

“Se hacen así las señoritas”. Formación de la identidad de las mujeres de elites a mediados del siglo XX

Alicia Inés Villa (FaHCE-UNLP) Yamila German (FaHCE-UNLP)

Introducción:

El presente trabajo pretende discutir las implicaciones de la frase “la educación de las señoritas” en el contexto de las acciones de formación, escolarización y crianza ejercida sobre mujeres de clases altas, hasta los años 60/70 del siglo XX. Tomamos dicha década como un momento de inflexión en la construcción no sólo de una identidad de clase, sino, sobre todo, de cuestionamiento hacia la construcción de una identidad, un modo “femenino” de pertenecer a las elites. La construcción del modelo “femenino” descansaba en una compleja trama que imbricaba familias, escuelas y otras instituciones que buscaban materializar un tipo de comportamiento característico, no solo de una dinámica de socialización de clase, sino, al mismo tiempo, patriarcal.

El tipo de escuela a la que asistir (religiosas, mixtas o de señoritas, la elección de la carrera universitaria), las actividades extraescolares a realizar (danza, piano, pintura, como formas hegemónicas) la elección de las amistades (ingreso al mercado matrimonial) y el pasaje transgeneracional de los objetos, los relatos, los “secretitos” familiares (modos de criar, la

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

gobernanza el hogar, el trato con las empleadas, la crianza de las hijas y los hijos) forman parte de un verdadero programa educativo que ejercían sobre las jóvenes, no sólo actores institucionales específicos (progenitoras y progenitores, docentes, maestras y maestros de diferentes actividades) sino sobre todo, otras mujeres en el seno de la familia.

A partir de los recuerdos de juventud de 6 mujeres pertenecientes a las clases acomodadas de la ciudad de La Plata, la investigación intenta establecer cómo se genera en torno a ellas un “clima institucional de crianza” que busca, no solo perpetuar relaciones de clase, sino, sobre todo, reservar un papel específico para las mujeres en la construcción de las identidades de clase

Seis mujeres:

Silvia y Helena¹

La familia de Silvia es una familia típica platense. Sus padres y los de su esposo forman parte del conjunto de intelectuales y profesionales que llegaron a la ciudad ligados al desarrollo de la provincia de Buenos Aires. Silvia tiene 63 años, es profesora de inglés y desarrolló una carrera profesional en la UNLP y como funcionaria Municipal. Su marido es abogado ha sido Juez Supremo de Faltas en el municipio. El padre de Silvia es inglés, llegó a la Argentina a los 20 años junto con su familia. Había recibido una educación sólida en Haigh School inglesas y tenía formación en administración y economía. La madre de Silvia, Helena, nació en Argentina, al sur de la provincia. También de ascendencia inglesa, su familia criaba y cría aún caballos de exportación. Helena llegó a Buenos Aires para estudiar en el Colegio Sagrado Corazón de Señoritas y luego se trasladó a La Plata para estudiar en la Universidad de La Plata. Helena tuvo dos hijos, Andrés y Silvia, ambos profesionales. Silvia se quedó en La Plata, con la familia y tiene cuatro hijos.

Dora y Mabel

Son consuegras. Dora es pedagoga y ha trabajado como docente en la Universidad de La Plata y la Dirección General de Escuelas. Paralelamente estudió psicología y ya recibida, se instaló en USA y Europa, donde profundizó sus estudios en psicología de la conducta y

¹ Por razones de confidencialidad los nombres de todas las entrevistadas han sido cambiados.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

experimental. A su regreso a Argentina, se distinguió en la carrera de Psicología en Universidades Nacionales. Dora se casó con un Ingeniero que fundó en La Plata una exitosa empresa de medicamentos.

Dora es madre de Juan, casado con Celeste. Celeste es hija de un empresario textil y de un ama de casa, Mabel. Todos miembros de acomodadas familias de platenses ligadas al comercio y a la actividad bancaria. Dora asistió a las escuelas de la UNLP. Por esa razón, sus hijos estudiaron en el Colegio Nacional de La Plata. Mabel, al igual que su hija, estudió en una escuela privada, tradicional de monjas. Sus nietos asisten en una escuela privada confesional y tradicional de la ciudad, por influencia de Celeste, que estudió en un tradicional colegio marista de monjas de La Plata.

Clara y Diana

Son consuegras también. Clara es Visitadora Social y ejerció en un juzgado de familia. Tiene tres hijos insertos en puestos profesionales claves en el Estado y en la profesión independiente: son Abogados y Economistas. Su familia está relacionada con el desarrollo de la burocracia estatal de la provincia, en el Poder Judicial, el Banco Provincia y el Ministerio de Economía. También con el impulso de clubes e instituciones sociales de la ciudad y de la Universidad Católica. Envió a sus hijos a escuelas confesionales tradicionales de la ciudad.

Diana, es médica y trabajó en el Hospital San Martín y en una clínica de la familia hasta su jubilación y su marido es economista. Combinó la escolarización de su hijo con una escuela primaria experimental y la secundaria en un colegio universitario, proyectando su educación en el extranjero, tal como lo hiciera su esposo oportunamente.

¿Cómo se educan las señoritas de las clases altas?

