duró nada más que un año. «Era extraño. Era la quinta de [el especialista en arte y bibliófilo Federico] Vogelius, el fundador de [la revista] *Crisis*». «En ese momento la quinta estaba en litigio», me cuenta, «y no sé cómo se alquilaba, entonces los tipos laburaban en ambientes rodeados de libros de Vogelius. Había libros increíbles. Había un quincho que no sé si era una pinacoteca. Se perdió muchísimo. A veces comíamos ahí un asado y no podías meter las piernas debajo de la mesa porque estaba llena de libros. Afuera, en el parque, que era alucinante,

2. Gastón Burucúa (fue anotado en el registro civil como «José Emilio») dada la negativa de esa agencia a autorizar el nombre con el que se lo conoce) es el más grande historiador del arte de la Argentina, reconocido mundialmente. Estudió historia del arte e historia de la ciencia con Héctor Schenone, Carlo Del Bravo y Paolo Rossi. Fue profesor titular y vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, entre otros cargos de máxima jerarquía en otros centros de estudio nacionales, así como en museos y centros de producción, investigación y restauración. Es hijo de un eminente médico del Hospital de Clínicas de Buenos Aires. Egresó del Colegio Nacional de Buenos Aires y de las carreras de Historia e Historia del Arte de la UBA.

había esculturas. La cuestión es que trabajé ahí un año haciendo prensa, nadie me decía lo que quería de mí, yo tampoco sabía lo que esperaban, era un caos».

Le pregunto cómo llegó a trabajar en un diario nacional y me cuenta que había conseguido el nombre de la persona que hacía los suplementos zonales. Empezó a escribir notas sobre zona norte y zona oeste, lo que también le requería ir a San Miguel, a Morón, a San Isidro. Héctor trataba de ir a San Miguel porque era terreno conocido y podía solucionar las cosas por teléfono. Después de eso empezó a hacer notas en temas cotidianos para Norberto Firpo. Luego cursó en la facultad la asignatura que daban Jorge Sánchez y Oscar Spinelli, ambos periodistas del diario *Clarín*, «y ahí me acuerdo que más que nada con Spinelli me llevé muy bien, empecé a hacer notas y el tipo me empezó a dar cabida. Me dio a entender que lo podía ir a ver a la segunda sección. Una vez fui, le llevé un sumario y me rechazó todo, y después volví y me pidió un informe. Y a partir de ahí empecé a publicar. Era como un equipo que no existía, que era de investigación. Empecé a meter notas».

Me da curiosidad su interés por las humanidades, por el hecho de haber ido a un industrial y no haber tenido un profesor o profesora de esa área al que se pueda responsabilizar. Me cuenta que la respuesta que tiene es que se trata de «una sobrevaloración de mí que no es real, en el sentido de que claramente, en mi casa materno-paterna no había libros». Se puso a estudiar francés, los seis años. «Mi hermana empieza a comprar libros, y ella lee así, cada tanto, y yo empecé a leer muy tarde, bah, comparado con los chicos de ahora, no, pero con mis compañeros de primaria... Algún libro leían... Y ahí me empezó a llamar la atención Emilio Salgari. Empecé a ver que otros leían. La colección *Robin Hood*, la colección *Billiken* y después una amiga de mi hermana, que yo no la conocía pero la tenía muy idealizada porque estudiaba Filosofía, me empezó a pasar libros de Hermann Hesse y eso, para bien o para mal, me llevó a Nietzsche cuando estaba todavía en la secundaria.»

Casi cuando nos estábamos despidiendo, Héctor vuelve sobre la cuestión de hacer las cosas a destiempo. Me dice: «yo siempre tuve la sensación de haber llegado tarde a todo [...] Pero ahí tenía un contrapeso, llegar con libros a mi casa y que mi vieja me dijera “¿tantos libros?” Empecé con uno... Pero después una vez agarré una oferta y llegué con diez. “¿Tantos libros, para qué?”. O estudiar francés... Tuvo que pasar mucho tiempo para que me entendieran o qué sé yo». Con los años, su mamá, que murió en octubre de 2017, aprendió hasta dónde llegaba el plan de crecimiento de su hijo, es decir, comprendió «para qué tantos libros». Al tiempo de este triste hecho fue que Héctor dijo que su madre fue la persona que más lo reconoció y más expectante estuvo de sus progresos y logros; que guardaba sus libros forrados en celofán y atesoraba con enorme cariño los regalos que le traía de los viajes.

Los relatos de los que está hecho este libro dependen enteramente del tiempo, «son una obra en proceso», como escribió el historiador Alessandro Portelli (1993); «hay adiciones y sustracciones que se les hacen con cada día de la vida del narrador [...] son algo vivo». Nada indica que ese reconocimiento de su madre no haya estado desde un principio en Héctor, su manifestación tiene que ver más con la manera en que piensa alguien que construyó un camino de conocimiento como el suyo, en el que las preguntas retrospectivas no se clausuran nunca.

Fernanda Molina

«¿Hasta CUÁNDO TUVISTE EL BAÑO AFUERA?» «¿En qué momento te hicieron el primer cumpleaños?» «¿Vos también tenías gallinas en el fondo?»

«Nos matamos de risa», me cuenta Fernanda Molina a propósito de las conversaciones con algunos de sus amigos. Ellos son, como ella, doctores en Historia o en Ciencias Sociales por la UBA y docentes en ese tipo de carreras e investigadores del Conicet.¹ Su hermana estudió Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

Entre algunos amigos y colegas de Fernanda, personas que accedieron a la máxima acreditación que da la UBA a veces compiten, como en un juego, para ver quién fue más pobre de chico. Cuando no está presente Malvina Silba, casi siempre gana Fernanda. Tienen en común haber nacido en los barrios más humildes del partido de La Matanza, en el segundo cordón del conurbano bonaerense. La distancia entre origen y destino es abismal: llegaron a lugares de la vida profesional a los que no lo hicieron ni sus padres, ni sus primos, ni sus sobrinos, ni nadie en sus barrios de la infancia ni mucho menos sus abuelos.

DISTRITOS PICANTES

Es una tarde de febrero de 2019 y conversamos con Fernanda en una confitería frente al Jardín Botánico, en el barrio de Palermo de la Ciudad de Buenos Aires. Ella se presentó puntual e impecable, llevaba un vestido negro de tela ligera y aspecto nuevo. Un colega suyo me dijo que Fernanda «es una mujer muy hermosa». La conocí por un posteo de Omar Acha en Facebook que anunciaba la presentación de un libro:

1. Más específicamente, Fernanda es jefa de trabajos prácticos de la asignatura Historia de América I del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y profesora titular en la Maestría de Estudios y Políticas de Género de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). También es investigadora adjunta del Conicet.

Cónclave de La Matanza, mañana: una gloria de Rafael Castillo, la autora, y quien esto escribe, un lumpen de Gregorio de Laferrere (dos distritos picantes del conurbano bonaerense), presentan el libro *Cuando amar era pecado. Sexualidad, poder e identidad entre los sodomititas coloniales (Virreinato del Perú, siglos XVI-XVII)*».

Rafael Castillo y Gregorio de Laferrere son «dos distritos picantes del conurbano bonaerense», pero en los diez años que separan la infancia y la adolescencia de Omar Acha y Héctor Pavón de la de Fernanda y, como veremos, de la de Malvina, el cambio —el declive— en términos de la pobreza y sus productos fue notorio. Sin pretender detenerme en la singularidad de cada una de esas localidades, subrayo los tópicos mencionados por las dos mujeres: la precariedad, las mafias, la delincuencia, los consumos problemáticos, los embarazos adolescentes, las posibilidades acotadas de la escuela para transmitir conocimientos académicos significativos a alumnos insertos en ese contexto en el que lo urgente es el hambre.

El libro a cuya presentación se invitaba era el de Fernanda. Omar, amablemente, me pasó su correo electrónico para que la contactara y ella aceptó ser entrevistada. «Muy interesante tu investigación, necesaria», me escribió. Fernanda describe sin rodeos la precariedad laboral de sus padres; las carencias materiales asociadas a ella; la falta de educación de su papá, «que escribía mal»; el miedo a que sus compañeros del secundario se burlaran de ella «por pobre».

MESTIZA

Entre las personas que entrevisté, Fernanda fue la primera que habló abiertamente de la cuestión de las «jerarquías cromáticas» a la que Omar se refirió tiempo después. Sin que mediara pregunta, me contó sobre el origen «criollo» de sus abuelos del campo y me mostró sin ambages cómo construye con otros que no están presentes —sus amigos, su hermana— términos nativos que aluden a esta cuestión sirviéndose, a veces, de aquellos autores a los que leyó.² Cuando me cuenta sobre los chistes o las clasificaciones con las que ella se describe como «mestiza» o «negra de Castillo»,³ es como si esa «gente invisible» de la que habla Inés Garland (2017: 45) funcionara como un respaldo afectivo para presentarse sin esconder el entramado de historias, desplazamientos, decisiones, estrategias e intercambios que constituyen «el origen» si no se lo piensa en forma denigrante.

Fernanda me contó, a propósito de esto, que tiene una compañera que divide a las personas del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, en el que trabaja, en tres categorías: «por un lado los “negros”, que muchas veces son más jóvenes, de izquierda y que no forman parte del riñón de la institución. Después está mi grupo, que tiene una presencia cotidiana: tenemos

2. Según Florence Weber, las palabras nativas [*classement indigène*] designan una posición en el análisis. Todo discurso analizado es un discurso nativo (entrevista de la autora en Noiriel, 1990).

3. Como burlescamente designan —y se designan ella y su hermana— a los nacidos y criados en esa localidad.

oficinas, estamos en el Conicet, somos los “mestizos”. No llegamos a ser como los “negros”, pero estamos en un escalón intermedio».

—¿Y el otro grupo?—, pregunto conociendo de antemano la respuesta.
—Serán los blancos...

Fernanda me cuenta de una antropóloga peruana que se llama Marisol de la Cadena (2006). «Ella es de clase alta limeña, se va a estudiar a Estados Unidos y en un congreso se le acerca un hombre de origen indígena y le pregunta: “¿Cómo resolvés esta cuestión de ser mestiza en Historia?”. Y ella le responde: “¿Yo, mestiza?”.» Fernanda me explica que «ella dice que en Lima es blanca, pero que, fenotípicamente, si la ves en una foto, nunca la calificarías como blanca».

Busco el texto de la autora y termino de entender qué está haciendo Fernanda cuando me cuenta lo que me cuenta. Su memoria hizo que algunos datos se amoldaran más a su propia biografía que a la de la investigadora limeña, pero el sentido queda claro. De la Cadena refiere a la noción bajtiniana de *heteroglosia*. De acuerdo a esta, «una y la misma palabra pertenecen simultáneamente a dos lenguas, dos sistemas de creencias que se intersectan en una construcción híbrida. Consecuentemente, la palabra tiene dos significados contradictorios, dos acentos» (Bajtín, 1981: 305 citado por De la Cadena, 2006: 51). En el término *mestizo* se mezclan, según De la Cadena, dos regímenes clasificatorios: uno ligado a las taxonomías raciales de los siglos XVIII y XIX, que tenían su centro, por ejemplo, en la biología, en lo fenotípico, en el cuerpo; y otro que se fundaba en un orden cognitivo, en lo que es a la vez conceptual y político y, por ende, histórico, contextual. Lo *mestizo*, en el ámbito en el que lo analiza De la Cadena, aparece ligado al desorden o a lo difícilmente categorizable. Pero ese segundo sentido no está puesto de manifiesto. De ahí que, en el término *mestizo*, se hibriden significados que son obvios y visibles con otros que circulan escondidos en significados dominantes (De la Cadena, 2006: 51-56).

Fernanda me cuenta de un tesista que se asombró mucho cuando ella le dijo que era «negra». Por su parte, Fernanda me confesó que nunca había pensado que Omar vivía o era de Laferrere: «yo lo veía, lo escuchaba cuando hacía sus presentaciones, pero nunca había sospechado eso. Omar es un excelente profesional pero no es del riñón».

Ella y Omar son personas que desestabilizan las clasificaciones.

LA PRECARIEDAD

Fernanda nació en el Policlínico de los Metalúrgicos, en la localidad de Isidro Casanova, en el partido de La Matanza, el 16 de octubre de 1977. Su padre renunció, un día antes de que ella naciera, a la actividad que le permitía a la familia usufructuar la obra social de la Unión Obrera Metalúrgica: era obrero en una fábrica. Desde entonces y hasta 1991 o 1992 se dedicó a la venta ambulante: vendía sábanas, frazadas y toallas. «Todo el mundo lo conocía en la zona de Rafael Castillo, que era donde nosotros vivíamos, en Isidro Casanova», me dijo Fernanda. Su

mamá, desde antes de que ella naciera, era ama de casa. Durante toda su juventud, y hasta casarse, había sido empleada doméstica. Volvió a esa ocupación a principios de la década del noventa, cuando las condiciones económicas del país obligaron a su marido a tomar un empleo como trabajador de seguridad privada.

El relato de Fernanda es sumamente ordenado y los datos que me proporciona son siempre precisos y completos. En el modo en que me cuenta su historia familiar, el acento está ubicado en la apuesta por el futuro de las hijas. «Nosotros no tenemos mucha historia familiar», me dice. Como contrapartida, lo que sí existió fue un proyecto: «en mi casa siempre hubo un discurso muy fuerte por parte de mi mamá respecto de la educación como forma de ascenso social». Su papá no terminó la primaria; su madre sí, pero no llegó a concluir la secundaria. Me cuenta que los dos nacieron en Santiago del Estero y que tuvieron historias infantiles muy duras: pobreza, violencia; que crecieron sin padres; la mamá, en el campo. El origen de los abuelos es borroso. Supone que eran de Santiago del Estero. Por eso Fernanda dice aquello de la falta de historia familiar. Ella, que es historiadora. Ambos padres fueron criados por sus tíos. «Son todos criollos», me dice. «Son todos españoles pero son varias generaciones que vivían ahí [en Santiago del Estero]. Mi mamá era López Rojas, así que también [era criolla].»

LAS DISTANCIAS

En la forma que tiene Fernanda de hablar de su infancia y su familia se ponen de manifiesto distintos tipos de distancias con su pasado. Ella, como al pasar, me dijo algo sobre eso. A veces esa distancia es enunciada desde el humor: Fernanda y su hermana se reían cuando su papá «escribía mal» o amenazaba con llevar a alguna de sus hijas a la escuela en un auto todo roto para lograr que se levantara de la cama. Otras veces parece ser más bien lo amoroso el signo de esa distancia. Por ejemplo, cuando Fernanda revaloriza la figura de ese padre: «pero era excelente con los números. Él hacía cuentas, hacía la regla de tres simple, los porcentajes que yo tengo que poner “si tres es igual a cien...” , él, nunca». También cuando lo recuerda como un lector apasionado: leía todas las mañanas *Crónica*, que junto con el *Diario Popular* eran los únicos que se conseguían en el barrio; compraba las colecciones de libros de *Crónica*, de autores como Edgar Allan Poe: «A mí papá le gustaban mucho *Los cuentos de la selva* [del escritor uruguayo Horacio Quiroga]». Otro tipo de distancia con su infancia parece surgir de ciertas preguntas en las que se insinúa la indignación: «Yo fui a un jardín que ahora recuerdo y digo “¿cómo podía ir a ese lugar?” Era a finales de la dictadura, en una sociedad de fomento. Se usaba mucho en los barrios, no había escuelas públicas para jardín. Habré ingresado en el mes de mayo, a los cinco años. Terminamos el jardín en la entrada del auto de la casa de una madre. Y me acuerdo de que poníamos tablones, tomábamos la leche. Hace un tiempo empecé a repensar eso: el nivel de precariedad. Los padres enviando a los hijos no sabemos adónde, a la casa de la madre de alguien».

«Mi mamá no me mandó al jardín», me dice Fernanda, dando por hecho que esa experiencia del garaje y los tablones no cuenta. Las retuvo todo lo que pudo, a ella y a su hermana, puertas adentro. Las chicas no iban a las escuelas cerca-

nas, no jugaban con los vecinos de la cuadra. Algunos de esos vecinos hoy en día tienen causas penales, salen en los diarios, son parte de las mafias del fútbol. Ni siquiera cuando la situación económica se puso dramática fueron a comer al comedor de la parroquia. Lo hacían, con lo que había, en su casa. A veces cenaban mate cocido y pan: «un pan horrible. Yo tenía que hacer colas larguísimas para comprarlo», me dice. Esa madre, cuando empezó la escuela primaria, fue muy cuidadosa con la elección del establecimiento al que la mandaría. Aunque sus padres «eran trabajadores precarios», no querían llevarlas a una escuela del barrio porque de esas escuelas se decía que «eran malas», por el nivel académico y por el tipo de sociabilidad que allí se habilitaba. Además, hasta 1990 tuvieron aulas de cartón: «eran como vagones de fibrocemento».

Cerca de su casa, pero hacia el otro lado, había una escuela de esas que construyó la dictadura, que eran escuelas más nuevas. La mamá la anotó ahí para primer grado. Pero había muchos niños y poco espacio, y la principal función del establecimiento era repartir las cajas PAN en el comedor. Esas cajas contenían alimentos y formaban parte del Plan Alimentario Nacional implementado por el Ministerio de Desarrollo Social en la administración del presidente Raúl Alfonsín.⁴

Concentrada fundamentalmente en dar de comer a los más pobres del barrio, esa escuela repartía el tiempo de clase en turnos que no eran de cuatro sino de tres horas, a las que había que restarles el tiempo de alimentación. Pero Fernanda tuvo en primer y segundo grado a una maestra, la señorita Lucy, que vivía en Villa Luzuriaga, que era «de otro barrio, una cosa distinta. Era rubia y de ojos celestes, como Jacinta Pichimahuida». Era un caso, tal como el que analiza Stéphane Beaud a propósito de los liceos de la Zona de Educación Prioritaria en Francia, en los que «el profesor es una de las raras ventanas hacia otros universos sociales. Encarna, en cuanto persona real, otro horizonte social» (Beaud, 2002: 93; traducción propia).