Recogemos en este trabajo las expresiones de Silvia, Mabel, Dora, Diana y Clara, tal como las describimos precedentemente. En menor medida las de Helena, a quien entrevistamos muy brevemente.⁴ Las preguntas que les realizamos se orientaron a buscar en principio

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

algunos elementos que las identificaran como generación de mujeres con algunas experiencias en común, más allá de las edades. Todas ellas nacieron (con excepción de Helena) aproximadamente en la década del 40, y fueron jóvenes señoritas entre los años 60 y 70. Ellas poseen otro rasgo en común que tiene que ver con su pertenencia a familias de sectores medios altos vinculadas a trayectorias de elite universitarias y/o estatales.

En este sentido, las definimos colectivamente como *generación* entendiendo como tal un conjunto de coetáneos que tienen experiencias comunes, en tanto comunidad de edad y contexto sociogeográfico común (Ortega y Gasset, 1923) Así, las pensamos como un grupo expuesto a los mismos síntomas sociales e intelectuales determinados por ciertos procesos de cambio social (Mannheim (1928) No obstante, es importante señalar que la base de edad compartida no necesariamente determina las mismas maneras de ver y percibir sus experiencias con relación a las historias escolares que narran, por lo tanto estamos identificándolas como generación en un sentido histórico biográfico. Tal como señala Jones (1991) el concepto sociológico de generación no puede hacer referencia a los individuos como tales sino que debe tener en cuenta su contexto familiar, es decir, el tiempo individual en relación con el tiempo de los contemporáneos.

Nuestras entrevistadas, en términos generales, se reconocen como una generación atrapada entre el autoritarismo paterno y el ejercicio de una “democracia privada” en el seno de la familia que ellas mismas formaron. Como afirma Tedesco (2001) la familia actual se convierte en un espacio de intercambio entre individuos iguales y solidarios que privilegian el presente por sobre los valores de la herencia, por lo tanto, las formas de transmisión y socialización conocidas parecen entrar en crisis a partir de las características singulares de estas décadas. Diversos autores consideran que las mutaciones actuales que observamos en las familias (tal como los define Tedesco) se encuentran en estado germinal en las décadas de 1960 y 1970 fruto de los cambios en el mundo del trabajo, el acercamiento de la brecha entre generaciones y los nuevos feminismos. Como expresa De Singly, (2003)²

² Disponible en <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Psicologiasocial/d12reinencionfamilia.pdf>. Consulta 9/3/2011.

Ha nacido una nueva familia, más centrada en los individuos y la calidad de las relaciones interpersonales. Por esta razón la llamamos "familia relacional e individualista". Desde mediados de los años 80, esta nueva familia ha vuelto a ser atractiva, ya que uno de sus principios fundadores es el respetar tanto a los chicos como a los grandes, a las mujeres como a los hombres. El grupo familiar se caracteriza ahora por cierta igualdad de tratamiento, lo cual es una novedad histórica.

En tal sentido, esta generación se encuentra en ese espacio intermedio donde reconocen el peso del rigor tradicional en la familia de origen en contraste con las formas más comunicativas y amorosas entre progenitores e hijos en sus propias familias y las que formaron sus hijos.

Como grupo generacional, 5 de ellas comparten relatos, percepciones y recuerdos particulares respecto de las formas en que fueron criadas y socializadas en el entorno familiar e institucional. Los cuales, podemos inferir, consistían en un conjunto de premisas orientadas a institucionalizar determinadas prácticas en las mujeres, en tanto “mujeres de clase”.

A fines del siglo XIX en Argentina, la educación de las niñas de clases altas se dividía entre la esfera doméstica, la participación en las sociedades pertenecientes a la clase (Sociedad de Beneficencia, Damas de la Caridad, entre otras) y las escuelas confesionales para señoritas cuyo modelo fue el Colegio Sagrado Corazón de Buenos Aires³ (un edificio ocupaba casi toda la manzana de Callao y Juncal) que se había fundado para educar a las mujeres de la llamada “clase dirigente”. (Obligado, 2012) El Sagrado Corazón de Callao⁴ era un edificio solemne y gigantesco situado en el corazón del antiguo Barrio Norte. Tenía una capilla gótica, un jardín, y amplios espacios donde se preparaba para “la vida”, a las niñas de la sociedad patricia de la Capital y del interior elitista. Por allí, por ese edificio, pasaron durante más de un siglo miles de mujeres que luego fueron, básicamente, esposas de

³ Clara Obligado, Cecilia Züberbiller, Magdalena Ruiz Guiñazú, Lucía Galvez, Angeles de Prat Gay, entre otras mujeres, asistieron a esta escuela.

⁴ Recomendamos, a propósito del Sagrado Corazón de Callao y Juncal la lectura de su historia en <http://www.acciontv.com.ar/soca/notas/agosto12/colegio.htm>

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

hombres importantes, madres de familia y piadosas cristianas, pertenecientes a una clase privilegiada. “Eso era lo que se esperaba de nosotras”, dice la escritora Clara Obligado, en una nota al diario Clarín⁵ en el año 2012, ex alumna de la escuela.

Helena, la madre de Silvia, ex alumna “del Sagrado” corrobora la experiencia de Clara Obligado. Perteneciente a una generación anterior, hija de terratenientes bonaerenses, criada y educada entre Argentina e Inglaterra, Helena se reconoce miembro de una aristocracia nacional ligada a la tierra, al agro y un cierto sentimiento de nacionalidad fundido en el estilo inglés, tal como lo describe Halperín Donghi (2007) Helena nació y se crió en 25 de Mayo, asistió “al Sagrado” y es de las primeras egresadas mujeres de la carrera de Bioquímica de la UNLP, aunque ejerció muy poco tiempo, explica el sentido de la educación en las mujeres de su época. Como ella misma expresa:

Yo no necesitaba tener una profesión, pero venir a estudiar era para mí un pasaporte para llegar a Buenos Aires, yo me moría por ese mundo social, los cafés, los teatros. En cambio, me encontré con la disciplina severa de las monjas francesas del Sagrado. Era insoportable, pero ellas lo decían, que preparaban para ser esposas de la clase privilegiada y después para todo lo que en esa época era beneficencia, mala palabra ahora... Eso es una huella, algo que vos entendés. (...) La carrera de química me pareció adecuada para mí, me imaginaba con un buen matrimonio así que tal vez podía asistir en algún hospital, no sé, me gustaba la química, creo que me interesaba la ciencia en sí. [Helena nunca ejerció la profesión]

Helena se casó muy joven con un Administrador de ferrocarriles, de nacionalidad inglesa, lo cual le pareció una coincidencia con su familia. Cuando tuvo que pensar en la escolarización de sus hijos, la elección tuvo un elemento determinante:

envié a mis hijos a escuelas donde iban los hijos de los amigos, los familiares, no teníamos ningún interés en tomar contacto con otra gente, porque había muchos albañiles, muchos recién llegados a la ciudad, [de La Plata] gente del norte, no

⁵ Disponible en http://www.clarin.com/sociedad/educaron-mujer-pura-fuerte-fiel_0_824917696.html

sé, así que simplemente era cuestión de conversar entre las mujeres de la familia para saber qué hacer. Una escuela para mi hija y bueno, para mi hijo otra, porque no es lo mismo.

El criterio diferencial en la elección se corresponde con una percepción generizada de los destinos para varones y mujeres. Mientras que para la mujer los estudios y la posesión de una profesión representaban un indicador de refinamiento cultural y distinción para las familias, en los varones los estudios representan la consolidación de una posición que se continuará en la profesión o los negocios familiares, básicamente los del padre. Tal como expresa Losada (2010: 1)

En consonancia con los parámetros culturales del siglo XIX en Occidente, para los hombres estaba abierta la formación profesional y la actuación en la dimensión pública (en la política, en los negocios, en el mundo de la cultura). Para las mujeres, en cambio, el ámbito doméstico –fuera como anfitriona de la vida de sociedad, como madre o como esposa- delimitaba las fronteras de lo permitido y bien visto. Por otro lado, sin embargo, señalaremos que la educación no sólo tuvo los efectos funcionales que se esperaba de ella (reproducir y reforzar las convenciones y costumbres). Por el contrario, a raíz de las expectativas y conocimientos que puso a disposición, alimentó, en especial en el universo femenino, estímulos para superar y trascender los horizontes consuetudinarios, contribuyendo, en última instancia, a erosionarlos.

Siguiendo a Losada (2012), la educación en escuelas religiosas o la educación con institutrices en el hogar (ambas, no excluyente) representaban las formas básicas de educación de las niñas. Los principios religiosos no orientaban a las niñas al clero, sino más bien a la formación de jóvenes agradables, respetuosas, virtuosas al mismo tiempo que preparadas para la vida de relación que llevaban adelante en las tertulias y más adelante en los clubes de la ciudad. Muchachas sociables pero recatadas, agradables pero no sensuales, agraciadas pero no vulgares, cultas pero no inteligentes (Villa, 2008) parece representar el principio epocal de educación de las féminas. Los principios morales y religiosos, si bien

estaban presentes en la educación de chicas y varones, parecieron permear más en las vidas de estas, en tanto hecho identitario, aunque no monolítico ya que muchas mujeres lograron sostener posiciones críticas que permitieron abrir brechas en los modos de ser mujeres para las generaciones siguientes (que nos ocupan)

Helena, representa el estereotipo decimonónico de la educación de la joven: el ideal femenino de la mujer como reina del hogar, identificada con la virgen María, cuya «angelización» le permitió ocupar el trono del hogar a cambio de practicar virtudes como la castidad, la abnegación y la sumisión. A las mujeres de las élites urbanas no sólo le correspondían estas tareas en sus propios hogares, sino que además, debían ocuparse de la gobernanza de dicho hogar: ordenar a las empleadas de la servidumbre doméstica, la crianza de las hijas y los hijos, y la economía de las relaciones familiares con el resto de los parientes. En la vida pública, se esperaba que se convirtieran en “misioneras sociales” que se encargaran de moralizar a las mujeres y a los niños de los sectores pobres. Su acción debía dirigirse, principalmente, a las obreras que surgen como grupo social en las ciudades donde se inició la industrialización, a las mujeres pobres y las migrantes. Estas actividades permitieron a las mujeres de los sectores pudientes trascender el espacio doméstico y tener papel destacado en sus respectivas comunidades. Los estudios y las profesiones eran también una opción, aunque muchas veces, no llegaban a ejercer estas. (Reyes Cárdenas, s/f)⁶ Como menciona Helena “estudiar para ayudar”, estudiar por curiosidad, pero no necesariamente para su propio sustento.

Además de las actividades propias de la filantropía destinada a las “clases inferiores”, las mujeres cultivaban otras virtudes relacionadas con el universo cultural que constituía todo un “currículum familiar”. El estudio de los idiomas, inglés y muy especialmente Francés, el cultivo de la música, centrado en la ejecución del piano, las clases de danza o bailes de salón (por oposición a los deportes que aparecerán más contemporáneamente) el cultivo de la literatura, acompañaban el tránsito por los colegios confesionales. Sin embargo, gran parte de su educación transcurría en la esfera doméstica, en un íntimo espacio de

⁶ Ver: Catalina Reyes Cárdenas “Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX”. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/node/73271>

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

socialización con un fuerte componente afectivo. Un universo donde las mujeres del hogar, van transmitiendo, con palabras, gestos, objetos significativos que pasan de mano en mano, los capitales culturales, sociales y simbólicos (Bourdieu 2003) de la familia.