Como quedaba un aula libre, la señorita Lucy les dijo a Fernanda y a sus compañeros que al primer grado le iba a dar las cuatro horas que le correspondían. Lo volvió a hacer cuando la tuvo en segundo. En tercer grado la situación se volvió muy caótica, de mucho recambio docente. Ese año pasaron siete u ocho maestras. Una de ellas llamó a la madre y le dijo: «mire, señora, yo le recomiendo que a su hija la mande a otra escuela. Enseguida que damos las consignas las entiende, las termina. Además, se aburre porque no tiene nada que hacer». Para Daverne y Dutercq (2013), esas serían las «disposiciones» que caracterizan a «los buenos alumnos».

La mamá la anotó en una escuela privada llamada «Juan de Garay». Rindió el examen para entrar en cuarto grado. Terminó séptimo en medio de la llamada «hiperinflación». «Imaginate, mi papá no vendía nada, las cuotas que quedaban no tenían sentido. Me acuerdo de una situación de muchas dificultades económicas. Hambre nunca tuvimos, pero...». Ahí es donde me cuenta lo del pan y el mate cocido. «Mi mamá va y plantea en la escuela que –imaginate– no era posible pagar.» Yo me imagino. «Entonces la escuela me da una beca y

4. En vigencia desde mayo de 1984, esta política apuntó a paliar el hambre del 15% de la población, que se encontraba bajo la línea de pobreza, es decir, 5 millones de personas. Las cajas PAN contenían dos kilos de leche en polvo, un kilo de fideos, un kilo de arroz, uno de porotos, dos kilos de harina de trigo, un kilo de carne enlatada, dos kilos de harina de maíz y dos litros de aceite.

me permiten terminar sexto y séptimo grado.» Daverne y Dutercq se refieren también a las estrategias que emplean las familias de los «buenos alumnos»: elegir la mejor escuela e intervenir en ella de modo de reducir todo lo posible las alternativas que pongan en peligro esa elección.

–Igual siguieron comiendo en tu casa ustedes cuatro. Nunca en un comedor –le consulto.

–Nunca. Es más. Mi mamá a veces participaba de la olla popular de la iglesia. Ella iba a colaborar, a trabajar.

–No se llevaba comida...

–Nunca.

Le pregunto si alguna vez sus padres explicaron el porqué de esa decisión. Me responde que «así como “el tema de la educación”, estaba también esa cosa de “nosotros tenemos que pagarnos nuestra comida”». Fernanda cree que era su mamá la que tenía esa perspectiva: «como que eran otros los que necesitaban. Nosotros también necesitábamos, pero siempre eran otros». Una lectura posible es que esta evitación de una sociabilidad en torno a la comida con «otros que necesitaban» puede interpretarse en la misma clave que la prohibición de que las hijas jueguen con sus amigos de la cuadra, es decir, como una forma de evitar compartir un cierto estilo de vida.

El otro pilar en el que parece haber reposado este proyecto materno es la gestión de los recursos domésticos: «mi mamá siempre fue una persona que con dos pesos con cincuenta [centavos] hacía un montón de cosas». Fernanda me cuenta que sus padres se jubilaron con la mínima, que a su papá en su momento no le hicieron los aportes y hoy se sorprende de lo que hace con esa pequeña cantidad de dinero: «tiene que ver con haber administrado una casa con muy pocos recursos».

En 1991 Fernanda entró a una escuela secundaria de Ramos Mejía, es decir, antes de las modificaciones que supuso la nueva reglamentación, la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993; entre otras cuestiones, antes de que esas instituciones cambiaran su morfología dada su masividad, el empobrecimiento extremo de la población, el ingreso irrestricto y la obligatoriedad de ciertos tramos. También, antes de que, ante ese panorama, las familias con recursos materiales y simbólicos buscaran circuitos diferenciados para educar a sus hijos.

LA SOBREA TUACIÓN

–Y ahí empiezo mi secundario. Para mí fue muy difícil.

–¿Por qué?

–Porque la distancia social era muy grande. Por las pautas de consumo, por la distancia física. Mis compañeros eran de Ramos o de Haedo [dos localidades que pertenecen a los partidos de La Matanza y de Morón, respectivamente, en el primer cordón del conurbano bonaerense], entonces tenían cierta sociabilidad. O iban a ciertas escuelas, o iban al mismo club. Había ciertos vínculos que yo, que vivía a media hora de colectivo, no tenía.

Entiendo que, en ese momento, a Fernanda se le presentó un problema nuevo. Ya no era suficiente con entender rápido las consignas y con resolverlas igual de rápido ni con hacer todas esas cosas que se esperaban de ella como becada en la escuela primaria. Tampoco bastaba con tener una madre muy eficiente en la gestión tanto de la economía familiar como de las alternativas de escolaridad de sus hijas. «Esa es la parte que yo entiendo que sobreactué. También lo arrastré en la universidad. Capaz yo podía parodiar», me cuenta y con esa infidencia me muestra cómo logró pasar a la siguiente instancia.⁵

—¿Cómo era esa sobreactuación? —pregunto.

—Mucha medida, no hablar demasiado.

Me cuenta que los dos primeros años del secundario no fueron motivo de sufrimiento para ella. Tenía amigas de su barrio a las que conoció en esa escuela y con las que se divertían un montón. Pero que eran «burras como ellas solas» y muy «guarras» y ella no y, pese a que les hacía los exámenes para que aprobaran, «fueron cayendo y repitieron todas» en segundo año. Dice que los chicos de su curso eran malísimos y que se mataban de risa de las respuestas también de «burras» que sus amigas les daban a las profesoras. El terror a esa risa parece haber sido el signo de sus años en esa institución y lo que dio lugar a la parodia para evitar ser maltratada como otras compañeras.

«Había una chica que venía de González Catán, mucho más al fondo que donde yo vivía. Era un día de lluvia y la chica se sentaba atrás. Y me acuerdo que mis compañeros, que se sentaban en la otra fila, se empezaron a reír. Y yo no entendía de qué se reían. Eran las once de la mañana, ya terminando el día [escolar]. Ella tenía que caminar por el barro, ¿y te acordás que las zapatillas tenían todas esas canaletas? A las once de la mañana el barro se secaba y se caía. De eso se reían. Yo tenía la ventaja de que tomaba el colectivo en la vereda de mi casa. Era asfaltada la vereda. Pero yo a partir de ese momento prestaba atención porque las calles de los costados de mi casa sí tenían barro. Así que para mí fue un sufrimiento eso.»

Las personas que —como Fernanda— experimentan una incongruencia entre el modo en que son vistas por sus condiciones adquiridas —lidian muy bien con las exigencias académicas, son serias y discretas— y las heredadas —carecen de todo lo que implica una buena disponibilidad de recursos económicos— son, como escribió Beaud, «extremadamente sensibles a las menores marcas de desprecio social, a los signos aparentemente ínfimos que las hacen aparecer como “inferiores” o “diferentes”; tienen la sensibilidad a flor de piel» (2002: 96).

En su familia, situaciones que en otras podían leerse como una *capitis deminutio* eran tomadas con humor. Algunas se convirtieron en anécdotas familiares.

5. Como señaló Michael Herzfeld (1997), muchas veces cierto tipo de infidencias compartidas durante el trabajo de campo con quien realiza la entrevista —supongamos que se trata de un etnógrafo— pueden ser identificadas como la apertura hacia una cierta intimidad cultural; la exposición de aquello que solo se dice «puertas adentro» da cuenta también de la existencia de un punto de vista colectivo que se despliega en el intercambio entre, en esta situación, la «entrevistada» y la investigadora social. A eso me refería antes, cuando marcaba aquello de construir con otros, que no están presentes, términos nativos, que también podrían ser «estrategias nativas».

El papá de Fernanda tenía un auto que era un Siam: «Entonces, [me dice entre risas] yo no quería ir a la escuela, tenía que levantarme a las seis y media y salir siete menos diez y mi papá me decía: “si no te levantás ahora, te llevo en auto”. Los autos de los padres de mis compañeros eran totalmente distintos». Con los años, Fernanda, en parte con la beca que ganaría por su buen desempeño en el CBC, le compraría un auto nuevo a su papá: un Citroën. Como escribió Tim Ingold (2013), «las propiedades materiales de los objetos no son atributos, sino historias».

«Y ASÍ FUE UN POCO QUE LLEGUÉ»

Cuando terminó el secundario, Fernanda decidió que quería estudiar Historia. Ella no sabía que se investigaba: «yo no tenía idea de nada, quería ser profesora, enseñarles a los chicos y a las chicas la historia y que puedan reflexionar sobre su pasado... esas cosas. Y de hecho voy a una escuela en Casanova, a un terciario, a averiguar cuándo eran las inscripciones». Un amigo que estudiaba Trabajo Social en La Matanza pasó por su casa y le dejó un recorte de diario con los días en que anotaban para el CBC. Era alguien que había conocido en la iglesia, en un grupo que estaba coordinado por curas en la opción por los pobres, jóvenes de la Pastoral Social, tercermundistas, toda esa línea. Estaban enfrentados a la Acción Católica, que eran de San Justo: «otra clase social». Allí estaba el obispo, que no era querido en el barrio por sus actitudes despectivas con los más humildes. Fue con una amiga a la sede de Merlo del CBC a averiguar y se inscribió para estudiar Historia. «Y así fue un poco que llegué», me dice.

Para ella, hacer el CBC en Merlo fue importante, porque la forma y el propio nivel de exigencia eran muy distintos a los de Puán: este último era menor. De algún modo contemplaba la geografía y la procedencia de las y los estudiantes. Tanto es así que, en esa instancia de ingreso, después de ser una alumna con diez de promedio, no paraba de sacarse cinco. «Mirá que yo estudiaba, pero no lograba revertir.» Observaba a sus compañeros, entre los que había egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires: «Eran las primeras clases y uno de ellos dice: “Bueno, ¿entonces podemos hablar de que esto es protocapitalismo?”. Yo no tenía la menor idea y me parecía megabrillante». Esa pregunta le hizo sentir una diferencia insondable con ese alumno, no porque la hubiera en términos de capacidad intelectual, sino porque ella, por su origen, era un tipo de alumna que estaba inclinada a «hacer de la menor diferencia [que en este caso no era menor] el indicador de una frontera impermeable» (Pasquali, 2014: 139).⁶

A diferencia de lo que le pasó en el secundario, en Puán pudo integrarse «relativamente bien». Me cuenta que hacía algo que le gustaba y que, a su vez, muchos de su círculo venían de familias de trabajadores, de empleados, de profesionales «de muy baja estofa». En el curso de la carrera se pudo nivelar con quienes ve-

6. Ese alumno, me cuenta Fernanda, «ahora se dedica a la gestión, no es docente». En sus términos, quiere decir que hizo una carrera menos interesante que la de alguien que sí lo es y además está en el Conicet. «Ni sabía que había un colegio que se llamaba Nacional Buenos Aires. Si hubiera sabido que existía, por ahí le hubiera dicho a mi mamá de ir.»

nían de colegios universitarios. «Incluso en el programa en el que hoy estoy, en el Instituto Ravignani, absolutamente todos somos investigadores e investigadoras del Conicet. Seremos seis y todos tienen mi edad y la mayoría de ellos vienen de familias de trabajadores. No son clase media alta, profesionales. Pero yo creo que tenía menos mesura que en el secundario. Era más sociable [en la facultad], más extrovertida. Era más grande e iba asumiendo ese pasado. Entonces tampoco es que me importaba: mis compañeros, si querían venir a mi casa, venían. No tenía ningún problema con mi pasado, que sí me avergonzaba en el secundario.»

El siguiente paso fue el ingreso a una cátedra de la carrera de Historia. Entró a través de un concurso para ayudantes adscriptos. En esa instancia decisiva vuelven a aparecer esos «otros» ante los cuales se sentía de algún modo amenazada. El miedo era ya no a ser burlada, sino a no ser elegida. Esos «otros» eran algunos egresados del Nacional Buenos Aires o personas que ella pensaba que podían hacer o ser lo que ella no; por ejemplo, hablar de igual a igual con los profesores. Pero en esa instancia su actitud ya no era la que tenía con sus compañeros del secundario; era de conocimiento y no de idealización. Las fronteras, tal como ella las sentía, se iban permeabilizando.

«Yo no era, no soy todavía, de las personas que hablan con los profesores. Siempre me costó esa parte de lo social. Había leído un libro de la asignatura, que es como un clásico de la historiografía andina sobre los Andes coloniales, que se llama *Luna, sol y brujas*. Es una autora yanqui, que se llama Irene Silverblatt. Siempre me habían interesado las cuestiones de género y sexualidad. Me fascinó el libro y quería hacer algo como lo que había hecho esa mujer a nivel universitario. Y la asignatura abre la convocatoria y se presentan muchos compañeros. Yo todavía tenía dos años para recibirme, algunos ya se estaban recibiendo, muchos son conocidos. Cuando llegué y vi a esos compañeros que no me hablaban ni me conocían a mí, pero que eran los que veía circular por las aulas y hablar con los profesores...»

Eran cuatro cargos y diez aspirantes. La entrevistaron Ana María Presta, quien iba a ser después su jefa de cátedra y directora, y dos profesores más, Enrique Tándeter, que era un colonialista muy importante, y Juan Carlos Kroll. Explicó su perspectiva, qué tipo de temas le interesaba trabajar y qué era lo que le llamaba la atención, y habló de ese libro que le había gustado mucho. Un día, la llamaron a su casa para informarle que había sido elegida. Entonces empezó a participar.

«Y un día, más adelante, en confianza, le digo a mi titular: “estaban mengaquito y fulanita y yo decía ‘qué me van a elegir a mí, si todos eran del Nacional Buenos Aires, todos decían cosas brillantes en las clases’. Nunca pude tener un vínculo con esos compañeros. Aun cuando era muy sociable y tenía muchos compañeros, muchos amigos y amigas, pero hay algo ahí que no sé si es de piel, de clase o no sé de qué, que me impide vincularme de una manera más sociable, más genuina. [Ana María Presta] Me contestó: “hay gente que tiene pretensiones, en la entrevista vos fuiste muy sólida cuando respondiste esto o lo otro, estos querían estar en algún lugar. Yo me di cuenta de eso y dije: ‘no, de ninguna manera’”».

Primero fue adscripta y, a los dos años, ya en 2003, ingresó como ayudante de primera de la cátedra. Ya se había recibido: terminó la carrera entre

diciembre de 2001 y marzo de 2002, en una situación muy caótica. Quería seguir estudiando, pero en ese momento todo era arancelado: las maestrías, los doctorados. Ya estaba trabajando en un Centro Educativo de Nivel Secundario para adultos (CENS) en Laferrere.

LA AGENCIA ESTATAL

«Para ir al CBC de Merlo a mí el colectivo me salía sesenta centavos. Los apuntes, cuando había que comprarlos, todo era muy limitado, porque no teníamos plata para otra cosa. Yo tenía clases a las siete de la mañana y mi mamá me había dejado a la noche, arriba de la mesa, la plata para el colectivo y el tren. Ida y vuelta.» En ese momento conoce a una compañera que le cuenta sobre una beca que daba el Ministerio de Educación a estudiantes con buen desempeño académico y recursos económicos limitados. «Ella trae los formularios, que había que fotocopiarlos, llevarlos al Ministerio de Educación, no era que los descargabas de internet. Había que ir al Ministerio. A mediados de año a mí me asignan la beca, y a mi compañera, no.» Para avanzar, Fernanda tenía que hacer una declaración de los ingresos de su familia. Su papá no tenía ingresos. Además, debía consignar a cuántos kilómetros vivía del centro, entre toda una serie muy amplia de indicadores. «Teníamos miedo. Llega la trabajadora social a mi casa y mi hermana le dice: “¿Quiere pasar?”, y ella le contesta: “No, no te preocupes, con esto ya está”.» Es decir, solo con ver el barrio y la casa de afuera ya era suficiente. Fernanda me cuenta que atravesó toda la carrera con esa beca, que consistía en 300 dólares por mes, que ella vivía en la casa de sus padres y aparte «estaba acostumbrada a vivir con sesenta centavos». «Yo era rica», me dice. Me cuenta del auto que le compró a su papá y que fue a Cuba y a México.

Cobró la beca hasta 2001, cuando ya no había fondos, y ahí empezó a trabajar en el CENS en Laferrere, hasta septiembre de 2003, año en el que ganó una beca para irse a España. «Ahí hago mi maestría en España. En mi familia estaban contentos y a la vez tristes porque era la primera vez que me iba de mi casa», me responde cuando le pregunto por la reacción de sus padres. Cuando volvió, ya había asumido Néstor Kirchner y se habían otorgado becas para ese año, entonces se presentó para las becas doctorales y obtuvo la del Conicet. A partir de ahí, se fue quedando en la capital. Antes de eso, vivió intermitentemente entre la casa de su mamá, la de su hermana –que ya residía en capital– y la de sus amigas, porque le costaba mucho volver. «Yo tenía toda una sociabilidad en capital.» Inmediatamente después de obtener la beca, alquiló algo con su hermana en San Telmo: «Y ya me quedé». Durante toda la carrera había tenido que tomar varios medios de transporte para llegar a la facultad. La hizo toda yendo desde su casa hasta Morón y de ahí tomando otro colectivo. «No tengo contacto con algunos familiares. No porque haya pasado algo, es porque hay muchas distancias. Yo puedo estar en esos lugares, puedo estar en un baño que esté afuera. Si me preguntás si me agrada... Y, preferiría que no. [En el barrio] está mi mamá, que la voy a visitar, pero no tengo nada que me ate».

Pienso –vuelvo a pensar– en la densidad de la elaboración que tuvo que hacer Fernanda de su pasado, ahora ya no tan sola, para confiarme lo que me

confió a mí, una desconocida, sobre las distintas dimensiones de la precariedad. Pienso, también, en cómo tuvo que transformar esa elaboración para poder calibrar el afecto de modo tal de que no sea un único sentimiento el que prevalezca y confunda todo. Me refiero al tipo de sentimiento que puede dominar a una persona que, a veces, siente que dicha precariedad, la que recuerda a propósito del lugar en el que funcionaba su jardín de infantes y de la que es responsable el Estado, puso a unos padres cuidadosos en situación de descuidarla. Pienso que pocas veces queda más en evidencia la idea de un Estado que se encontró desbordado ante la situación de emergencia económica y social y sobrecargó a las escuelas primarias a las que iban los más pobres, transformando la morfología y la función que estas tuvieron desde el siglo XIX. Pienso también en su generosidad para mostrarme cómo piensa e interroga, desde su lugar actual de enunciación, su pasado. Pienso que en ese proceso de elaboración fue también deconstruyendo la figura de esos «otros» inalcanzables y construyendo, a partir de la configuración de nuevos límites, la propia: los compañeros del secundario, primero, los egresados del Nacional de Buenos Aires, después, y que en ese proceso el miedo fue dejando lugar al conocimiento. Y pienso, por último, que tuvo que haber un contexto de enunciación para que surja esa voz: un espacio social como Puán, en el que pudo hacerse un lugar; un espacio más abierto que los que encontró en los barrios más selectos del suburbio, que están demasiado cerca del barro como para no hacer un esfuerzo enorme por diferenciarse de un barro que no se seca y que no se cae.

Malvina Silba

MALVINA SILBA LLEGA AL BAR DE VILLA URQUIZA en el que acordamos encontrarnos, una tarde de febrero del 2019. Nos presentamos y se sienta a la mesa. Ella vive a unos metros de ese lugar. Primero, está un poco desinteresada de la situación de entrevista: me hace un comentario sobre algo que pasa en el televisor que está frente a nosotras, le avisa de ese algo a su pareja por WhatsApp. Pero cuando le comento sobre las maestras que en contextos de pobreza funcionan a veces como reclutadoras informales, empieza a prestar atención. Recién ahí comenzamos a hablar realmente de ella.

Malvina es socióloga, docente universitaria e investigadora de carrera del Conicet. Estudió en la UBA. Hizo su tesis de doctorado sobre «los chicos y las chicas que escuchan cumbia en los barrios pobres del conurbano». Nació en Ciudad Evita: «en los monoblocks», aclara. Es el partido de La Matanza, segundo cordón del conurbano bonaerense, al oeste de la Ciudad de Buenos Aires. En un artículo que escribió para la revista *Anfibia*, describe las características de ese lugar, en el que vivió su infancia: «la “junta”, las calles llenas de basura, regadas con desechos cloacales» (Silba, 2015). Tiene seis hermanos, «mil sobrinos y sobrinos nietos. Son noventa, para que te des una idea».

«A mí a veces me dan vergüenza mis hermanos y también me dio vergüenza cuando entré a la universidad», me dice Malvina. En ocasiones, maneja la tensión que se le produce «de los dos lados» hablando distinto cuando vuelve al barrio, al suburbio. Tanto el padre de su primer hijo como su pareja actual se lo dijeron: «“Cuando estás con tu familia hablás sin eses”. Yo no me doy cuenta». No es que Malvina disfrace su forma de hablar ahora que ya no vive en La Matanza y es docente universitaria. Mi sensación es que no disfraza nada o que no se disfraza más de lo que nos disfrazamos todos todo el tiempo. De hecho, no se disfrazó de investigadora del Conicet para venir a hablar con una desconocida del ámbito académico; vino con la ropa y el calzado cómodos con los que, sospecho, estaba en su casa. Pienso que puede contar lo que quiere y vestirse como quiere porque entendió muy bien qué significa hablar y vestirse como quieren los «otros».

PONER DISTANCIA

«Muchas veces escucho hablar a mis hermanos y me dan vergüenza las barbaridades políticas que dicen: sobre los negros, sobre los pobres chorros; y muchas veces están hablando de ellos mismos; de personas que socialmente están ubicadas en el mismo lugar», me dice Malvina. El «punto de inflexión» fue cuando una de sus hermanas dijo algo delante de su hijo, que era chiquito. «Ella había estado muy cerca de él», me cuenta Malvina, «me había ayudado a criarlo durante los primeros dos años de vida. Cuando León escuchó eso, yo estaba sentada en una mesa con varias de mis hermanas; algunas fueron madres adolescentes, y sus hijas, también. Y mi hermana dice: “No, porque estas negras, que tienen hijos porque quieren cobrar la asignación”. A mí, ahí, me dio vergüenza».

A diferencia de sus hermanas y cuñadas, que tuvieron sus primeros bebés a poco de haber entrado en la pubertad, Malvina tuvo a su primer hijo luego de recibirse de socióloga y un año antes de ingresar a carrera en el Conicet; es decir, una vez que logró profesionalizarse como investigadora. Al momento de la entrevista, con poco más de cuarenta años, estaba embarazada de Luca, su segundo hijo. De hecho, meses después, ella me respondió algunas consultas mientras el bebito dormía.

Le pregunto si fue la única que pasó por la universidad en su familia. Me dice que es la única que terminó la secundaria entre sus hermanos y sus sobrinos nietos. De sus sobrinos puede que la hayan terminado cuatro.

«También me dio vergüenza cuando entré a la universidad. Yo vivía en un barrio que el noventa y cinco por ciento de mis compañeros de Sociología de la UBA no sabía cuál era o en dónde quedaba. Vos les decías “Ciudad Evita” y se representaban el mito del peronismo, de la cara de Evita, la esfinge, hecha con los chalet.¹ Y yo no vivía en esa parte, vivía en la parte de los monoblocks donde estaba lleno de *drogonés*, lleno de chorros. Mi barrio son los monoblocks que quedan frente al regimiento de La Tablada».

Malvina es la menor de siete y se lleva casi veinte años con la más grande. Tiene mucho trato con sus hermanos y hermanas y sus sobrinos y sobrinas, pero no le interesa contactarse con otros familiares: «me piden amistad en Facebook, me dicen: “Malvina, soy tu primo o tu prima”. Yo les quiero contestar: “sí, ya sé quién sos y por eso mismo no te acepto”. No quiero tener ningún vínculo con mis primos o mis tíos. Algunos tuvieron destinos muy trágicos: muertos por HIV, presos, muertos por la policía... un derrotero delictual y una relación con el delito, con las enfermedades y con las drogas muy fulera».

Lo que aprendió Malvina es que tenía que poner un límite terminante con aquello que, de tan invasivo, no la iba a dejar ser lo que iba a ser, lo supiera o no. Pero tiene un recuerdo muy amoroso de su mamá, aunque pendular entre la admiración y el agradecimiento, por un lado, y el reproche, por el otro. Es la figura de quien sospecho que Malvina «heredó» la fuerza indetenible. Algunas circuns-

1. Malvina se refiere a que los chalets estaban dispuestos en el terreno de modo tal que, vistos desde arriba, formaban la cara de Evita. Era un barrio notoriamente mejor provisto de servicios básicos que el de los monoblocks, en el que ella vivía.

tancias no ordinarias le permitieron desplegar una trayectoria educativa diferente a la de sus hermanos. En primer lugar, tuvo, tempranamente, la experiencia de la privacidad y entendió rápidamente que era lo que necesitaba: «porque para mi familia es todo o nada, no hay un gris. O los tenés a raya como los tengo yo o te invaden. Mi familia es el peronismo en su máxima expresión. Casa tomada. Que me toquen el timbre y me caigan ocho», me cuenta. A Malvina la crió una «abuela de leche», una «abuela de crianza». No es que la amamantara. Era una amiga de la mamá que se llamaba Cata. «Una señora mayor que no podía tener hijos y que lo que hacía era criar a los pibes del barrio que necesitaban una niñera de onda. Ella cumplió la función materna conmigo, como la cumplió con otros pibes. Yo fui la última niña que crió». Malvina vivía con Cata entre el viernes a la tarde y el domingo a la noche o el lunes a la mañana y durante las vacaciones. «Cuando volvía a vivir a los monoblocks, cuando me volvía de lo de Cata, vos tenías la comida justa y te tocaban el timbre con la bandeja servida arriba de la mesa. Y vos sabías que abrías la puerta y eran diez más para comer. Y mi mamá tenía una personalidad así y su casa siempre fue un lugar de acogida para la gente que tenía problemas. Se peleaban con el marido, se les iba el hijo de la casa o se lo llevaba la cana, no tenían para comer... toda esa gente venía a parar a mi casa. Sobre todo la familia más directa.» Vivían en un departamento grande, que tenía cuatro ambientes, cuatro habitaciones con living y comedor: «estaba siempre lleno de gente. Asumí que era así y me quedó el reflejo y prefiero estar sola antes que invadida».

EL DISCURSO DEL PROGRESO EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN

La otra circunstancia fortuita que hizo que Malvina tuviera una socialización diferente de la de sus hermanos fue que su madre se formó expectativas distintas respecto de ella que de sus hijos mayores. Malvina dice que, «por sobre las condiciones estructurales que uno se da cuenta que están en contra», fue «súper efectiva una barrera moral que tendió mi vieja pero sobre todo mi abuela [Cata] durante mis primeros años». Tiene que ver con «la fuerza del discurso materno en términos de transmitir el deseo, la fuerza del convencimiento moral que uno tiene, individual». Cata era una mujer del campo que no había terminado la primaria y era semianalfabeta: «igual que mi abuelo [su marido, Malvina les dice “abuelos” a ambos]. Habían venido a trabajar desde un pueblo de Córdoba lindero con La Pampa que se llamaba Pincén. Pero era una mujer que tenía, que era heredera, más por acción que por omisión, del discurso del progreso en relación a la educación». En ese sentido, esa socialización singular de Malvina reposó en la circunstancia de que su madre y Cata, que no acordaban en muchas cosas, tuvieran un mismo convencimiento moral: «una mujer encuentra la vía de salida a través de la educación» como forma de evitar «la claudicación total y la pérdida de autonomía mediante la seducción de un hombre y su consecuencia directa: quedar embarazada. Esos eran como los dos modelos», me dice. Casi todos los hermanos y hermanas de Malvina habían sido padres o madres adolescentes. Cuando ella nació, su mamá ya sabía que no iba a tener más hijos y Cata, cuando la empezó a criar, ya tenía sesenta años. «Ambas tenían la idea de “este es

mi último cartucho”». La apuesta por que se educara y no quedara embarazada implicó una «persecución de un nivel patológico, pero que fue súper efectiva».

No la dejaban estar sola en ningún lado. Hasta cuarto grado, fue a la escuela en micro. Hasta que se quedaron sin plata. Terminó la primaria en una escuela privada, con la hiperinflación de fines de la década del ochenta, que cada vez era peor. No fue a una escuela pública porque «las que nos rodeaban a nosotros –las de Ciudad Evita, las de La Tablada, las de Villa Madero, las de Villa Insuperable, todas las que estaban por ahí– para mi mamá eran escuelas malísimas. En términos de la droga, los embarazos». Entonces eligieron una de las escuelas privadas subvencionadas, religiosas, «que son mucho más baratas que una escuela privada laica. Además, cerca de mi casa no tenía ninguna». Malvina iba a una escuela privada que quedaba a media cuadra de la avenida y sobre esa avenida había una pública: «ahí iban los negros».

Mi «entrevistada» tiene una hermana cinco años mayor que quedó embarazada a los doce. «Esa historia era el peor reflejo que podía tener en la hermana anterior a mí, era como todas las tragedias juntas, porque mis hermanos habían dejado embarazadas a sus novias a los dieciséis, a los diecisiete, pero a los doce ya era como mucho. Ese fantasma a mi mamá la había condicionado a decir: “Yo acá tengo que hacer otro tipo de apuesta”». Ese régimen duró diez años. Cuando empezó a ganar autonomía, no quiso ir más a lo de Cata. La mamá se puso contenta. «Entre las dos mujeres siempre había existido rivalidad: mi abuela se hacía la santa, mi vieja siempre había sido la trola del barrio», dice Malvina entre risas y continúa: «una blanca y la otra negra. Mi mamá era la negra. Era morocha. Cata estaba muy celosa de mi vieja, porque mi mamá era una mujer de carácter, de armas llevar, y mi abuela era una mujer mucho más sumisa».

El hecho de ser la hija menor; de que su madre, a raíz de la experiencia del embarazo adolescente de su hermana, construyera un dispositivo para alejarla de «la junta»; que esa circunstancia le enseñara una forma de vida difícil de alcanzar para personas que viven en contextos de pobreza en enclaves urbanos como la de tener un espacio vacío y silencioso para estudiar no fueron las únicas condiciones que hicieron que Malvina fuera la primera universitaria de su familia.

Lo que pasó después fue que Malvina se enteró, cuando se fue de su casa a los veinticinco años, de que su papá no era su papá: «que tenía otro padre que era rubio y de ojos claros» del que se decía que era su padrino. Ese señor no era el mismo papá que el de sus hermanos. «El tipo era un tano del que mi vieja se había enamorado; ellos habían sido socios. Cuando quedó embarazada de mí, era socia de él: tenían una carnicería. Ella era la que ponía el trabajo, y él, el capital». Ese acuerdo se trasladó a la vida privada: la madre criaba a la niña y el «padrino» la mantenía, la iba a buscar a la escuela, le hacía regalos. Lo que Malvina reconstruyó con el tiempo es que lo que habían decidido era que sus padres biológicos se separaban: él no la reconocía y ella, la madre, «lo dejaba que siguiera haciendo su vida familiar, haciéndose el señor de Florida, blanco y europeo, pero que me pagaba la escuela». Lo de «blanco» se carga de sentido, por un lado, por el lugar de residencia: un barrio elegante del corredor norte del primer cordón del conurbano bonaerense. Por otro, se define por oposición a «los negros», lo que en este caso no tiene que ver con el color de piel. Cuando Malvina lo cita como

una etiqueta que ponen «los otros», esto responde al lugar en el que uno nació, que «aunque seas rubio y de ojos claros», para ella, «lo tenés en la cara». Pero «negro», cuando lo dice Malvina para referirse a «nosotros», alude al color de la piel: su madre y algunos de sus hermanos son o eran, según ella, «negros». Y, por su parte, las hermanas hablan de «las negras», a diferencia de Malvina, haciendo propia la etiqueta que los otros a veces ponen sobre personas de su barrio. Está directamente asociada a la supuesta práctica de embarazarse para cobrar planes, según un régimen clasificatorio que a Malvina le da vergüenza.

Como vimos, según la idea bajtiniana de «heteroglosia», hay significantes en los que se pueden condensar dos órdenes distintos de sentido. Aquí, la palabra «negro» convoca separadamente dos glosas, dos sistemas de creencias, según el contexto de enunciación. En algunos enunciados funciona solo un orden de sentido, el fenotípico, el que alude al cuerpo –cuando dice que la mamá «era negra»–; o el cognitivo, conceptual y político –cuando recuerda un insulto recibido por ella, «negra, puta y villera», que tiene ojos azules y piel clara, por el hecho de haber nacido y vivido muchos años en un barrio pobre del segundo cordón–. A su vez, pueden coexistir ambos acentos (cuando cita a sus hermanas que insultan a quienes cobran la Asignación Universal por Hijo o cuando introduce tácitamente la voz de la madre: «a esas escuelas iban los negros»).

En el mismo artículo de la revista *Anfibia*, Malvina cuenta sobre ese insulto de parte de un novio «blanco», rico, violento y celópata con el que convivió en Puerto Madero: uno de los barrios capitalinos más exclusivos por el valor de su metro cuadrado, en el que viven políticos y celebridades y vivió un fiscal malogrado. Posiblemente ese sujeto fuese tan caucásico como ella, pero su lugar de residencia, en principio, y quizás alguna otra circunstancia que conforma «su origen», en los términos en que lo he pensado en este libro, lo hacían autopercebirse como ubicado en un lugar superior en la «jerarquía cromática» con la que codificaba a las personas de su entorno.

Una de las hermanas de Malvina llegó hasta cuarto año de la secundaria «y estaba convencida de que no le daba la cabeza». En ese momento, entró a trabajar con su mamá como empleada de limpieza en un hotel. Hoy tiene cincuenta y cuatro años y sigue trabajando de lo mismo. Algo que también diferencia la vida de Malvina de la de esa hermana es que su madre tomó un modelo exitoso de realización profesional y personal en la figura de una persona relativamente cercana. A sus tres o cuatro años la llevaba con una escribana amiga de ella, «que era la que le hacía los papeles, que siempre estaba todo en “no regla”, y me sentaba detrás del sillón. Mi mamá decía: “Cuando Malvina sea grande, va a ser escribana”, y desde los cuatro años, cuando me preguntaban qué iba a ser, yo decía: “Escribana, abogada”».