La facilidad para los sectores femeninos de la élite y de la clase media para dedicarse a otras actividades por fuera del hogar radicaba en la facilidad de proveerse de servicio doméstico, como bien lo ilustra un manual educativo de 1938: «Hogares de clase media que sostienen costurera, lavandera, sirvienta y niñeras, mientras ¿qué hace la dueña del hogar? En el salón de belleza, en el juego, tomando té, en la casa de la amiga, en teatro. En una palabra cumpliendo sus deberes sociales» (Reyes Cárdenas, s/f)

La caracterización que realizamos, entonces, da cuenta de la educación de las jóvenes de las elites en los primeros años del siglo XX, la que, con diferencias, representa el modo particular de ser mujer, públicamente sancionado, para todas ellas más allá de la clase.

No obstante, esta pauta de crianza no permaneció inmutable. Los cambios sociales y culturales acontecidos en el país a partir de las décadas de 1940, sobre todo con el advenimiento del peronismo, el voto femenino y un conjunto de movimientos sociales feministas que se profundizaron a partir de la década de 1960, comenzaron a poner en cuestión el papel de las mujeres en las vidas doméstica y públicas, dónde los sectores de elite, no permanecieron inmune a dicha dinámica de cambio.

Para las 5 entrevistadas, quienes fueron adolescentes en esos años, los sesenta y setenta “fueron tumultuosos”. En nuestra investigación apelamos al relato de su propia experiencia educativa a través de los siguientes interrogantes: ¿Qué recuerdos y representaciones subyacen en estas mujeres respecto de las escuelas a las que asistieron y respecto de los aportes de las mismas a la consolidación de sus posiciones de privilegio?

Esta pregunta refiere a la propia escolaridad y también a otros tránsitos educativos que han constituido la experiencia socializadora de cada una de ellas. Siguiendo a Lahire (2007: 23), tal experiencia la consideramos plural en la medida que todos somos compelidos a

socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia –y en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares (...) y de la institución escolar.

La experiencia socializadora según el autor remite al peso de las herencias familiares, de las transmisiones escolares pero también de la autodefiniciones de los actores.

Las alusiones sobre la propia escolarización de las entrevistadas refieren a temas comunes: la escuela primaria y la secundaria (principalmente esta) los valores internalizados en las escuelas. Se entremezclan las evocaciones a la vida social: el club, los cafés, los viajes, los lugares comunes de encuentro dentro del círculo social de pertenencia, lo cual describe todo un estilo de vida.

Los relatos efectuados están anclados en una experiencia singular ya producida, en la versión que el propio relator realiza sobre las acciones vividas, dando cuenta de procesos, relaciones sociales y sistemas de significación sociales (Lindo, 1999) sobre los cuales suponemos cierta homogeneidad propia de la posición social de quienes entrevistamos. Las personas con quienes conversamos resultan conocidas entre ellas, directamente o por amistades comunes, lo que da cuenta de un entramado de circulación social en institucional en el espacio urbano de La Plata, por lo que es muy común encontrar referencias y experiencias compartidas entre ellas.

Tres adjetivos parecen caracterizar la experiencia escolar de las mujeres nacidas en los años posteriores a 1940: disciplina, conocimientos, cultura. Cada una de ellas ha asistido a escuelas diferentes: confesionales, de la universidad, escuela Normal y sin embargo, parecen ser estas notas características de su escolarización.

Mabel y Clara asistieron a escuelas confesionales muy tradicionales en la ciudad, para ellas el recuerdo refiere a una experiencia cuasi monacal: las clases, las misas, las conversaciones entre mujeres en los patios siempre caracterizados como enormes, los valores religiosos y el reconocimiento del lugar que las mujeres han venido a ocupar en el

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadasciniq.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

mundo. Una escuela de amigas, de familias amigas con fuerte incidencia en la vida escolar y de la comunidad parroquial.

Ellas no presuponen los elementos de juicio que hayan jugado en su familia para enviarlas a esas escuelas: sencillamente estas se hallan inscriptas en la “costumbre familiar” que ellas mismas han prolongado en sus hijos e hijas.

La disciplina entonces ha sido un elemento valorado, un elemento que ha forjado un cierto carácter⁷, para su vida futura:

¡No recuerdo tal disciplina para manejar tantos críos!... Pero te educaban: con conocimientos, con la mirada, con palabras que nos sirvieron para toda la vida, con ejemplos, con espíritu de cuerpo ¿viste? A ser unidas, buenas amigas, buenas madres, compañeras, era mucho más que una escuela. (Mabel, en referencia un colegio Confesional)

No te dejaban respirar (las monjas) Era la disciplina, el uniforme, el pelo tirante, la exigencia del estudio, las notas altas, la responsabilidad, el respeto con ellas, entre nosotras, a la familia, vos no te olvidas mas de esas enseñanza, a mi me marcaron una forma de ser que sostengo hasta hoy, de amigas que conservo hasta hoy, yo aprendí un *modus operandi* ¿no? Algo que llevan hasta mis hijos (Clara, evocando otro colegio Confesional)