LA AUTODISCIPLINA

El hecho de que Malvina no tuviera el mismo padre biológico que sus hermanos no marcó, aparentemente, una diferencia decisiva respecto de estos, a algunos de los cuales les permitieron pensar que «no les daba la cabeza» y a quienes no pudieron preservar de «la junta». Quizás tampoco hayan sido claves los rasgos fenotípicos de

Malvina para que sea la única universitaria de su familia: «de los siete hermanos, tres somos de pelo entre rubio y castaño claro y ojos claros y cuatro más morochos [...] Mi papá no cortaba ni pinchaba porque era un chabón menos diez en términos de carácter [...] Mi padrino también se mantuvo al margen. Entonces el modelo moral de mi vieja era que nosotros éramos todos iguales, que ella había hecho todo por sus hijos, pero que la única que le había hecho caso era yo [...] Sin embargo, a su vez, la diferencia en la crianza se notaba mucho. Para mí hubo algo muy importante en mi trayectoria educativa que fue la autodisciplina. Yo usé la educación, el estudio, el encierro en mi habitación, a la que todo el mundo tenía prohibido entrar».

Esa «autodisciplina» estuvo facilitada por el hecho de que la madre tuvo un plan para ella –por ser la última hija– cuya realización exitosa se logró, al menos en parte, gracias a una red de amistades que funcionaban como si se tratara de relaciones de parentesco. Incluso en el plano de la enunciación, todo entra en un orden sustitutivo: su «papá» no era su progenitor; su «abuela» no era la madre de ninguno de sus padres; su «padrino» no lo era solo por una suerte de acuerdo cultural sino porque era su padre biológico. Con todo, ese entramado le permitió contar con condiciones de vida que la acercaban a una suerte de entorno burgués que funcionaba en un contexto popular. Así, la niña contó con el cuidado que da vivir puertas adentro, con la vigilancia que la preservó de «la junta», que es, si no me equivoco, todo lo que significa la calle: ese lugar con reglas morales propias –puestas a las de la casa– en el que las niñas de su barrio estaban en riesgo de quedar embarazadas, cuando no de contagiarse de HIV y otras calamidades y en el que los niños podían caer en la delincuencia, ser muertos por la policía –tanto en las comisarías como en el espacio público, como ocurrió en el conurbano cuando Malvina todavía vivía en Ciudad Evita–,² hacerse adictos a las drogas duras y, como sus hermanos, embarazar a sus novias adolescentes. Ese dispositivo le procuró, también, «la devoción materna, la dedicación esmerada que las madres burguesas pueden prodigar a sus hijos porque no necesitan usar su tiempo para ganarse el sustento» (Van Zanten, 2009), y porque es vital para reproducir su posición de privilegio controlar el rendimiento escolar y las amistades de sus niños y niñas: el «entre nos». La devoción materna de la madre de Malvina se pone de manifiesto en su decisión de atenderla, en los pocos momentos en que no trabajaba, para que estudiara. Por su parte, la casa de Cata aseguraba también, durante la infancia y adolescencia de Malvina, la vigilancia moral y el aislamiento –el silencio y la ausencia de otros tipos de distracciones– que suelen tener «los buenos alumnos» en el medio burgués.

Malvina tenía una habitación para ella sola en su casa materna; sus hermanas se habían casado y se habían ido. La última, cuando ella estaba en primer o segundo año. Todo el tiempo anterior, todo fue compartido, «abierto al público», me dice. En un momento tuvo una habitación para ella sola, que era la única que quedaba porque su madre había tirado una pared de la cuarta habitación para hacer un living más grande. La tercera era la sala de costura, porque, entre otras cosas, la mamá cosía para los vecinos. Algunas veces, su habitación era adjudicada «al

2. En 1987, en Ingeniero Budge, se produjo una masacre en la vía pública; de la organización vecinal a la que dio lugar surgió la expresión «gatillo fácil» (Berti, 2020).

despojado que anduviera sin nada» y «me tenía que ir a dormir con mi vieja», me cuenta. Es una cuestión a la que ella vuelve, tanto en la primera entrevista como en las conversaciones posteriores: la falta de un espacio solo para ella y el sentido específico que fue cobrando a medida que fue articulando esa sensación con sus lecturas de teoría feminista. «Siempre había habido una cosa así con el espacio privado», me dijo esa primera vez, «el cuarto propio de Virginia Woolf no lo tuve hasta mucho tiempo después.» A su vez, quizás en tensión con lo anterior, para ser lo que iba a ser ella tuvo que construir desde muy chica su autonomía; es algo que le daba mucho orgullo a su madre pero que visto desde los ojos de Malvina, que hoy tiene dos hijos chicos, parece complejo. «Mi vieja se jactaba de algo que ahora es medio terrorífico. A mí nadie me decía: “tenés tarea”. Yo me planchaba el uniforme, lo lavaba, me hacía la comida, compraba, administraba la plata. Mi vieja en una época no tenía un mango. Hacía la tarea, me iba bien en la escuela, era la mejor alumna. Era una niña sobreadaptada. Me pasé toda la niñez preocupada.»

—Por ser escribana —le pregunto.

—Sí, claro.

Malvina también pasó la adolescencia preocupada. Fue a una escuela que quedaba en Villa Madero, más cerca de la Avenida General Paz que de Ciudad Evita, que se llamaba «Instituto Madre de Dios». «Y ahí lo que me pasó es lo que vos dijiste», me dice. Esto es, que muchas veces son las docentes las que identifican y reclutan informalmente a los «buenos alumnos» para que hagan una inversión educativa más ambiciosa: que, según el caso, vayan a un colegio universitario o a la universidad. «No los profesores solamente, pero sí el rector de la escuela, que era un tipo muy piola que a mí me apoyó un montón y también las preceptoras, que hoy en día siguen siendo mis amigas. Me decían: “Vos tenés que ir a la UBA, el CBC lo vas a pasar”. Existió esa cosa del convencimiento que a mí me ayudó mucho».

Malvina cuenta: «Ese tipo me defendió un montón». Hubo una vez en la que su «padrino» dejó de pagar la escuela y el rector intercedió ante la representante legal —a quien Malvina supo denunciar parada arriba de la mesa y a los gritos «cual Rosa Luxemburgo» por sus extraños manejos económicos— para que la becaran. El rector le decía: «Vos no te podés ir, sos la abanderada». La becaron pero con la condición de que no se llevara ninguna materia y le prohibieron hacer cualquier manifestación crítica o sindical en la escuela. «Cuando me metieron esa “pequeña” presión nunca más dormí, me levantaba a las cuatro de la mañana porque yo no me quería ir de la escuela.»

CIUDAD EVITA EN LA CARA

Alguna vez Malvina fue a hacer un curso de modelaje por idea de su madre. «La pasé como el *orto*. Me *cagué* de hambre.» No podía decir de sus compañeras cosas como «estas boludas... yo voy a ir a la universidad y ustedes el día que engorden se quedan sin laburo. Yo decía siempre que se me notaba Ciudad Evita en la cara».

Cuando vivía en el conurbano, también estaba la cuestión del «estigma del barrio». «Un compañero de la primaria era el hijo de un verdulero de Tablada y siempre me decía: “tu barrio es una villa”. Yo estoy en contacto con ellos, hoy en día los ves y decís: “chicos, ¿ustedes me discriminaban a mí?”.» Malvina me cuenta que una vez se robaron una lapicera Parker de plata «y me acusaron a mí. Mi mamá decía: “Mi hija es de Ciudad Evita, pero nunca robó nada”, y yo le contestaba: “Mamá, gracias, pero no me ayudes”».

«Hoggart y Bourdieu describen que los dos indicadores para enclasar a una persona son la forma en la que habla y la forma en que se viste», argumenta Malvina. «Entonces, cuando llegué del Instituto Madre de Dios de Villa Madero a la sede del CBC de la UBA, se notaba que yo era de otro lugar. Pero no porque tenía ojos claros y era blanca o no era blanca, o tenía granitos o aparatos. Se notaba por cómo hablaba y por cómo me vestía. Después lo vas refinando. Esos indicadores para mí son clarísimos.»

Quizás por eso la UBA le resultó «burocráticamente expulsiva». Le daba mucha vergüenza y miedo ir a las clases por eso de tener a «Ciudad Evita en la cara», sentía que le faltaba el *know how*, por ejemplo, para hacer los trámites. Para ella, «fue un parto». «En Ciudad [Universitaria, donde cursaba el CBC], como era mucha gente mezclada de muchas carreras, no se notaba tanto, pero cuando entré a [la Facultad de Ciencias] Sociales el primer día me fui llorando. Porque Sociales tiene, o por lo menos tenía, porque se fue matizando gracias a la militancia más popular, un alumnado muy iluminista. Decía “yo no voy a poder, a mí se me nota”. Lloré y volví, lloré y volví.»

Terminó el CBC con nueve de promedio, pero la asignatura que correspondía a la carrera que la madre le había elegido –Derecho– le pareció la más aburrida de las seis. En cambio, le fascinó Sociología: «¿Pero quién la convencía a mi mamá [de que no iba a ser escribana]? Me voy a Orientación Vocacional del CBC y la flaca me dice: “yo lo único que tengo para decirte es que vos ya tomaste la decisión de cambiarte de carrera, así que lo único que tenés que hacer es juntar valor y decírselo a tu mamá”. Sí, “y esperar que no te mate”, le faltó agregar. Yo tenía miedo *posta* de que me matara. “Y, sobre todo, te tenés que dar cuenta de que vos no podés hacer una carrera para saldar los vacíos legales de tu familia”».³

Relatos como estos muestran por qué la ya mencionada idea de «milagrito» bourdieuana no es aplicable en mi investigación. No hacen falta milagros si se tiene la lucidez de concurrir a asesorarse al lugar indicado y la convicción de obrar en virtud de ese asesoramiento; ni si existen dispositivos institucionales accesibles, gratuitos y con personal calificado para apoyar la instancia del ingreso universitario de un público variado en términos de recursos culturales y sociales.

Ya en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, mientras trabajaba de secretaria en una clínica («estaba harta, trabajaba diez horas por día»), Malvina se sumó como *ad honorem* al equipo de investigación del Seminario de Cultura Popular y Masiva de la carrera de Ciencias de la Comunicación. En algún momento empezó a cobrar un estipendio mínimo por su trabajo como docente. Un

3. El Departamento de Orientación Vocacional de la UBA fue creado en 1956 (Carli, 2012: 87).

día, su titular la llamó para anunciarle que había una beca UBACyT disponible. Tenía que tener un promedio alto, no tener ningún aplazo, «toda esa cosa bien meritocrática. Me presento y me la gano; no lo podía creer». Luego entró a carrera en el Conicet.

Su tema de investigación está estrechamente relacionado con algo en lo que había reparado mientras era estudiante de grado: el modo en el que se piensa a los pobres en la carrera de Sociología. Es decir, como explotados, como aquellos a quienes solo les queda organizarse políticamente para resistir a las condiciones de opresión. Lo que Malvina entiende que no se había pensado del todo antes es a la cultura de los pobres como algo más autónomo o, al menos, no determinado por las condiciones materiales, siempre desfavorables. Si no entendí mal, con lo que ella quería discutir era con el enfoque miserabilista, es decir, con una idea de la cultura de los pobres como una dimensión que es presentada como producto de un desplazamiento de sus condiciones estructurales; que, según esta perspectiva, se define por lo que le falta, por la ausencia, por lo que se inscribe en el eje de «lo degradado». Para hacerse la pregunta por «el goce que sienten los chicos y las chicas del conurbano cuando escuchan y bailan cumbia» –su objeto de estudio–, era preciso pensar desde un «nosotros». Y que ese pensamiento fuera puesto en juego por alguien que no escrutara esas prácticas como algo ajeno, sino que las asumiera como propias, alguien que, quizás, pudo haber ido a bailar con sus sobrinos a los barrios más alejados y sumergidos de la Provincia de Buenos Aires, que se pudo mezclar con «la junta» y luego salir, alguien que en esos bailes tomó vino pero sin emborracharse y en ese trayecto transformó lo vergonzante –aquello de «Ciudad Evita en la cara»– en un recurso para hacer «la experiencia lúdica de lo que había pasado». Alguien que aprendió a manejar «la tensión de los dos lados» porque la teoría sociológica le permite «exotizar lo familiar» cuando eso familiar no es goce y libertad sino un prejuicio que le sigue pareciendo vergonzante si viene de los más cercanos.

Malvina hace variar el lenguaje poniendo y sacando las eses de las palabras que pronuncia porque se maneja como nativa en más de un sitio; ella entra y sale. Como dicen los expertos en el autor que Malvina cita seguido, Richard Hoggart, ese autor inglés de origen proletario, Malvina es una chica que «habla con dos acentos». Malvina habita con soltura en un «cuarto propio» que tiene las dimensiones de sus deseos (modernos).

Virginia Manzano

ESTA ES LA ÚLTIMA CONVERSACIÓN DE UNA SERIE que comenzó en enero de 2016. Había leído textos de Virginia Manzano, la contacté por Facebook y vi en su muro una publicación sobre su escuela primaria de Villa Fiorito, en la que también había estudiado Diego Maradona. Ese fue un primer indicio acerca de su infancia en el suburbio y acerca de las múltiples razones por las que es una experta en trayectorias iniciadas en el conurbano: no solo por sus temas de trabajo, sino también por su propia biografía. Virginia es antropóloga, docente universitaria e investigadora del Conicet, y viene realizando, desde hace más de veinte años, etnografías sobre los cambios en las representaciones y en las prácticas de personas y colectivos que se encuentran en posiciones de asimetría tanto en el mundo laboral como en el espacio urbano, dos dimensiones que suelen converger.

La tarde de febrero de 2021 en la que nos encontramos en un bar de Almagro –las dos pegadas a una ventana por la que yo veía, a unas cuadras, una mancha verde: el Parque Centenario–, me contó sobre algunos aspectos de su vida y, al mismo tiempo, con su tono dulce y su enorme cuidado por explicar todo en detalle, me dio una clase sobre la dimensión material y urbanística de los marcadores sociales: pisos de *portland*,¹ pisos de cerámica; baño afuera, baño adentro; canillas comunales, alguna canilla en la propia casa, agua corriente; calle de tierra, calle asfaltada, avenida; pasillo, cuadrícula; villa, asentamiento, barrio periférico, barrio en el centro del municipio; entre otras tantas dimensiones de la desigualdad, de las que también forma parte, ya en el plano de lo inmaterial, una relación específica con el tiempo.

INFANCIA EN FIORITO

Virginia me contó que sus padres, ya en la década del setenta, eran vecinos de Fiorito, un «barrio de la periferia del Gran Buenos Aires que se estaba poblando». Su papá es de Santa Fe, de Villa Constitución, y tiene muchos hermanos. Se vino a los dieciséis

1. Se trata de un material con el que se hace el hormigón.

años a trabajar con un tío. Su mamá ya vivía en Fiorito de chiquita; su padre había comprado un terreno ahí en los cincuenta. «No había absolutamente nada: eran cavas de donde se sacaba ladrillo para producir en el Gran Buenos Aires; esa zona estaba más atrás de las estaciones del conurbano, era muy marginal, se inundaba». A partir de los sesenta se empezó a poblar aceleradamente con «esa migración más de afuera». Hasta la década del noventa, es decir, hasta la gobernación de Eduardo Duhalde, no hubo cloacas, ni agua corriente, ni alumbrado público: «era como la periferia de la periferia». Otro problema era la conectividad. Fiorito queda cerca de la capital. Si bien pertenece a Lomas de Zamora, no queda lejos del Puente La Noria. «Había más vínculo con la capital que con el centro de Lomas, porque para ir al centro de Lomas por ahí tenías que tomar tres colectivos, y para llegar a Pompeya, uno solo.»

Sus padres se casaron en 1971. Su papá, a esa altura, ya era obrero calificado —especializado en electricidad— en una fábrica grande: TAMET. Hicieron un intento por vivir en Belgrano: alquilaron un departamento en Migueletes y Libertador. «Era imposible para ellos sobrevivir ahí. Era otro mundo, estaban como desligados de todos los vínculos.» Estuvieron un año, se encontraron con problemas para seguir alquilando; volvieron a la casa de la abuela de Virginia y empezaron a construir. «Toda mi infancia fue en Fiorito. Primero no estaba generalizado el jardín de infantes, pero igual fui a uno.»

Virginia tiene una hermana tres años más chica, Valeria, que está al frente del Doctorado en Historia de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). La mamá se recibió de maestra y ejerció en escuelas de Fiorito; después, cuando completó la carrera de Sociología, empezó a trabajar en gabinetes psicopedagógicos. Las chicas fueron a una escuela chiquita, privada, en Fiorito, porque en la única pública de la zona no había vacantes. «Y había ido Diego,² porque ni siquiera había muchas escuelas.» A veces una maestra particular terminaba consolidando aulas y después eso era una escuela. «Todo era improvisación: ponían unas hamacas y entonces todos los chicos terminaban con la cabeza abierta porque se daban *hamacazos*. Era todo lo que no se debe hacer.» En quinto, la mamá la mandó a una pública grande, en Lanús, «que tenía cierto prestigio».

La historia que me cuenta Virginia es la de cuatro trayectorias de ascenso social que se van desplegando colaborativamente casi al mismo tiempo —con pocos años de diferencia—, cada una con sus tiempos y sus lógicas. El padre va progresando en la fábrica; la madre primero se recibe con mucho esfuerzo de maestra y luego de socióloga, en la UBA; las chicas, que eran muy buenas alumnas y vivían en la única casa llena de libros de Fiorito, van yendo a escuelas cada vez mejores y creciendo con la convicción de ir a la universidad.

LAS FRONTERAS POROSAS DEL GRAN BUENOS AIRES

«Cuando yo vivía ahí, era muy duro todo. Vivía en una calle que empezaba acá [me muestra] y en la esquina [a veinte metros] empezaba la villa miseria.» Virginia

2. Se refiere al futbolista Diego Armando Maradona.

hace un relato fluido y detallado de la historia de su familia y, al mismo tiempo, como buena antropóloga, va intercalando datos sobre los modos en que los distintos colectivos del amplio campo de lo popular concretan modos singulares de ocupar el espacio suburbano. Así, va describiendo las diferencias –pequeñas o enormes– que su madre le iba haciendo notar y que completa en la charla desde su punto de vista actual de especialista. «Yo vivía en el barrio en el que eran terrenos comprados, vendidos; supuestamente había una escritura», me cuenta. «¿Viste cómo es el Gran Buenos Aires, que la frontera entre lo legal y lo ilegal es muy porosa? Bueno, veinte metros más allá empezaba la villa.» Virginia tenía que atravesarla para ir a la escuela. Primero iba con su mamá, «pero en la villa también había chiquitos que iban, entonces la cruzaba [sola]; todavía no estaba tan superpoblada como iba a estarlo después, todavía quedaba como un hueco en el medio en el pasillo, llegábamos a un lugar donde se abría todo». Lo que más recuerda es ese cruce y ahí «las colas de baldes en las canillas comunitarias». La madre le decía: «“mirá cómo están estas canillas, que vuela tierra, esta no es agua potable”. Entonces era una socialización en el mundo de la infraestructura urbana popular». Había ocho cuadras hasta la escuela. «Y mirar. Había cosas duras.» Permanentemente sobre el barro, «porque llovía y se inundaba, y si no se inundaba igual estaba todo lleno de barro, entonces había que ir siempre con una bolsita para después sacarse las botas y ponerse un calzado más cuando llegabas».

La cuestión del barro seco como indicador de la pertenencia a determinadas zonas del conurbano profundo, como signo que en la vida urbana alude directamente a la pobreza, no es, sin embargo, unívoca. No solo porque hay distintas pobrezas: los padres de Virginia tenían un trabajo en blanco y vivían en un barrio, no en un asentamiento ni en una villa y, sin embargo, la ubicación de la casa los exponía a esas marcas que deja la tierra encharcada; para Virginia y su hermana, Valeria, el barro seco significaba otra cosa, formaba parte de un código propio, estrechamente ligado a una lógica práctica: «cuando nosotras íbamos en colectivo a la escuela de Lanús, subíamos y mirábamos los zapatos. Si veíamos zapatos embarrados, no nos quedábamos ahí porque no íbamos a conseguir asiento: significaba que viajaban hasta donde íbamos nosotras [a Villa Fiorito]. Si tenían los zapatos limpios, vivían en la zona asfaltada, que era antes, entonces nos poníamos al lado de ese asiento».

«COMO ENTRANDO DESDE LA ORILLA Y MIRANDO»

Al momento de comenzar el secundario, Virginia estaba lista para asistir al Normal de Avellaneda, el mismo al que había ido su mamá. Pero cuando establecieron el sorteo, fue con los papeles para anotarse y no la dejaron porque no tenía domicilio en ese barrio. «Justo estábamos en un auto, íbamos por la Avenida Pavón derecho, llegamos al Normal de Banfield y ahí me anoté». Ese colegio secundario, al principio, le costó «muchísimo», no solo por los profesores sino por los compañeros; y no por lo que ellos pudieran hacerle a ella, sino porque «ya era un grupo dado». «Ningún compañero mío de la primaria iba a esa escuela [...] Era un grupo de amigos que venían juntos desde hacía mucho tiempo, desde el jardín de infantes.» Todos vivían cerca de la escuela. «Me acuerdo que había chicas, las históricas, las

del centro de Banfield, que eran hijas de médicos, de empresarios». Algunos de sus compañeros «iban a esquiar a Chapelco en las vacaciones de invierno, jugaban al rugby en San Cirano, en el Lomas Club. Banfield es una zona de mucho dinero. Muchos de ellos vivían en esas casas inglesas. Eran amigos de pibes que iban a escuelas privadas y venían a la puerta de la escuela». Era otro mundo.

En segundo año aparecieron en las divisiones muchas chicas que venían de los barrios más pobres, como Villa Albertina; habían estado cursando en el turno noche en aulas a las que el colegio luego les dio otros fines. «Las chicas del centro de Banfield la verdad que hacían cosas horribles: les daban tarjetas de boliches a las pibas estas para que vayan y las reboten en la puerta. Igual conmigo no [...] Yo me fui adaptando de a poquito, como entrando desde la orilla y mirando», me dijo Virginia. «Lo de la discriminación» no lo sintió: «era una habilidad que teníamos con mi hermana para ir y volver». Ella cree que es porque tiene un color de piel que «los descolocaba». Virginia es –yo diría– lo que entendemos por «blanca» en el mundo en el que ambas nos movemos: el de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y de Puán; una tez que no le facilita las cosas a la mirada clasificadora. Además, ella era «muy buena alumna y a veces [la] necesitaban por un saber» con el que ella contaba.

La de Banfield y la de Avellaneda eran un tipo especial de escuelas cuyo nombre empezaba con el enunciado «Escuela Nacional Normal Superior». Eran las que estaban en las cabeceras de distrito e implementaban el Proyecto 13 y tenían un montón de recursos: profesores con dedicación exclusiva, más actividades de tutoría, octava hora para hacer actividades transversales entre varias materias.³

«Me complicó mucho el viaje, la vida, ir al de Lomas. Las calles de tierra, todos los colectivos daban una vuelta bárbara. Yo me levantaba a las cinco y media de la mañana para llegar ahí.» Virginia me cuenta que a la ida tomaba tres colectivos, y a la vuelta, dos. «Era venirme con uno que bordeaba todos los barrios de atrás y me dejaba cerca de Puente La Noria y ahí tomaba otro. [Para ir] era de noche, *heavy*.»

A algunos –que no eran sus compañeros del secundario, porque ni se le ocurría invitarlos–, les llamaba la atención su casa: estaba siempre en construcción. Después sí empezó a invitar: a fines de segundo año la familia se mudó a Lanús, al barrio en el que hizo la primaria, un barrio obrero «pero que está cerca de dos avenidas, cerca de Valentín Alsina», me cuenta Virginia y me transmite el entusiasmo con que vio, con ojos de niña, una casa que –increíblemente– ya estaba hecha cuando se mudaron y que, además, tenía ducha.

«La casa nueva tenía otros materiales», me dice Virginia y me introduce en la dimensión de la infraestructura, de la temporalidad, de la solidaridad, de la conectividad en la vida urbana popular: «la de Fiorito tenía partes de *portland*. Tenía cemento en el piso, alguna parte era de *flexiplast*.⁴ El baño instalado adentro fue

3. El Proyecto 13 suponía que los profesores de tiempo completo no cobraban ya por hora sino por cargo. Durante el tiempo en que permanecían en el establecimiento debían «mediante una actividad programada, preparar sus tareas, guiar a los educandos, atender a los padres, organizar y orientar actividades educativas diversas». Su nombre se debe al número de orden que llevaba en el plan de reforma (Ley N° 18615 del 3 de marzo de 1970). Implicaba un nuevo régimen laboral en cuarenta y cuatro establecimientos de nivel medio en todo el país (Pulfer, 2017: 82).

4. Un piso de plástico que imita a la cerámica, que es más costosa.

recién cuando estaba en primer año; [antes] estaba afuera. Ir a Lanús era... había asfalto; había luz, porque la luz de mercurio en la calle, en Fiorito, recién apareció cuando yo estaba en cuarto grado, porque mi vieja se había metido con el cura y levantaron firmas y me acuerdo de la noche en que se encendió la luz de mercurio y aplaudieron todos. Y basurero, que no había, entonces pidieron que pase un basurero. Es como un proceso de construcción del barrio y de una vivienda: autoconstrucción. Mi casa no era distinta a las demás del barrio; sí, quizás, a las de la villa, en las que predominaban la chapa de zinc y la chapa de cartón. En el barrio eran casas autoconstruyéndose permanentemente con una variedad de materiales enorme, porque los iban comprando cuando podían; muchas eran prefabricadas y después les agregaban material. Las casas eran prácticamente iguales, la mía y la del resto, pero había una que ya tenía el baño instalado adentro. A veces, como éramos muy amigos, nos dejaban bañar ahí. La ducha era como ¡uh! En el ochenta y ocho, cuando yo estaba en cuarto año [y se mudaron a] Lanús, ya era otra cosa, porque si bien era una casa que la había construido la gente que vivía antes, ya tenía todo instalado. Los pisos eran de mosaico, de cerámica; tenía un teléfono, que en Lanús era impensado; tenía transporte a una cuadra. Este era barrio *barrio*. El de Fiorito también era todo cuadrícula. En la villa, no, era todo pasillo. Había una distinción re fuerte: “ellos se cuegan, ellos pagan”. Eso no quiere decir que en la sociabilidad diaria no estuviesen totalmente mixturados, porque se casaban con chicas de la villa. Al nivel de las prácticas cotidianas había mucha fluidez. El tema era todo lo que eso representaba».

–La declamación –arriesgo yo.

–La declamación –confirma ella.

Aparentemente, la distinción no tiene que ver solo con aquello que designa posiciones asimétricas en el espacio urbano: la jerarquía de lo material, los dispositivos –el baño dentro de la casa al que los vecinos amigos invitan como un gesto solidario para que otros experimenten ese momento de buena vida–, o, por cierto, los servicios –la iluminación a mercurio, el basurero–. La diferencia radica no solo en el hecho de que todo lo material estuviera ya dispuesto cuando se mudaron, sino también en que algunas cosas que implican el reconocimiento de derechos estuvieran conquistadas: que no todo tuviera que ser construido permanentemente, que no todo fuera un camino gradual de esfuerzo constante, que no todo –incluso la ubicación y la cantidad de paredes, eso que en otras condiciones es siempre estable– fuera tan precario.

LA MAMÁ

Por su parte, la mamá de Virginia recorrió un camino de obtención de conquistas simbólicas y materiales para ella y para los demás que les dio a sus hijas un modelo y una sensibilidad con respecto a lo social. «Mi mamá, a pesar de la sordidez de ese lugar, que no tenía luz eléctrica, no tenía nada, se recibió de maestra en el Normal de Avellaneda. Con un esfuerzo enorme: terminó un poco más grande porque en el medio muere su papá, pero se recibe y en el sesenta y nueve o setenta entra a la

carrera de Sociología.» Virginia nació en 1972. Recuerda que su madre le contaba que lo que la salvaba en su barrio era leer. «Ella lo transformaba en un paisaje lindo a partir de los textos.» Pero esa mujer –que tenía, como otras personas citadas aquí, «otra subjetividad» (Piglia, 2005), una subjetividad lectora– también hacía cosas para transformar el horizonte de lo posible de la gente que la rodeaba: «en los meses de verano, mi patio de Fiorito se llenaba de chicos porque los ayudaba, les daba apoyo escolar». En ese plan de mejora ligado al acompañamiento y a la incursión en el mundo de los libros, la mamá de Virginia los llevaba a ella, a su hermana y a los otros chicos del barrio «a pasear a la calle Corrientes, a las librerías. Al cine también. Volver a Fiorito de noche era un sufrimiento». Esa era su militancia. Sus «viejos» no eran necesariamente militantes orgánicos pero siempre estuvieron ligados al mundo político; su papá, ya en los ochenta, era delegado de fábrica y estuvo vinculado al Partido Comunista, su mamá tenía una identificación, «como mi abuela, con el peronismo». Hoy en día, «[la casa de] Lanús es más biblioteca que casa, porque están todos los libros que quedaron». Sus padres, cuando las chicas se fueron, se asociaron a una biblioteca popular llamada «Sarmiento» y ahí retiraron material de lectura. La mamá tenía los libros de cuando ella estudiaba y en los barrios populares había gente que «venía a visitarte que era del Círculo de Lectores. Vos te asociabas y te traían una vez al mes un catálogo y vos comprabas». Por su parte, el Partido Comunista acercaba literatura. El padre de Virginia los conocía de la fábrica y ellos tenían algunos núcleos en los barrios.

La fábrica en la que trabajaba el papá era de capitales franceses y circulaba la idea del Estado francés, del Estado social: contaba con una proveeduría en donde retiraban alimentos a bajo costo y la trabajadora social les consiguió cupos para que Virginia fuera a Mar del Plata. Así conoció el mar, a los siete años. Con Virginia veníamos hablando de la circunstancia, que yo había encontrado en otras entrevistas, de que padres muy presentes igual se veían obligados, por falta de recursos, a dejar a sus hijos chiquitos en situaciones de cierto desamparo: escuelas improvisadas, jardines de infantes en cualquier lado. Su primer encuentro con el mar fue en una colonia de vacaciones con un estilo demasiado castrense, bastante duro, dado que se trataba de chicos chiquitos que iban solos. De hecho, «parecía la colimba».

–¿Viste eso que vos decís que te largan? Y bueno. Pero fue bravo porque fueron veintiún días. Yo tenía siete años.

Ella esperaba encontrar un lugar como *La isla de la fantasía*, un programa de televisión que se desarrollaba en una playa en el Caribe, y se encontró con uno en el que las camas eran cuadras –a ella le tocó la cucheta de arriba, sin baranda–, «y te despertaban a las siete de la mañana para cantar *Aurora*».

PERSONAS QUE SE MUEVEN ENTRE BARRIOS

Con el tiempo, en el Nacional de Banfield se hizo «muy buenos amigos; un grupo con el que coincidía en el transporte». El trayecto de ida y vuelta al colegio suele resultar un espacio de sociabilidad importante para quienes viven cerca de su es-

cuela, pero mucho más para quienes residen en barrios alejados; allí se construyen lazos entre aquellos que, por la lejanía, no reciben visitas de sus compañeros y tienen dificultades para concertar encuentros extraescolares, más aún si, como pasaba en la década del ochenta, muchos chicos de la periferia no tenían teléfono.

Para Virginia, otro espacio de sociabilidad clave fue el centro de estudiantes del secundario. «Toda esa etapa entre el ochenta y siete y el ochenta y nueve estuvo como más linda», con los profesores y con las actividades integradas que hacían en el marco del Proyecto 13. No tenía vínculo «con todo ese grupo más *concheto*». A muchos los dejó de ver. Algunos cambiaron de turno. Ella se quedó a la mañana, en el bachillerato común, que era al que entraban los alumnos con mejor promedio.

Un amigo trotskista, que sí iba a su casa, un día le dijo que iba a empezar a cursar Antropología. A Virginia le interesó y comenzó a averiguar. «Yo a la universidad iba a ir, porque tenía el modelo de mi mamá», me dijo. En el CBC la pasó «re bien», lo hizo en Avellaneda. «No estaban los *conchetos* de mis compañeros y era toda gente que vivía en los barrios del conurbano sur y estaba pensando en seguir la universidad, y ahí me encontré una efervescencia muy linda.» Fue el mejor año. A su papá no le gustó, «porque él quería que yo siguiera una carrera que me permitiera entrar en el mundo de la producción desde otro lugar. Quería que siga Economía».

PUÁN

«Puán me re costó. Después mejoró. De hecho es el lugar de mi vida en el que más he estado. Todavía no me fui.» Virginia entró a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1991. Trabajaba como cadeta en una empresa de servicios de limpieza entre las nueve de la mañana y las seis y media de la tarde. A las siete comenzaba a estudiar. Con el tiempo negoció que la dejaran salir a las cuatro a cambio de bajarle el sueldo: «a regañadientes me dijeron que sí». Sus compañeros no eran malos como los que había conocido antes —«los malos y crueles de Banfield» que, dicho sea de paso, «terminaron hechos mierda en quinto año porque nosotros agarramos el consumo de otro tipo de drogas, HIV, un montón de cosas que fueron reconfigurando las prácticas»—. De todos modos, como ocurre con personas que desde chicas «se mueven entre barrios», como me dijo Virginia, al pasar a otro nivel educativo volvió a encontrarse con un grupo que era cerrado. «Vos tenías que saber entrarles. Tenían códigos muy particulares. Eran los códigos del progresismo político porteño.»

Algunos también se conocían de chiquitos, quizás no de la escuela, pero sí de clubes como Scholem o GEBA.⁵ En su etapa de entrada a la universidad, esos primeros años «eran los años aceptados para la rebeldía y para quedarse hasta cualquier hora y para *chupar*. Era la etapa permitida para el reviente, pero yo no

5. Scholem es una institución social y educativa judeoargentina autodefinida como progresista, laica y humanista dedicada a la formación de jóvenes líderes comunitarios. GEBA es el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires.

me podía dar ese lujo porque estaba laburando. Ellos vivían en Capital, entonces terminaba la cursada a las once de la noche y seguían en un bar. Al otro día no trabajaban, entonces se despertaban a cualquier hora... Yo me tenía que ir a buscar un colectivo para llegar al conurbano, que hasta tal hora pasaban, y si no, se te complicaba mucho pagar un remis... No era esa sociabilidad típica de sábados y domingos, ellos la tenían todos los días. U otros pibes que eran divinos también, pero eran de otras provincias y los padres los bancaban, entonces estaban de joda. Terminaban de cursar y se iban al departamento de tal a seguirla. Después les pegaba la onda del Polaco Goyeneche, que era una leyenda, y se iban a verlo a Saavedra. Vos compartías la cursada y eran muy amables, pero te perdías toda esa otra sociabilidad y ser parte del grupo».