La idea de disciplina excede en mucho la del orden y comportamiento, sino que parece eludir un significado moral, una forma de entender el mundo y las relaciones sociales con los otros que construye pertenencias y diferenciaciones. Como dice Mabel:

⁷ Es interesante considerar la referencia al carácter en este contexto y como será definido más adelante. El carácter sin duda se relaciona con un conjunto de sentimientos que permanecen a lo largo de la vida y que han sido influidos socialmente. Tomando a Sennett (1998:10) él dirá “*el carácter se forma en las interacciones de las personas como un marco ético de nuestros deseos y nuestras actuaciones sobre la base de nuestra experiencia emocional duradera. El carácter se manifiesta en los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y en los demás y proporciona el fundamento de la calidad de nuestras relaciones sociales, para la lealtad y el compromiso mutuo.*”

Algo de lo que es la escuela de monjas se te mete dentro, por ejemplo, el sentido comunitario que tenemos todas y nos distingue de otras chicas de nuestra edad que fueron al Normal, por ejemplo (...) Valores sobre la familia, el trabajo, la bondad, la *ca-ri-dad* (deletrea) son cosas que todas tenemos dentro (...) Incorporas la autoridad y aprendes a tener autoridad, aprendes tu lugar.

Las escenas compartidas remiten a las horas de clase, las horas de misa obligatorias, las reglas, la pulcritud y la vestimenta, la participación de las familias en actividades de la escuela, el campo de deportes. Estas dos últimas escenas revisten singular importancia puesto que el campo de deportes parece haber ocupado un espacio particular para la recreación pero también para la concurrencia de las familias y la consolidación de lazos sociales que se prolongaban luego en otras actividades que fueron generando sistemas de pertenencia (Dietz, 2007) Ambas coinciden que sus escuelas eran escuelas de amigas que se veían allí, en el Club Regatas, Universitario, de Judiciales o el Jockey, ambas se reconocen pertenecientes a un cierto círculo social de la ciudad absolutamente diferenciado de otros grupos. Clara lo responde claramente cuando le preguntamos si pensaba que las compañeras de escuela pertenecían a su mismo “nivel social” o si recordaba otras chicas, a lo que ella responde:

No, todas las chicas éramos del centro o de Gonet, por ahí, todas eran la hija del doctor tal, del profesor tal, del estudio tal, de tal comercio, porque era cara la escuela, es cara... Eso te asegura alguna cosa, te asegura algún diálogo (...) Por ahí, venía alguna chica de ricos nuevos, viste, comerciantes, te dabas cuenta, nadie los conocía, no la cruzabas más que en la escuela, a veces era gente de trabajo, que hacía un esfuerzo por pagar al escuela, para que las chicas tengan otro roce...

Lo dicho precedentemente contribuye a la idea de cierre social por exclusión (Parkin, 1964)⁸, donde la experiencia escolar y otros espacios de socialización escenifican un

⁸ La idea de *cierre social excluyente*, como Parkin (1964) la entiende, se trata de una forma de acción colectiva que da lugar a las categorías de incluidos y rechazados en la medida en que se
La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

espacio social propio, autorreferente para estos sectores, con independencia de la elección escolar realizada.

Fuera el circuito confesional, en la Escuela Normal o las de la Universidad, Diana, Dora y Silvia refieren a los mismos lugares de encuentro social: el club Universitario, el Regatas, el Círculo, el Colegio de Abogados y el Club Banco Provincia. Todos lugares donde se inscribe un espacio de socialización entre iguales (del Cueto, 2002; Ziegler, 2010)⁹ donde se reconocen e identifican como “familias platenses” con sus relaciones profesionales, culturales, patrimoniales y fraternales. En muchos casos, estas asociaciones o clubes representan una continuidad de las instituciones escolares (como el club Universitario) o profesionales (Club Banco, Colegio de Abogados) En otros casos define estilos de vida, preferencias y consumos de los sectores altos y medios altos que caracterizamos: clubes deportivos (preferentemente de Rugby, Jockey o Regatas) culturales (Alianza Francesa, Biblioteca López Merino, Instituto Británico) o de beneficencia (Rotary, Leones, Patronatos, Fundación Banco Provincia, Sociedad de Escritores)

Con independencia por tanto de la experiencia escolar confesional o pública, los adjetivos utilizados páginas atrás pueden ser reconsiderados en estas tres mujeres, tal vez con la preponderancia de conocimiento y cultura por sobre la de la disciplina.

Silvia y en mayor medida Diana, refieren a su escuela secundaria particularmente y lo hacen desde el lugar de quienes han disfrutado de una experiencia que transita entre el conocimiento y la estética, en modalidades de cultura que responden a patrones comunes: la poesía y pintura francesa, el cine y la literatura americana, y una religiosidad con ciertos rasgos de orientalismo. El bienestar económico de la argentina de los 60 y la atmósfera

crea un grupo o clase de individuos a los que se considera inferiores, diferentes. La propiedad y la titulación educativa son criterios de demarcación para tal exclusión, generando variados tipos de restricciones al tiempo que legitimando los procesos de exclusión. Parkin habla también de cierre social por usurpación y cierre dual, dando cuenta de formas de usurpación y exclusión hacia miembros del propio colectivo (por género, etnia y otras condiciones estructurales)

⁹ La idea de socialización entre iguales reclama para los jóvenes la inmersión en un medio que presenta cierta “similitud social”, tal como expresa Weber. Las experiencias escolares comunes permiten, según el autor, un sentimiento de pertenencia a un grupo de status, de semejanza (Ziegler, 2010: 78) En términos educacionales se trata de crear un universo escolar homogéneo al universo familiar.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

cultural generada desde las vanguardias y los centros culturales, impregnan de alguna manera la visión de estas mujeres respecto de su escuela, donde se rescata el carácter erudito, pero se ensalza (y de alguna manera se reclama) la experiencia estética libertaria, revolucionaria pero también con síntomas de tragedia y desencanto propias de la juventud de la década.