En Antropología había mucho de «jugar a ser populistas y populares: ellos se iban en diciembre y volvían en marzo de recorrer América al estilo del Che. Haciendo dedo desde Buenos Aires o en micro llegar al norte y de ahí pasar a Bolivia o qué sé yo qué. Yo no lo podía hacer porque por convenio tenía quince días de vacaciones». Después, «sin haberse despeinado mucho», a mitad de la carrera ya tenían su propio departamento.

Virginia dedicaba los fines de semana a estudiar, a adelantar, porque llegaba tarde a casa y le resultaba difícil estudiar los días de semana. Entonces parecía más grande, más responsable en relación a sus compañeros. Nunca tuvo la sensación de que si se caía para atrás, «alguien iba a estar sosteniéndome». Y, en cambio, «esos descontrolados entraron al Conicet antes que yo», me dijo. «Tenían más tiempo, se pudieron autorregular: “ya está pasando el tiempo”. Porque eran re inteligentes aparte, entonces eran otro estilo de grupo. Eran mucho más inteligentes que los *conchetos* de Banfield».

Por ese tipo de diferencias, para ella tan claras, uno de los momentos «más emotivos» para toda su generación fue el Premio Bernardo Houssay que recibió Ana Ramos. «Ana era de Lugano, en la carrera trabajaba de maestra y se levantaba a las cinco, iba a cursar, volvía y desde muy joven trabajó en un equipo en el que la fueron formando». Virginia se hizo muy amiga de chicas que trabajaban de maestras y estudiaban, «y que siguieron y nos apoyamos mutuamente. Con el tiempo [a los otros] les pudimos decir: “ustedes estaban de joda y nosotras laburando”. Ellos, como otras compañeras de facultad, terminaron ayudándola en lo que pudieron. Y estábamos como colegas, entonces ya se pudo blanquear la trayectoria que había hecho cada uno ahí adentro».

–En el momento es imposible decirlo, ¿no?

–Era muy difícil. Y yo tenía diecinueve o veinte años. Es más complicado. Cuando te vas acercando a los treinta, podés decirlo. Cuando fui avanzando en la carrera.

En su caso, la dificultad no tuvo que ver tanto con lo cerrado que puede resultar un grupo sino con la constatación diaria de la diferencia: «les iba bien en los exámenes porque tenían más tiempo para armar ideas. Y sobre todo empezaron a diferenciarse mucho de nosotros [los que vivían lejos, trabajaban muchas horas, se levantaban muy temprano]. Yo ahí lentifico mucho mi carrera para poder

cumplir y llegar bien. Hasta el momento en que dábamos exámenes finales, íbamos todos iguales. En el momento en que hay que entregar trabajos domiciliarios y seminarios ellos iban mucho más rápido, porque elaborar una etnografía les llevaba menos tiempo. Ellos llegaron antes a la tesis».

Es en esas circunstancias que la UBA posibilita cierta equiparación: «lo que a mí me permite acelerar un poco es dejar esa empresa de servicios de limpieza de tantas horas y entrar, en 1994, como no docente; me anoté en una bolsa de trabajo en la facultad y me llamaron». Ese nuevo empleo le permitió tener más tiempo para ir a la biblioteca, no estar tan cansada –en el anterior «se caminaba todo Buenos Aires»– y conocer a los profesores: «empezar a manejar la universidad desde otros ángulos». Me cuenta que ahí empezó a ver a los docentes «con todas sus contradicciones, como seres humanos, porque yo trabajaba en Concursos, que era el área caliente, salía lo mejor y lo peor. Entonces también fue muy bueno para ir compensando sociabilidades que no tenía».

Los padres de Virginia fueron siempre grandes lectores y tuvieron una carrera ascendente en el mundo laboral –el de la fábrica y el de la escuela– en condiciones de formalidad y con cobertura sindical. A su vez, su madre llevó adelante un proyecto emancipatorio ligado al acceso a la cultura para su familia y los chicos del barrio. En este sentido, la vida libresca y el pensamiento sociológico fueron dimensiones con las que Virginia estuvo familiarizada desde su niñez. Pero esos recursos infrecuentes y valiosos para el tipo de trayectoria que documento en este libro –un código cultural que los hizo tener una casa con la única biblioteca de Fiorito y la estabilidad laboral de los padres, aunque el dinero no sobrara– no fueron de la mano de ninguna especie de bienestar heredado por su familia. Así, durante el tiempo de su infancia «fue muy duro todo», se vivía «en la periferia de la periferia», sin servicios esenciales y en una casa y un barrio «en permanente construcción».

Quizás por el hecho de que esos recursos propiciatorios de un camino de mejora por la vía de las inversiones simbólicas se hayan conseguido en pocos años –es decir, que no hayan pasado varias generaciones para que el tiempo haga su trabajo–, a Virginia le costó tanto la integración cuando empezó a «moverse entre barrios», ya sea en Banfield o en Caballito.⁶ Por eso ella iba «entrando desde la orilla y mirando», tanteando las posibilidades de socializar en esos espacios nuevos. Recién cuando fue una «establecida», cuando fue una investigadora con todas las credenciales y las mejores calificaciones, cuando hacía ya tiempo que había empezado «a manejar la facultad desde otro ángulo» y a «compensar sociabilidades que no tenía», pudo desplazarse desde esa orilla hacia lo que en ese contexto era el centro. Así, pudo decir públicamente por lo que había pasado, que, curiosamente, también tenía que ver con el tiempo y sus modos de afectar la relación social.

Las situaciones que Virginia me narró hablan de una posición de asimetría dada por marcadores sociales que no por ser de diverso tipo son menos ostensibles: no se trata del color de la piel, del tipo de ropa, o bien, de lo que connota el barro seco en los zapatos, sino de marcas causadas por haber tenido que

6. En el barrio porteño de Caballito, más precisamente en la calle Puán, está situada la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en la que se dicta la carrera de Ciencias Antropológicas.

incorporar velozmente, por medio de la educación, las reglas de espacios desconocidos de lo social; amén de tener que construir una sociabilidad con personas con las que no se conocía desde siempre. Se trata de instancias trabajosas por el hecho de no formar nunca parte de un «entre nos». Esa es una condición documentada por la sociología de las elites, a propósito de ese pequeño mundo que con tanto celo cuidan las familias en los colegios privados de clase alta. Involucra a quienes tienen un capital que sí supone un «dominio sobre el tiempo» (cfr. Charle, 2006) y se lega de generación en generación bajo la forma de una herencia, material o inmaterial, que la escuela resguarda. Lo inquietante es encontrar en un entorno «progresista» y «amable» formas de asimetría ligadas, también, a la posesión o no de un bienestar heredado.

Por todo esto, Virginia fue durante buena parte de su vida alguien que no se permitió perder el tiempo, que debió organizarlo cuidadosamente y que no se pudo integrar a la sociabilidad extra facultad de sus compañeros. En cambio, pasó muchas horas viajando en colectivo y trabajando en tareas extenuantes, perdió salud y posibilidades de esparcimiento y, sin embargo, se atrasó igual en la carrera, si se compara su trayectoria con la de quienes vivían en Capital y trabajaban nada o casi nada. Es que, como escribió Bourdieu, eso es lo que les ocurre a quienes carecen de un tiempo/una historia objetivada en cosas –barrios bien iluminados y con buena conectividad, casas terminadas a tiempo y con ducha– y una historia encarnada en el cuerpo bajo la forma de disposiciones: la liviandad, la inmadurez, la sensación de que si te caés para atrás alguien te va a estar atajando. Eso que no les es escatimado a las personas por un límite personal sino por las limitaciones propias de la misma acción histórica.⁷

7. El principio de la acción histórica «no reside», escribió Bourdieu, «en la conciencia ni en las cosas, sino en una relación entre dos estados de lo social, es decir entre la historia objetivada en las cosas, bajo la forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos, bajo la forma de este sistema de disposiciones duraderas que llamo *habitus*. El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Y la incorporación de lo social que lleva a cabo el aprendizaje es el fundamento de la presencia en el mundo social que suponen la acción socialmente ejecutada con éxito y la experiencia corriente de este mundo como evidente» (Bourdieu, 2002: 41).

Ensayo final

LAS MADRES Y LOS PADRES DE LOS ACTORES de esta etnografía llegaron a conocer, pese a la pobreza y a la «lejanía de todo», un mundo de pertenencia estructurado: un barrio y relaciones fuertes de cooperación y solidaridad vecinal. Al padre de Fernanda Molina, por ejemplo, en su época de vendedor, «lo conocía todo el mundo», mientras que la madre de Virginia Manzano hizo cosas muy importantes para sus vecinos: consiguió mejoras estructurales en el barrio y ofreció desinteresadamente a los niños ayuda escolar y una socialización en la vida cultural porteña. La madre de Malvina Silba ocupaba un lugar clave en su territorio: vendía algo tan esencial como lo es la carne en una barriada popular de la Argentina, además de que ayudaba a su familia ante cualquier desgracia que pudiera sobrevenir. El padre de Héctor Pavón, en tanto, era alguien que en su momento daba trabajo, contrataba obreros. Hablamos, entonces, de familias que disponían de recursos importantes como son las redes dentro de las comunidades. El problema era «llegar», como dijo Fernanda, o «pegar el salto», como dijo Omar Acha, a la universidad y más allá.

A su vez, se trata de personas que pudieron reproducir una organización del tiempo en rutinas estructuradas como familia en el interior de la casa, centradas en el cuidado de los hijos –y sobre todo de las hijas– en barrios percibidos como amenazantes. Ese mundo relativamente previsible, en el que tuvieron lugar estrategias individuales como «la proyección de una promoción social a través de la escuela», pudo persistir pese a la desintegración progresiva de la sociedad argentina ordenada como una «sociedad salarial»,¹ ocurrida entre 1976 y 2001, que trajo como correlato un tipo de relación laboral informal desarrollada en el territorio y una entrada de dinero muy baja, fuera de toda protección social y sin sindicalización. Ese mundo sostenido sobre algunas condiciones favorables –o puntos de estabilidad– les permitió pensar, a los actores de esta etnografía y a

1. Es decir, una sociedad con casi el 75% de su población activa implicada en relaciones salariales. Tras su desintegración progresiva, iniciada a fines de los años setenta, y su reestructuración violenta, en los años noventa, las relaciones salariales alcanzan hoy en día a poco más de un tercio de la población activa (Merklen, 2010).

sus padres y madres, un proyecto a futuro, a nivel de disposiciones y estrategias familiares, pese a encontrarse en posiciones de precariedad.²

En las experiencias que me fueron relatadas para este libro, la inscripción en un proyecto promocional, en cuyo centro estuvo la escuela, se sostuvo en el trabajo no remunerado de alguien que se ocupó de alimentar, contener y motivar. En algunas de estas experiencias hubo una madre y un padre que se repartieron, de distintos modos, la tarea. En otras, las parejas se disolvieron y las madres quedaron a cargo y sostuvieron económicamente a la familia, quizás con la ayuda de algún hijo o hija ya adolescente; o bien la madre recurrió a una niñera «de onda», vecina del barrio, para poder cuidar a su hija y al mismo tiempo trabajar; o pudo ocurrir que madre y padre compartieran la crianza pero que fuera esta quien se ocupara de «salvar las papas» cuando su compañero se quedara sin trabajo. Aquí no hay un modelo genérico de familia, pero la figura a la que más se mencionó en referencia a cómo alentar un proyecto basado en la educación es la de la madre. Los padres, a veces, estuvieron muy presentes y construyeron con las madres el proyecto familiar, pero en otras ocasiones tuvieron el propio. Al menos es lo que esos hijos reconstruyeron en el presente de la entrevista: que los reemplazaran cuando se fueran, que alcanzaran profesiones como las de sus jefes, lo que nos da una pista sobre cómo pudo construirse en esos hombres un ideal de movilidad social. También apareció un tipo de padre que no participó en absoluto. De todos modos, quisiera ocuparme brevemente de las madres, no en particular de la dimensión biológica de la maternidad, ni de su producto al nivel de las representaciones sociales: el «universal doméstico» con el que se identifica lo materno por el hecho de que son ellas las que dan a luz a sus hijos y los alimentan hasta que llegan a cierta edad (Archetti, 2017: 174). Como plantea el feminismo académico contemporáneo, ese trabajo de sostén físico y emocional, conceptualizado como actividad no económica, fue definido como una tarea basada en el «amor», lo que dio lugar a una mirada idealizadora de la figura que la lleva a cabo. Busco pensar, más bien, a partir de los datos etnográficos, en una maternidad como hecho social históricamente determinado (ibíd.) que tiene que ver con el modo en que personas distintas y falibles, en ciertas situaciones, resuelven la reproducción de la vida familiar, tanto en el espacio de lo doméstico –como ámbito asociado por el sentido común a la crianza–, cuanto en la dimensión pública de la vida social. También ahí esas madres intervinieron para posibilitar «el salto» de sus hijos e hijas y, en el caso de las madres maestras, también el de hijos ajenos. Según una discusión clásica de este feminismo, la esfera doméstica está asociada comúnmente a la obtención de recursos materiales necesarios para garantizar la reproducción de lo cotidiano: «no todas las tareas ligadas a la reproducción social se realizan en el ámbito doméstico, aunque casi todo lo que sucede en este ámbito se vincula de manera directa o indirecta con la reproducción» (Esquivel, Faur y Jelin, 2012: 17).

2. Denis Merklen cita a Michèle Leclerc-Olive para señalar lo estrecho de la relación entre, por un lado, la proyección de los individuos y de los hogares sobre el porvenir y, por otro, dichas condiciones de estabilidad (cfr. Engrand y Leclerc-Olive, 2000).

Tal como lo presentó Eduardo Archetti, en el ámbito público de la vida social, al que se suele asociar la producción social, se obtienen los recursos simbólicos que dan lugar a

una básica asimetría entre hombre y mujer en relación a la producción, la autoridad y el poder, el acceso al control simbólico, la posibilidad de pasar de status adscriptivos a status adquiridos, con consecuencias directas sobre la personalidad y la concepción ideológica de la mujer como una anomalía (Archetti, 2017: 174).

Las madres de quienes oficiaron como informantes en mi investigación se pudieron ocupar durante la infancia y la adolescencia de estos, tanto de lidiar con «la junta» –en el caso de las hijas mujeres– como con la escuela –en particular en casos en que los actores sufrieron actos de discriminación, o bien de elegir mejores alternativas, algo que algunas veces fue sugerido por las mismas docentes–. También le hicieron frente a la falta de ayuda escolar para los hijos de otras mujeres del barrio o a la inexistencia de jardines infantiles y de otro tipo de asistencia; de igual modo, lidiaron con la carencia de dinero, con «la lejanía de todo» y con la escasez de información sobre alternativas provista por el Estado para la futura trayectoria educativa de sus hijos e hijas. Esa dinámica llevada a cabo por mujeres trabajadoras, en algunos casos fuera de la casa y, en todos los casos, adentro, no hizo sino trascender la división de esferas en términos de «lo público» y «lo privado», «lo productivo» y «lo reproductivo». Así, lo doméstico y lo público se redefinieron para mostrar que uno no necesariamente es siempre limitante y el otro no es necesariamente siempre emancipador: las madres de las mujeres que me dieron su testimonio redoblaron, por ejemplo, los límites de lo doméstico para que los peligros que implicaba el afuera no malograran el proyecto de conquista de recursos simbólicos que se daría en el ámbito de lo público.

Este repliegue sobre el mundo de la casa es particularmente llamativo porque al inicio de la adolescencia de, por ejemplo, Malvina y Fernanda, a mediados de los ochenta, los pobres de las grandes ciudades del AMBA adoptaron un nuevo repertorio de acción que los colocaría en el centro del espacio público: ocupaciones ilegales de tierras, desarrollo de un conjunto de organizaciones barriales, cortes de ruta, estallidos y asalto de comercios en situaciones de crisis económica aguda (Merklen, 2010).

En estas madres con y sin estudios secundarios, terciarios y universitarios, el contexto común de pobreza y «lejanía de todo» no niegan lo singular del estilo con que cada una se asumió como figura materna. Ni siquiera fueron necesariamente el mismo tipo de madre con los hijos que tuvieron muy de jóvenes que con los que tuvieron de más grandes. Fueron cambiando «sus modelos familiares no solo a medida que se hacían más adultas sino también a medida que cambiaban sus estrategias sociales» (Moore, 2009: 74). Esas madres fueron mencionadas con agradecimiento pero, a la vez, como personas que en algún momento erraron; o cometieron ciertos descuidos; o no comprendieron hacia dónde iba la vida de sus hijos; o que incluso les impusieron con demasiado ímpetu su proyecto; o

que también se permitieron seguir su propio deseo en cuanto mujeres, con todas las complejidades que eso trae.

Hijos e hijas, en el marco de estas particulares condiciones de estabilidad, tuvieron una participación destacada en la escuela, tanto académica como artística o política. Claro que para que se dieran estas condiciones propiciatorias de un proyecto tuvo que existir, antes, un Estado que abriera escuelas públicas en los barrios más alejados; institutos de formación docente –al margen de las condiciones en las que se terminó llevando a cabo la tarea para la que se preparó a los educadores–; bibliotecas populares y emprendimientos editoriales orientados a crear lectores y a hacer llegar libros –a veces de forma azarosa, porque incluso hoy en día hay barrios del segundo cordón del conurbano bonaerense en los que no hay biblioteca–. También tuvo que existir un Estado que en su momento fundó y en el presente sostiene a las universidades públicas.