Diana nostalgia algunos momentos, comparando con la escolaridad actual:

Vos renegabas de los profesores pero no de la cultura que portaban y aportaban. Una profesora te leía Artaud, nos incitaba a teatro sartreano, las lecturas de Burroughs, la música que era mucho más que los Beatles, sino la psicodelia, Warhol, Katmandú y los gurues: vos estabas en contacto con todo eso casi en simultáneo con Europa, con América, el retorno de la pintura latinoamericana, las relecturas de algunos autores. Eso estaba en la escuela pero por sobre todas las cosas eso nos interesaba a nosotras, que llevábamos una suerte de revolución, no de hormonas solamente ¿eh? Sino cerebral... Tirábamos todo por la borda, pero absorbíamos, queríamos romper con todo, no era el conformismo de ahora, era otra compenetración...

Silvia recuerda que sus primeras lecturas de Simón de Bouveaur (que tanto la marcaron en su vida) las conoció a partir de sus compañeras del Liceo, de reuniones de literatura en la sociedad de Escritores. Como estudiante universitaria (recordemos que ella es profesora y traductora de inglés) recuerda la importancia de las traducciones de Sontag, de Hunter Thompson en la conformación de una nueva subjetividad “consumidora de cultura” que guardara no solo ciertos rasgos estéticos, sino que fuera la cultura común, identificadora de cierto fragmento social “distinguido” de entre su generación. Ella dice:

Estaban los mas hippies, estaban los que después se fueron haciendo peronistas, los que consumían la nueva ola, pero estábamos los que pertenecíamos a cierto sector intelectual, por las lecturas, el cine, los viajes a Europa por ejemplo te marcan quien estaba en esto genuinamente, comprometidamente y quienes olían a penas desde el Di Tella.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

Entonces, la apertura a cierta intelectualidad en algunos profesores de las escuelas y la posibilidad de oponerse al conservadurismo¹⁰ de otros son extremos valorados por ellas en su propia experiencia escolar, que contrasta fuertemente con la de sus hijos y de sus propios nietos.

Dora parece expresar algunas contradicciones entre su curiosidad y gusto por la apertura mental de los 60 y la rigurosa disciplina tanto en su hogar como en la escuela. Hija de un prestigioso pedagogo y militante socialista, Dora reconoce los rasgos típicamente burgueses de gran parte del movimiento joven de los 60, del que intenta diferenciarse complacientemente:

En mi casa la vocación socialista nos mostraba la irrupción del modo de vida burgués: mi padre decía por ejemplo que el mayo francés era otra forma de alienación que mostraba nuevas contradicciones en el capitalismo. Por lo tanto yo no fui muy hippie, no fue revolucionaria, traté de ser una persona sobria, estudiosa, convencida de que mi aporte era intelectual, no jugando a serlo. Por eso, me parece que yo rescato cierto valor sobre eso en mi escuela, en el compromiso de muchas profesoras, mujeres preparadas, sabias, “erudísimas”, como eran las docentes de mi época. Porque sabíamos que la función social que teníamos no era transgredir... Yo miro a mis amigas, todas señoras profesionales que prefieren no acordarse de cada pavada que hicieron...

Finalmente nos parece conveniente retomar la importancia de la experiencia socializadora en sentido amplio, donde la escuela forma parte, para estas cinco mujeres, de un entramado de instituciones tales como las que nombramos precedentemente. Junto con las escuelas, los

¹⁰ Con esto queremos dejar en claro que para Silvia, Clara y Dora la escuela no estuvo exenta del rigor de los profesores, de la disciplina de los directivos encarnada bajo el genérico de “la generación de los grandes”, pero el síntoma, el rasgo de rebeldía es sin duda lo que vuelve necesarios a estos mayores, a estos representantes de cierto conservadurismo al que ellas parecen oponerse al menos en términos estéticos.

clubes, los centros culturales, ciertos lugares de esparcimiento dan cuenta de la circulación de la *elite* cultural platense, lugares de convergencia de ideas, de vidas en común, pero también de exhibición de estilos de vida, de relaciones sociales, de incipientes “consumos de clase” que irán sofisticándose en las generaciones siguientes.

La vida en los clubes destaca la actividad deportiva casi como un hecho ideológico¹¹, básicamente la práctica del Rugby para los jóvenes varones y del Jockey para las jóvenes, además de la natación en ambos casos. Lo cual nos marca diferencias con la generación anterior donde el baile y la danza clásica hegemonizaban los modos corporales de las jóvenes. Para las décadas de los 60 y 70 las prácticas de Equitación, Gimnasia, Danzas, Esgrima y las Regatas fueron cediendo espacio a estas otras prácticas deportivas que de alguna manera representan el ideal comunitario expresado por la juventud de la época.

Pronto el Hockey se impuso como un deporte de distinción para las mujeres en el tradicional Club Universitario o en el nuevo Club Santa Bárbara fundado por un grupo de jóvenes amigas de La Plata Rugby en la década del 70. Ubicándose en terrenos de la exclusiva zona de Gonet, las familias relacionadas con la creación de los clubes gestionaron ante el Estado la donación de las tierras y realizaron en ellas imponentes emprendimientos para la práctica deportiva y como lugar de encuentro y esparcimiento. Algunos de estos clubes sostienen hasta hoy el reparto de sus membrecías solo por recomendación e invitación de otros socios.