Abanderados, premiados en muestras de arte, elegidos como delegados o presidentes del centro de estudiantes, los actores también fueron quienes merecieron una beca para terminar la primaria o la secundaria en el sector privado o para seguir con los «estudios largos» (Beaud, 2002) en el público, porque «entendían rápido las consignas y las terminaban», o se levantaban a las cuatro de la mañana para estudiar, o leían más de lo que pedía el programa, o leían porque la lectura les resultaba un amparo, una reparación, y por eso tenían «otra subjetividad», propicia para encarar una carrera científico-humanística. Esos hijos e hijas también recibieron información sobre la trayectoria a seguir de parte de alguien que vio en ellos condiciones excepcionales. En algunas experiencias, el pasaje por los colegios «normales» bachilleros fue para estos actores una fuente de incomodidad. Fue así porque en esos espacios coexistieron mundos social y culturalmente distantes, mundos que luego de la década del noventa no volverían a coincidir tan asiduamente. A su vez, la incursión en la universidad tuvo, del mismo modo, un primer momento crítico, no solo por el sentimiento de «tener el barrio en la cara», sino también debido al desconocimiento de algunos temas o a la falta de entrenamiento en el nivel de exigencia de las sedes capitalinas del CBC o de las universidades nacionales. No es infrecuente que los abanderados de los colegios de los distritos más pobres del suburbio lleguen mal preparados y tengan un inicio fallido en sus estudios universitarios.

Con el tiempo, fueron reconocidos. Sus amigos de la infancia les manifestaron a algunos de ellos que son «los más exitosos» del barrio. Antes, compañeros, amigos, profesores, preceptores y autoridades de la escuela, en el mismo gesto de distinguirlos, quizás les dieron algunas señales –aunque muy pocas garantías– que los ayudaron en su camino de ascenso, aunque no siempre, para ellos mismos, fuese obvio que se lo pudieran permitir o fuese clara la dirección del impulso. A la vez, les marcaron un destino que se encontraba lejos de ese barrio con calles que a veces dejaban en sus habitantes el signo «oprobioso» del barro seco. Quizás de ese modo comenzaron a conformarse los «referentes de identidad anclados a la vez en el pasado y en el futuro» (Carman, Vieira da Cunha y Segura, 2013: 25): impensables sin el barrio, pero en tensión con él, porque el proyecto terminó implicando la puesta en juego de distintas formas de distancia con lo que este enclave significaba. Así, se puede comprender la actitud respecto de ese

pasado: sin idealizaciones pero tampoco sin eufemismos; a veces con humor pero también dolorosamente; en un ejercicio permanente y activo de reconocimiento de lo que sigue siendo valioso y de lo que no; y bajo la constante utilización de mecanismos de preservación.

En los relatos de los actores sobre sus trayectorias aparece, necesariamente, la figura de un «otro» que permite explicitar, por oposición, la tensión entre su propia idea del mundo y la de aquellos que hicieron un recorrido menos esforzado. Para personas que necesitaron «un saber que los amparase»;³ que tenían miedo de que se notase que sus zapatillas se embarraban los días de lluvia; que se pasaron «toda la niñez» preocupadas; que pensaron que trabajar en lugares mejores «era imposible»; para ellos, los que hacen chistes, los que se manejan con soltura con los profesores, los que se interesan por el precio de un pasaje a Europa en medio «del quilombo» de una redacción periodística, los que pueden permitirse la liviandad encarnan una diferencia que también pone de manifiesto dos subjetividades distanciadas.

Pero el mundo de cada uno de los actores de esta etnografía también es muy diverso respecto al de los demás. A lo diferente de la pobreza si se la aborda en clave de género debe sumarse el hecho de que hay diez años de distancia entre algunas de las experiencias, socializaciones y trayectorias intelectuales aquí narradas. Del mismo modo, son dispares las condiciones de vida en los distintos barrios mencionados. La chica con las zapatillas embarradas vivía «más al fondo» que Fernanda. A su vez, ella misma, el día en que se conoció con Malvina, cuando escuchó que era de Ciudad Evita, le dijo «vos sí que la tuviste difícil». Hay muchas pobreza: ser «pobre» en el segundo cordón del conurbano, o en un barrio pobre del primero, no significa una sola cosa, así como no significa lo mismo vivir en un «rancho», en una villa, que hacerlo en una «casa» o en un asentamiento, como explicó Virginia. Por su parte, en el lapso de la década que separa la adolescencia de Héctor de la de Fernanda, la situación de los más pobres empeoró; cambiaron las necesidades, cambió su forma de organización política, cambió su relación con la calle como espacio de lucha y como espacio a evitar; cambiaron los modos de inseguridad urbana; y, a la vez, se fueron modificando las instituciones receptoras y posibilitadoras «del salto»: «Sociales» y «Puán», por ejemplo, se tornaron más abiertas o más «plebeyas», según el punto de mira.

Como cuenta Héctor, la posibilidad de encontrar un lugar en la carrera que finalmente eligió tuvo que ver con que le fueron aceptando notas en diarios cada vez más importantes. La escritura ocupó para él, por su profesión y por la preocupación constante por su formación, un lugar central. También fue vital en el aprendizaje de los modos de la intervención política, como me contaba Ezequiel Adamovsky, para quien escribir, aprender a editar una revista del centro de estudiantes de su escuela secundaria o argumentar por escrito fueron «cosas súper importantes» en términos de su deseo, que perdura hasta el presente: el de «cambiar el mundo». En los últimos años, los actores de esta etnografía, además

3. La frase es de Omar y tiene que ver con una sensación de tristeza por una desventura sentimental, pero está ligada, a la vez, con sus condiciones de existencia: los largos viajes en colectivo hacia la Capital para estudiar.

de escribir tesis, artículos, notas que leen miles de personas, así como libros, tuvieron intervenciones muy activas en las redes sociales, muchas veces como forma de dar una batalla cultural. La escritura en sus distintas formas es, así, un instrumento que forma parte del campo de los derechos culturales ligados al ejercicio de la ciudadanía (Martín-Barbero y Lluch, 2011: 12), sin desmedro de la oralidad, que de todos modos, como ocurre en general con los académicos, tras muchos años de socialización como alumnos y docentes en los claustros, pasa a estar colonizada por las reglas de lo escrito (Alvarado y Yeannotegui, 1999). En ese proceso complejo, como lectores y escritores, fueron construyendo una voz que quedará a lo largo del tiempo; algo reparador, algo reconocible en las distintas intervenciones y algo anómalo, en especial a los ojos de algunos parientes lejanos: «¿Un Adamovsky escribió un libro?, qué raro».

Fernanda me dijo: «nosotros no tenemos mucha historia familiar». Viniendo de una historiadora, esa afirmación hace pensar en si existe alguna relación entre esa falta de información y el origen y los recursos disponibles para la familia. El «nosotros» que ella nombra corresponde a un grupo familiar cuyos antepasados son criollos pobres de Santiago del Estero. Quizás esa pobreza, el antecedente de la migración interna y el hecho de no formar parte ni de una minoría étnica con una forma visible de representación en la vida pública ni del contingente de migrantes blancos que se establecieron en el centro de una gran ciudad y prosperaron hayan colaborado con la ausencia de una inscripción en alguna tradición y en un relato colectivo. Para Didier Eribon, «al margen de lo que se transmite oralmente, las clases populares no tienen casi ningún sentido de su propia historia» (2017: 164), como si para tener «un sentido de la propia historia» fuera menester dominar algo más que la oralidad: la escritura. Existe, al menos en el dominio de lo teórico, una relación entre aquello que deja un testimonio de por vida de la historia colectiva –precisamente, la escritura– y la pertenencia a un grupo social favorecido. Roland Barthes encuentra un lazo entre el dominio del lenguaje orientado a su eficacia –la retórica– y la pertenencia a una clase propietaria. Según el semiólogo francés, esta disciplina nació de procesos ligados al derecho de propiedad alrededor del 485 a.C. Para defender una propiedad se llevaba a cabo un juicio popular, por lo que era necesario ser elocuente. Pero en los años siguientes, esa elocuencia se convirtió en objeto de enseñanza (Barthes, 1982: 12). Con la difusión del libro, el aprendizaje de la retórica comenzó a estar indisolublemente unido a la letra escrita, del mismo modo que la acreditación de la propiedad privada, y vale recordar que lo que da cuenta de la adquisición de un bien inmueble en castellano, como sabemos, se llama «escritura». La retórica se convirtió en «una técnica privilegiada [dado que hay que tener recursos económicos para adquirirla] que permitió a las clases dirigentes [y propietarias] asegurarse la propiedad de la palabra» (ibíd.: 10).

En los casos de familias que sufrieron formas de pobreza rubricadas por la falta de acceso a la educación escolar, el dominio de la escritura por alguno de sus miembros resulta, entonces, una reparación colectiva de ese pasado de privaciones del que no iba a quedar registro impreso. Pero lo reparador alcanza también otras formas, que van más allá de la identidad de los miembros que llegaron a ser escritores. El relato de las mujeres que me dieron su testimonio para

este libro es el de personas que, por su formación política, están acostumbradas a exponer a la luz del día cualquier signo propio o ajeno sobre el que pueda posarse una mirada ensombrecida por el prejuicio. También, como sugerí antes, sus infidencias para con una extraña como yo pueden estar ligadas a la existencia de un punto de vista colectivo, de una intimidad cultural con sus pares que en el momento de la entrevista y en las conversaciones posteriores se desplegó hacia el afuera. Pero en el conjunto de los relatos que expongo aquí, lo que ocurrió fue que aquellos a los que en la sociabilidad con sus compañeros o colegas de la facultad también les hicieron sentir incomodidad, o que no encajaban, o que tenían que rendir más pruebas que otros dado su origen periférico, en algún momento empezaron a encontrar diferencias entre esos otros que aparecían como un todo homogéneo y amenazante (Pasquali, 2014). Empezaron a diferenciar en dichos «otros» la posesión de un saber real de su impostación y comenzaron a identificar, en situaciones que les causaban incomodidad, el sentido clasista, machista o racista de esos gestos o circunstancias limitantes. En términos de Eribon, comenzaron a erosionar los múltiples mecanismos de la «constitución del sujeto inferiorizado» (Eribon, 2017: 22). Esa inferiorización, que es un modo de «exclusión social y moral, esto es, de discriminación» (Dubet, 2017: 9), produce desigualdad (ibíd.: 19). Como ya dije, en la existencia de ese sujeto inferiorizado hay siempre una política estatal que falló o que no fue puesta en práctica, o que pudo haber hecho más, o que sí fue implementada y funcionó, pero para excluir socialmente. En esa exclusión social se inscribe la discriminación moral: la falta de reconocimiento de una identidad (ibíd.: 13). Lo que sintió Malvina cuando un conocido le dijo «tu barrio es una villa», o cuando su madre dijo en una reunión escolar «mi hija es de Ciudad Evita, *pero* nunca robó nada», no tiene que ver con su temperamento, sino con un desplazamiento, en distintos intercambios cotidianos, desde la segregación urbana y de clase a la atribución de cualidades morales; una operatoria que a veces –como se pone de manifiesto en el uso de la conjunción adversativa «pero» en la defensa de la madre de Malvina– logra que los propios excluidos se sientan, inadvertidamente, responsables de su exclusión: son las formas en que «las distinciones que hacen los mismos encuestados contribuyen a la segmentación interna del mundo que se estudia» (Anderson, 1999 citado por Lamont y Molnár, 2002).

Como sabemos, ni Malvina ni Fernanda participaron de las medidas que los pobres de las grandes ciudades del AMBA adoptaron, a mediados de los años ochenta, como un nuevo repertorio de acción. Para ser lo que iban a ser, lo supieran o no, estas dos chicas fueron preservadas de ese afuera concebido como amenazante y, en el mismo gesto, distanciadas también de un afuera en principio liberador, en el sentido de que consistía en un proyecto de mejora colectiva. Con el tiempo, ellas y otros entrevistados se reintegraron a estos colectivos: como activistas, como investigadores.

La educación escolar de estas personas fue muy fiscalizada, en primer lugar, por sus madres y padres. Eso mismo pasa con los alumnos de colegios de elite, pero lo que los estudiosos de esos grupos ofrecemos como explicaciones de su funcionamiento no lo solemos relacionar con lo que pasa en el resto del espacio social ni, mucho menos, en los medios populares. Entiendo que no abordar re-

lacionalmente estos términos, es decir, asumir que también estos mecanismos pueden ser puestos en juego por padres o madres insertos en contextos de pobreza, puede tener que ver con la dificultad que tienen las ciencias sociales para registrar que esas personas pueden tener un proyecto social y cultural para sus hijos, lo que se explica por el hecho de que, tradicionalmente, las representaron como ligadas a un tipo de trabajo manual y capaces solo de encarar proyectos colectivos para encauzar o la fuerza física o la capacidad de realizar acciones que aprendieron a llevar a cabo para reproducir la vida: cocinar, limpiar, cuidar.

Pongo un punto final pensando que estas historias en las que se construyó una topografía de las distintas regiones del mundo social, un saber muy particular y un estilo propio para vivir en un mundo social que no es el de «origen» son una versión democrática de la meritocracia, en cuanto formas de trayectoria educativa y profesional ascendente y en cuanto criterio de justicia que viene a perturbar una suerte de acuerdo tácito sobre lo viable y lo inviable de ciertas trayectorias que funciona incluso en ámbitos donde no esperaríamos encontrar ese tipo de funcionamiento: en los que transcurre nuestra cotidianidad.

Bibliografía

Abraham, Carlos

2012 *La editorial Tor. Medio siglo de libros populares*, Temperley, Tren en Movimiento.

Adamovsky, Ezequiel

2012 *Historia de las clases populares en la Argentina. Desde 1880 hasta 2003*, Buenos Aires, Sudamericana.

Adamovsky, Ezequiel; Vargas, Patricia y Visacovsky, Sergio E.

2014 *Clases medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*, Buenos Aires, Ariel.

Alberdi, Juan Bautista

1953 *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, W.M. Jackson Inc.

Albergucci, Roberto

1998 *Ley Federal y transformaciones educativas*, Buenos Aires, Troquel.

Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia

1999 *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.

Archetti, Eduardo

2017 *Antología esencial*, Buenos Aires, Clacso.

Archetti, Eduardo P. y Stolen, Kristi A.

2017 «Economía doméstica, estrategias de herencia y acumulación de capital. La situación de la mujer en el norte de Santa Fe, Argentina», en Archetti, Eduardo, *Antología esencial*, Buenos Aires, Clacso.

Armus, Diego y Bohoslavsky, Ernesto

2015 «Vivienda popular y asociacionismo en la conformación del Gran Buenos Aires», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Edhasa.

Avni, Haim

- 1983 *Argentina y la historia de la inmigración judía (1810-1950)*, Buenos Aires, Editorial Universitaria Magnes, Universidad Hebrea de Jerusalén, AMIA Comunidad de Buenos Aires.

Barthes, Roland

- 1982 *Investigaciones retóricas I. La retórica antigua*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires.

Bastide, Roger

- 1973 *El próximo y el extraño*, Buenos Aires, Amorrortu.

Beaud, Stéphane

- 2002 *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, París, La Découverte.

Becker, Howard

- 2011 *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Berti, Fernanda

- 2020 «A 33 años de la masacre de Budge», en *Revista Cordon*, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, edición digital, 8 de mayo. Disponible en: <<http://cordon.unlz.edu.ar/2020/05/08/a-33-anos-de-la-masacre-de-budge/>> [consultado: 1º de junio de 2022].

Bertrand, Julien *et al.*

- 2016 «Introduction. Les classements dans les institutions de Formation», en *Sociétés contemporaines*, vol. 2, nº 102, París.

Botana, Natalio

- 1984 *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana.
1994 «Entrevista», en Hora, Roy y Trímboli, Javier (comps.), *Pensar la Argentina*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.

Bourdieu, Pierre

- 1997 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
1998 *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Buenos Aires, Taurus.
2002 *Lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama.
2017 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

- 2009 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
2013 *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Cammarota, Adrián

- 2013 «Somos bachiyeres». *Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*, Buenos Aires, tesis doctoral del IDES (UNGS).

Canal Eudeba

- 2017 «Diálogos en el depósito/Libros para todos», conversación entre Beatriz Sarlo y Judith Gociol [archivo de video], 6 de septiembre, YouTube, <<https://www.youtube.com/watch?v=w7O-kRWInEU>> [consultado: 23 de marzo de 2022].

Cantón, Darío

- 1966 *El parlamento argentino en épocas de cambio: 1890, 1916 y 1946*, Buenos Aires, Editorial del Instituto.

Carli, Sandra

- 2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Carman, María; Vieira da Cunha, Neiva y Segura, Ramiro (coords.)

- 2013 *Segregación y diferencia en la ciudad*, Quito, Flacso-Clacso-Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda (Ecuador).

Charle, Christophe

- 1994 *La République des Universitaires (1870-1940)*, París, Seuil.
2006 *Les élites de la République (1880-1900)*, París, Fayard.

Charlot, Bernard

- 2008 *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*, Montevideo, Trilce.

Chartier, Roger

- 1993 *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza.

Costa, Flavia y De Sagastizábal, Leandro

- 2016 «Las editoriales universitarias. Los caminos de la profesionalización», en *Anuario del Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo*, n° 8, Buenos Aires.