Los clubes entonces, son lugares donde transcurre la filosofía del deporte amateur (Bourdieu, 1993),¹² lugares de esparcimiento, de encuentros de fin de semana, de fiestas y

¹¹ En efecto, como se ha señalado, la práctica deportiva pudo servir para fines ideológicos, económicos y políticos, no solo por la distinción de clase que el carácter exclusivo de dicha práctica proporcionaba a las elites sociales, sino también en otros sentidos, como por ejemplo, contribuyendo a la pacificación social de Inglaterra y a la adopción de modos de conducta cívica necesarios para el progreso social y político (Elias, 1992) o cumpliendo una función de control social y formación moral de los alumnos de las Public School, destinados a formar en el futuro parte de la clase dirigente (Bourdieu, 1993, Barbero Gonzalez, 1993)

¹² Esta concepción ideológica del deporte como práctica amateur supuestamente repleta de valores morales (carácter, fuerza de voluntad, disciplina, respeto a las reglas) surge en sus comienzos, como señala Bourdieu (1993: 63 y 65) como parte de un ideal moral propio de las clases dominantes y luego recogida, reconceptualizada y difundida por Pierre de Coubertin. Este, admirador de la cultura griega y de la filosofía olímpica, difundió a finales del siglo XIX una concepción del deporte como una cultura muscular, amateur, caballerosa, distante de la necesidad,

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

celebraciones de las familias miembro. Un apéndice de la vida social donde se juega el volumen y cantidad de capital social y simbólico acumulado por las familias a partir de un conjunto de relaciones sociales que constituyen en sí una estrategia de consolidación de sus posiciones sociales, económicas y culturales. Amistades, matrimonios, acuerdos laborales y profesionales transcurren en estos espacios sociales exclusivos que cimentan lazos de fraternidad y solidaridad entre miembros de estas fracciones de clase.

Estos lazos no se limitan solamente a las prácticas deportivas. Los círculos culturales también cobran relevancia, como la Sociedad Argentina de Escritores, las Bibliotecas López Merino, Eufurión y Almafuerte y las cátedras libres de la Universidad, el Museo Provincial de Bellas Artes y las revistas El Círculo y Editorial El Bosque, donde se desarrollaron las letras y artes de la ciudad. Las familias de Silvia, Dora, Diana y Clara (y ellas mismas) pertenecen a ese amplio círculo de intelectuales y personalidades de la ciudad que se destacaron en la cultura, en la política o en las sociedades de beneficencia, como el Club de Leones por ejemplo, la asociación La Protectora o la Casa Socialista.

Sin duda, la participación en “la vida social” tiene sentidos diferentes para cada generación. La que referimos en este momento, una vez más, se destaca como una generación tensionada por los valores tradicionales y por la disrupción de lo nuevo: las vanguardias culturales, el movimiento hippie, la contracultura de los sesenta. En todo caso, los elementos innovadores no quedaron fuera de ciertos gustos y consumos esteticistas propios de las capas medias-altas de la burguesía urbana nacional y fueron reapropiados como elementos de refinamiento y distinción sin dejar de proclamar la novedad revolucionaria de la generación “de los sesenta”. Como expresa Clara:

Fue muy interesante cambiar los debates de la SADE, o abrir el café literario de El Círculo o las Charlas en el Museo de Bellas Artes, o la colección de poetas jóvenes de El Bosque. Era mirar el arte desde otras vanguardias diferentes a las del 30. No era Petrorutti, era Dali, mas que Bretón era Sartre, era Puig, Cortazar, era Joan Baez, era una movida de elementos viejos,

ética donde lo que importa esencialmente no es ganar sino el esfuerzo para ello (Barbero González, 1993:37)

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695

nuevos, de la propia tierra rebuscada en lo europeo. Era el fin de Vietnam. Era el Che (...) Te digo, tironeaba lo que armaron nuestros padres pero encontraba lugar en la fuerza y la pasión que le pusimos a un nuevo movimiento cultural que por supuesto, no hubiera tenido sentido si no teníamos esos referentes (los del treinta) como fuente de discusión. Igual, la influencia de capital, Sur, las Ocampo pero también Ginestera, Rómulo [Maccio] gente del Di Tella, en fin, todo eso junto a una cosa como de rebrote de lo latinoamericano, era el signo de esa época. ¡Ah! Y los viajes, a Francia, New York, a Londres, lo más apasionante, ir a oriente, es como si la vida, la experiencia de las cosas todo eso te formaba la imaginación.

La perspectiva de género: conclusiones

En el desarrollo de nuestra investigación sobre la socialización familiar de las elites en argentina, consideramos fundamental llamar la atención sobre las diferentes estrategias que consideran las familias cuando se trata de la educación para niñas o para niños. Y sobre las diferencias en el comportamiento de las madres y los padres frente a la crianza. Por ende, consideramos que la perspectiva de género aporta una lectura más que complementaria sobre el posicionamiento de los progenitores respecto de los destinos presupuestos para hijos o hijas.

La categoría género comienza a cobrar potencial analítico a partir de los estudios feministas de los años setenta, en un intento por diferenciar constitución biológica de constitución social-cultural de varones y mujeres. En este sentido, las características propiamente femeninas o masculinas no se derivan del sexo biológico sino que pueden considerarse atributos individuales y sociales acontecidos dentro de un complejo proceso de construcción identitaria que genera las desigualdades de género.