Dallaglio, Lucila

- 2018 *Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés*, Buenos Aires, tesis doctoral del IDES (UNGS).

Dalle, Pablo

- 2013 «Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires», en *Trabajo y Sociedad*, n° 21, Buenos Aires.

Darchy-Koechlin, Brigitte; Draelants, Hugues y Tenret, Elise

- 2015 «National and International Students' Definitions of Merit in French Grandes Écoles», en Van Zanten, Agnès; Ball, Stephen y Darchy-Koechlin, Brigitte (comps.), *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, Londres-Nueva York, Routledge.

Daverne, Carole y Dutercq, Yves

- 2013 *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*, París, PUF.

De Diego, José Luis

- 2017 «Semblanza de José Boris Spivacow (1915-1994)», en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED*. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/jose-boris-spivacow-buenos-aires1915-1994-semblanza-777066>> [consultado: 23 de marzo de 2022].

De la Cadena, Marisol

- 2006 «¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas», en *Universitas Humanística*, n° 61, Bogotá.

Degiovanni, Fernando

- 2007 *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora.

Di Virgilio, María Mercedes; Guevara, Tomás y Arqueros Mejica, Soledad

- 2015 «La evolución territorial y geográfica del conurbano bonaerense», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Edhasa.

Dubet, François

- 2017 *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Dukuen, Juan

- 2018 *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu. Una crítica desde la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty*, Buenos Aires, Biblos.

Durkheim, Émile

- 1965 *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Editorial Schapire.

Dussel, Inés

- 2004 *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Flacso.
- 2010 «La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021», en Marchesi, Álvaro (comp.), *V Foro Latinoamericano de Educación. Metas educativas 2021. Propuestas iberoamericanas y análisis nacional*, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Elias, Norbert

- 2012 *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Elias, Norbert y Scotson, John L.

- 2016 *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*, traducción de Víctor Altamirano, México, Fondo de Cultura Económica.

Engrand, Sylvie y Leclerc-Olive, Michèle

- 2000 «Sortir de la précarité: entre routine et projet», en Billard, Isabelle; Debordeaux, Danièle y Lurol, Martine (comps.), *Vivre la précarité, Trajectoires et projets de vie*, París, Éditions de l'Aube.

Eribon, Didier

- 1989 «Sur “La noblesse d’État”» (entrevista a Pierre Bourdieu), en *Le Nouvel Observateur*, 9-15 de marzo, París, pp. 80-82.
- 2017 *Regreso a Reims*, Buenos Aires, Ediciones del Zorzal.

Esquivel, Valeria; Faur, Eleonor y Jelin, Elizabeth

- 2012 «Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y Estado», en Esquivel, Valeria; Faur, Eleonor y Jelin, Elizabeth (comps.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*, Buenos Aires, IDES-UNFPA-UNICEF.

Faur, Eleonor

- 2009 «Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires. El rol de las instituciones públicas y privadas. 2005-2008», Buenos Aires, tesis doctoral de Flacso.

Feijoó, María del Carmen

- 2002 *Argentina Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, IPE.

Fossé-Poliak, Claude

- 1992 *La vocation des autodidactes*, París, L’Harmattan.

Fuentes, Sebastián

- 2015 «La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privadas en Buenos Aires», en *Pro-Posições*, vol. 26, n° 2, mayo-agosto, San Pablo.

Gallo, Ezequiel y Sigal, Silvia

- 1971 «La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UCR (1890-1916)», en Di Tella, Torcuato; Germani, Gino y Graciarena, Jorge, *Argentina sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Gálvez, Manuel

- 2003 *Recuerdos de la vida literaria (II). Entre la novela y la historia. En el mundo de los seres reales*, Buenos Aires, Taurus.

Garguin, Enrique

- 2009 «Los argentinos descendemos de los barcos. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)», en Visacovsky, Sergio y Garguin, Enrique (comps.), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*, Buenos Aires, Antropofagia.

Garland, Inés

- 2017 *Una vida más verdadera*, Buenos Aires, Alfaguara.

Gessaghi, Victoria

- 2010 *Trayectorias educativas y clase alta: etnografía de una relación*, Buenos Aires, tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en: <repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1651> [consultado: 14 de mayo de 2022].
- 2016 *La educación de la clase alta. Entre la herencia y el mérito*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Gessaghi, Victoria y Méndez, Alicia

- 2015 «Elite Families and Schools in Buenos Aires: The Role of Tradition and School Social Network in the Production and Reproduction of Privilege», en Van Zanten, Agnès; Ball, Stephen y Darchy-Koechlin, Brigitte (comps.), *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, Londres-Nueva York, Routledge.

Ginzburg, Carlo

- 2014 «Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella», en *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Gorelik, Adrián

- 2015 «Ensayo introductorio. *Terra incognita*. Para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Edhasa.

Guber, Rosana

- 2001a *La etnografía: Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma.
 2001b «Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda», Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
 2006 «Política nacional, institucionalidad estatal y hegemonía socio-antropológica en las periodizaciones de la antropología argentina», en *Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta.

Gutiérrez, Leandro H. y Romero, Luis Alberto

- 1989 «Sociedades barriales, bibliotecas populares y cultura de los sectores populares, Buenos Aires, 1920-1945», en *Desarrollo Económico*, vol. 29, n° 113, abril-junio, pp. 33-62, Buenos Aires.

Halperin Donghi, Tulio

- 1992 «Clase terrateniente y poder político», en *Cuadernos de Historia Regional*, n° 15, Luján.

Heredia, Beatriz Maria Alasia de y Palmeira, Moacir Gracindo Soares

- 2005 «Voto como Adesão», en Canêdo, Leticia (comp.), *Sufrágio universal: invenção democrática*, San Pablo, Estação Liberdade.

Herzfeld, Michael

- 1997 *Cultural Intimacy. Social Poetics in the Nation-State*, Nueva York, Routledge.

Iglesias, María Asunción

- 2018 *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*, tesis de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Ingold, Tim

- 2013 «Los materiales contra la materialidad», en *Papeles de trabajo*, vol. 7, n° 11, mayo, Buenos Aires.

Kessler, Gabriel

2010 *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

Lamont, Michèle y Molnár, Virág

2002 «The Study of Boundaries in the Social Sciences», en *Annual Review of Sociology*, vol. 28, agosto, California, pp. 167-195.

Legarralde, Martín

2000 «La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862-1887», en *Propuesta educativa*, vol. 10, n° 21, Buenos Aires, pp. 38-43.

Lobato, Mirta Zaida

2015 «Trabajadores del conurbano bonaerense en el siglo XX», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Edhasa.

Macón, Cecilia y Solana, Mariel

2015 «Introducción», en íd. (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Buenos Aires, Título.

Martín-Barbero, Jesús y Lluch, Gemma

2011 *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*, Bogotá-Madrid, Cerlalc-Unesco.

Mataluna, Mariana

2018 *Los sentidos de la educación secundaria en escuelas dependientes de universidades de Argentina y Brasil. Percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la UBA y la USP*, tesis doctoral de la UBA.

Méndez, Alicia

2013 *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana-Random House Mondadori.

2018 «The Place of the Entrance Assessment in the Building of a Meritocratic Career Path in Argentina, 1863-2013», en Alarcón, Cristina y Lawn, Martin (comps.), *Assessment Cultures. Historical Perspectives*, Berna, Peter Lang.

Méndez, Alicia y Gessaghi, Victoria

2019 «La nobleza de Estado, algunas reflexiones a partir del trabajo de campo con elites educativas en la Argentina», en *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, vol. 21, n° 88, Buenos Aires.

Merbilháa, Margarita

2017 «Semblanza de la Biblioteca de La Nación (1901- 1920)», en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos.

Merklen, Denis

2010 *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla.

2015 «En alguna parte del mundo. Montevideo, Buenos Aires, París», en *Papeles del CEIC*, vol. 2015/1, n° 116, Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva, Universidad del País Vasco.

s/f *Un pobre es un pobre. La sociabilidad en el barrio; entre las condiciones y las prácticas*, Buenos Aires, tesis de maestría de la UBA.

Minujin, Alberto y Kessler, Gabriel

1995 *La nueva pobreza en la Argentina*, Buenos Aires, Planeta.

Moore, Henrietta L.

2009 *Antropología y feminismo*, Madrid, Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer.

Neiburg, Federico

1998 *Los intelectuales y la invención del peronismo*, Buenos Aires, Alianza.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel

2010 «Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires», en Neufeld, María Rosa; Sinisi, Liliana; y Thisted, Jens Ariel (dirs.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social: investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Noiriel, Gérard

1990 «Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber», en *Genèses*, vol. 2, À la découverte du fait social.

Parada, Alejandro

2007 «Cuando los lectores nos susurran. Libros, lecturas, bibliotecas, sociedad y prácticas editoriales en la Argentina», Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Pasquali, Paul

2014 *Passer les frontières sociales. Comment les «filières d'élite» entrouvrent leurs portes*, París, Fayard.

Piglia, Ricardo

1986 «Tesis sobre el cuento», en *Formas breves*, Buenos Aires, Anagrama.

2005 *El último lector*, Barcelona, Anagrama.

Pineau, Pablo

1997 *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, Flacso-Oficina de Publicaciones del CBC (UBA).

Planas, Javier

2014 «Las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1875. La construcción de una política bibliotecaria», en *Informatio*, vol. 19, n° 1, Montevideo.

Portelli, Alessandro

1993 «El tiempo de mi vida. Las funciones del tiempo en la historia oral», en Aceves Lozano, Jorge E., *Historia Oral*, México, Instituto Mora UAM.

Puiggrós, Adriana

- 1994 *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

Pulfer, Darío

- 2017 *El campo de la educación secundaria argentina en perspectiva histórica: diversificación institucional, organización y desgranamiento*, Victoria, tesis de maestría de la Udesa.

Quirós, Julieta

- 2006 *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Antropofagia.

Rama, Ángel

- 1984 *La ciudad letrada*, Hanover, Ediciones del Norte.

Rapacioli, Juan

- 2017 «Una muestra recorre la intimidad del mítico Centro Editor de América Latina», en *Télam Digital*. Disponible en: <<https://www.telam.com.ar/notas/201705/189652-muestra-centro-editor-america-latina.html>> [consultado: 1º de julio de 2022].

Rivera, Jorge

- 1981 «Apogeo y crisis de la industria del libro 1955-1970», en *Capítulo (CEAL)*, n° 99, Buenos Aires.

Rockwell, Elsie

- 2009 «Cómo observar la reproducción», en *id.*, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Sarlo, Beatriz

- 1988 *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión.
2010 *La audacia y el cálculo. Kirchner 2003-2010*, Buenos Aires, Sudamericana.
2017 *La máquina cultural. Maestras, traductoras y vanguardistas*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, edición electrónica.

Sartori, Giovanni

- 1994 «Comparación y método comparativo», en Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (comps.), *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.

Shore, Chris

- 2009 «Hacia una Antropología de las elites», en *Etnografías contemporáneas*, vol. 4, Buenos Aires.

Silba, Malvina

- 2015 «Te juro que no te pego más», en *Revista Anfibia*, edición electrónica.

Silva, Renán

- 2003 «La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier», en *Revista Sociedad y Economía*, n° 4, Cali.

Siskind, Mariano

- 2016 *Deseos cosmopolitas. Modernidad global y literatura mundial en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Soldano, Daniela y Costa, María Ignacia

- 2015 «El conurbano bonaerense como territorio asistido. Pobreza, crisis y planes sociales», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-Edhasa.

Sorá, Gustavo

- 2004 «Editores y editoriales de ciencias sociales: un capital específico», en Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (comps.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Suriano, Juan

- 2012 «Exposición Claridad: la vanguardia en lucha (1920-1940). Buenos Aires 15-20 de mayo de 2012», en *Anuario Tarea. Instituto de Investigaciones sobre Patrimonio Cultural*, UNSAM.

Tedesco, Juan Carlos

- 1993 «La escuela normal», en *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, pp. 143-154.

Tenti Fanfani, Emilio

- 2005 «La educación escolar y la nueva “cuestión social”», en *Punto de vista*, vol. 28, n° 81, Buenos Aires.

Terán, Oscar

- 1987 «Introducción», en *id.*, *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires, Puntosur.
2008 *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Tiramonti, Guillermina

- 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la Escuela Media*, Buenos Aires, Manantial.
2007 «Subjetividad, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar», en Narodowski, Mariano y Gómez Shettinni, Mariana (comps.), *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*, Buenos Aires, Prometeo.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (comps.)

- 2008 *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.

Torres, Horacio

- 1975 «Evolución de los procesos de estructuración espacial urbana. El caso de la ciudad de Buenos Aires», en *Desarrollo Económico*, vol. 15, n° 58, Buenos Aires.

Ubertalli Steinberg, Florencia Paine

- 2016 «Los Pensadores: Educación en hábitos y contenidos», en *Anuario Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo*, n° 8, Buenos Aires.

Valinoti, Beatriz Cecilia

- 2016 «Construyendo el mundo editorial en Argentina en los inicios del siglo XX», en *Anuario Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo*, n° 8, Buenos Aires.

Van Zanten, Agnès

- 2008 «¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social», en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- 2009 «Le Choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180.
- 2012 «Nuevos modelos de acceso a las formaciones de elites en Francia: ¿diversificación social o renovación de las políticas pública de educación?», en Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria (comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires, Manantial-Flasco.
- 2015 «A Family Affair: Reproducing Elite Positions and Preserving the Ideals of Meritocratic Competition and Youth Autonomy», en Van Zanten, Agnès; Ball, Stephen y Darchy-Koechlin, Brigitte (comps.), *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, Londres-Nueva York, Routledge.

Villa, Alicia I.

- 2012 «Educación y destino en clave intergeneracional», en Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria (comps.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires, Manantial-Flasco.

Vio, Marcela y Cabrera, María Claudia

- 2015 «Panorámicas de la producción en el conurbano reciente», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, UNiPE: Editorial Universitaria-Edhasa.

Visacovsky, Nerina

- 2009 *El tejido icufista: cultura de izquierda judía en Villa Lynch (1937-1968). Judíos, comunistas y educadores*, Buenos Aires, tesis doctoral de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Willson, Patricia

- 2004 *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del Siglo XX*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- 2006 «Traducción entre siglos: un proyecto nacional», en Rubione, Alfredo (comp.), *La crisis de las formas* [vol. 5 de la *Historia crítica de la literatura argentina*, Jitrik, Noé (dir.)], Buenos Aires, Emecé.

Ziegler, Sandra

- 2012 «La formación de elites en Argentina: Bachillerato Internacional, distinción y consagración académica», en *Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012*, Santiago de Chile, 5 al 10 de noviembre.

Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria

- 2012 *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires, Manantial-Flasco.

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

ÚLTIMOS TÍTULOS

- | | |
|-----------------------------|--|
| Emilio F. Mignone | Textos de educación, política y sociedad
<i>Presentación de Augusto Pérez Lindo y Cayetano De Lella</i> |
| Ernesto Nelson | Plan de reformas a la enseñanza secundaria y otros escritos
<i>Presentación de Rafael Gagliano</i> |
| Emilio Alonso Criado | Del aula
<i>Aporte a la enseñanza de la literatura</i>
<i>Presentación de Gustavo Bombini</i> |
| Arturo Jauretche | La colonización pedagógica (La yapa)
<i>Presentación de Darío Pulfer</i> |
| Manuel Gálvez | La maestra normal (Vida de provincia)
<i>Presentación de Adriana Puiggrós</i> |

SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

- | | |
|----------------------------|--|
| Oscar Daniel Duarte | El Estado y la educación
<i>Economía política en los orígenes del sistema educativo argentino</i> |
|----------------------------|--|

SERIE MATERIALES PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA ARGENTINA

- | | |
|----------------------------|--|
| Cecilia Braslavsky | La discriminación educativa en Argentina |
| Juan Carlos Tedesco | Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955) |

SERIE ABORDAJES

- | | |
|---|--|
| Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos) | Palabras claves en la historia de la educación argentina |
|---|--|

Sin salir de la Argentina, Omar Acha, Ezequiel Adamovsky, Virginia Manzano, Fernanda Molina, Daniel Mundo, Héctor Pavón, Malvina Silba y Gonzalo Ismael Sosa –es decir, las y los protagonistas de *Barro seco*– atravesaron distintas fronteras: partieron desde sus casas en el conurbano profundo y se transformaron en investigadores del CONICET, en titulares de cátedra, en escritores reconocidos, en editores de medios nacionales. No estaba escrito, no era su destino, no los esperaban allí.

En esta etnografía –que crece renglón a renglón–, Alicia Méndez reconstruye los hitos clave de sus historias «migrantes»: las apuestas hechas por sus familias con la esperanza de «pegar el salto», la selección y el consejo de una docente que funcionan como llave maestra para abrir un camino de ascenso, el ingenio activado para recorrer con inteligencia las redes tendidas por el Estado (los colegios nacionales, las universidades, las bibliotecas populares, los programas de becas), el encuentro con un «otro» (el egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires, la hija de un profesional) que siempre tiene más tiempo y más recursos. De este modo, *Barro seco* narra las políticas públicas «desde abajo», desafía cierto sentido común progresista (el de aquellos que se deslizan sin fricciones por caminos en los que otros deben cuidar, incluso, que el barro acumulado en sus zapatillas no delate su procedencia) y, sobre todo, escenifica un tipo de diálogo entre clases que, en una sociedad cada vez más fragmentada y segmentada, parece estar apagándose y que acaso tenga en la educación pública a su último bastión.