La distinción entre género y sexo intenta diferenciar en el plano conceptual, características sexuales, sociales, psicológicas e históricas de las personas en diferentes sociedades. Estas

características aparecen asociadas a un deber ser generizado que responde a representaciones y prácticas esperadas según se sea varón o mujer.

Desde el punto de vista popular muchas divisiones y contrastes entre mujeres y varones se consideran consecuencia “natural” de las diferencias sexuales, sin embargo dichas diferencias están fuertemente inscriptas en los patrones de socialización cultural y en creencias que configuran practicas y estrategias selectivas y diferenciadas según los casos (Connell, 1997)

La familia, el trabajo, la escuela, representan algunas de las instituciones que conforman identidades de género, depositando en sus miembros roles, funciones y significados acerca de lo masculino y de lo femenino que se transmiten generacionalmente a partir de normas y contenidos sancionados en la diferencia. Como afirman Femenías y otras (1994:63)

A diferencia de mujer y varón, feminidad y masculinidad no son conceptos empíricos. Feminidad y masculinidad son construcciones que una sociedad hace para perpetuar su estructura y funcionamiento. Hay por supuesto, diferencias biológicas innegables entre mujeres y varones, pero lo determinante en la organización social no es la diferencia misma, sino el modo en el que se la significa y se la valora, el modo en el que se la interpreta y se la vive.

Por ende, podemos considerar que ciertas visiones diferenciadoras y estereotipadas sobre roles femeninos y masculinos podrían estar determinando formatos socializadores y anticipaciones de destinos que reproducen divisiones por género que las familias, de alguna manera, consolidan.

El desarrollo de una elite vernácula implica en paralelo el desarrollo de un estilo de vida que marque una distinción respecto de otros sectores sociales. Por eso, la educación familiar (como cualquier otra educación institucionalizada) pretendió en general, pero sobre todo en las mujeres, desarrollar prácticas de refinamiento, de cosmopolitismo, de sofisticación.

Las escuelas religiosas, las escuelas universitarias, la contratación de institutrices los viajes al exterior son indicadores del “tener clase”. Sofisticar conductas; crear una identidad social; evitar las desmesuras que podían socavar las pretensiones de distinción y de respetabilidad, fueron los objetivos de la crianza y de la educación de la clase alta argentina de comienzos de siglo XX (Losada, 2012) con todos los condimentos necesarios para que el trabajo de socialización ejercido sobre las mujeres las haga, por un lado custodias y responsables de la transmisión de la herencia, al mismo tiempo que relegadas, y sumisas al orden de los maridos, más allá de los cambios sociales y las experiencias de libertad que ellas mismas ponderan.

Bibliografía:

Bourdieu, P. (1993): "Deporte y clase social" (primera publicación en 1978), en Brohm J.M. et al. (1993): *Materiales de sociología del deporte*, pp. 57-82. (J.I. Barbero González, comp.) Madrid: La Piqueta.

Bourdieu, P. (2003. 1º edición 1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Del Cueto, C. (2002): “Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias”. Informe beca CLACSO- Asdi, mimeo.

Connell, R. (1997) “La organización social de la masculinidad”. En: Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de la Mujer. Nº 24. Isis Internacional y FLACSO.

Dietz, G. (2007) La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. En: *Puntos de Vista*, año III, nº 12, pp. 27-46. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural

Elias, N. (1992): "Introducción", en Elias, N. y Dunning, E.: *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 31-82. Fondo de Cultura Económica. Madrid (ed. original en 1986)

Elias, N.; Dunning, E. (1992): Deporte y ocio en el proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica. Madrid (ed. original en 1986).

Femenias, M. y otras, (1994) “Aportes para una crítica de la teoría de género”. En: *Mujeres y Filosofía (I). Teoría filosófica de género*, Bs. As.: CEAL.

Halperín, Donghi, T. (1972) *Revolución y Guerra. La formación de la clase terrateniente bonaerense*. Buenos Aires: Prometeo. [Edición 2005]

Lahire, B. (2007) “Crenças coletivas y desigualdades culturais”. En *Rev Educacao y Sociedad* V24 N84. Campinas.

Losada, L. (2010) “La educación en la clase alta argentina. Vida doméstica e instituciones (1880-1920)”. En 1º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites. Buenos Aires: Flacso.

Mannheim, K. (1990) *Le problème des générations*. Paris: Nathan. (ed. orig., 1927)

Reyes Cárdenas, C. (s/f) “Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX”. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/node/73271>

Parkin, F. (1964) *El cierre social como exclusión en Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid. Espasa Calpe.

Sennet, R. (1998) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Singly, F. (1993) *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan.

Tedesco, J. C. (2001): «La educación en el marco del nuevo capitalismo», en *Educación en la globalización*. Medellín, Ateneo/FUNLAM.

Villa, A. (2008) “La elección escolar en las familias de elites de la provincia de Buenos Aires, Argentina”. En *Caderno didático institucional*, N° 10, abril de 2008. Universidad de Cruz Alta. Brasil. R.S. Pp. 45-59.

Ziegler, S. (2010). Docentes de la elite, elites docentes: los que educan a los sectores privilegiados. En 1º Jornadas Internacionales de Formación de las Elites. Argentina, FLACSO.

La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016

sitio web: <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016> - ISSN: 2250-5695