Instituto de Investigaciones Gino Germani
VII Jornadas de Jóvenes Investigadores
6, 7 y 8 de noviembre de 2013

Mercedes Krause
IIGG (UBA); Becari@ CONICET
merkrause@gmail.com

Eje problemático 12: Desigualdades y Estructura Social: Producción, reproducción y cambio

Los estereotipos tradicionales de género en la generación de los hijos de familias de clase media del AMBA

"El género es un acto que ya estuvo ensayado, muy parecido a un libreto que sobrevive a los actores particulares que lo han utilizado, pero que requiere actores individuales para ser actualizado y reproducido una vez más como realidad" (Butler, 1998: 306-307)

Introducción

El objetivo del presente trabajo es discutir cuál es la conceptualización de sentido acerca de los estereotipos tradicionales de género en familias de clase media metropolitana, monoparentales y biparentales, con hijos menores. El tema se incorpora como una dimensión de análisis emergente y significativa al tematizar las expectativas que los padres y madres entrevistados tienen para la generación de sus hijos.

La propuesta de investigación se enmarca en los debates sobre la reproducción de las clases sociales en el entorno familiar, dentro de los estudios de estratificación social centrados en los enfoques micro-sociales. En esta línea de investigación, la finalidad de nuestro estudio en curso es la de comprender, mediante un análisis cualitativo, cuáles son los mecanismos de construcción del conocimiento de la clase media metropolitana y de la construcción de su autointerpretación; comprender el modo en que los padres y madres definen su situación en el mundo y actúan en él respecto de la salud y educación familiares[1].

[1] Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, *Un análisis del sentido que familias de clase media metropolitana le asignan a sus prácticas cotidianas en educación y salud*, dirigida por la Dra. Ruth Sautu y codirigida por la Dra. Betina Freidin. Cuenta con una beca de postgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su sede es el Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Nuestra inquietud por el análisis del sentido común en vinculación con el análisis de clase nos ha llevado a interesarnos por la fenomenología social de Schutz. De los posibles enfoques que se le pueden dar a los estudios que se focalizan en el microcosmos, prácticas y representaciones de las familias y actores sociales, elegimos la perspectiva fenomenológica porque permite abordar el significado, la estructura y la esencia de la experiencia vivida por un grupo de personas sobre un fenómeno determinado –aquí, la reproducción de las clases sociales–. Este es un enfoque que incorpora lo objetivo en su análisis de las experiencias comunes a los miembros de una sociedad o grupo determinado, que se centra en la esencia de la experiencia compartida (Patton, 2002). Retomando a Husserl, Schutz se propone buscar "la estructura invariable, única, a priori de la mente, en particular de una sociedad compuesta por mentes vivientes" (Schütz, 1993: 74). En este sentido, la fenomenología social permite la descripción de las estructuras y actividades fundamentales de la conciencia individual que deben ser tomadas en consideración para describir la acción social (Dreher, 2012). Ello, siempre teniendo presente como trasfondo una apreciación de la estructura social dentro de la cual se produce la internalización de la misma (Berger y Luckmann, 2008).

Este trabajo supuso el enorme desafío de hacer fértil el uso de las herramientas fenomenológicas para el análisis empírico de la problemática de las clases sociales en el marco de una teoría de la acción social y las relaciones sociales. Para ello recuperamos los aportes de Schutz a la teoría de la experiencia subjetiva del mundo social y los transportamos hacia el terreno de la cultura de clase (Krause, 2013). Retomando y extrapolando las ideas provenientes de la teoría de Schutz, proponemos pensar la situación biográfica como ámbito de experiencias de vida que impone ciertas relevancias y posibilita otras (algunas no conscientes), lo que también podemos llamar cultura de clase. Como hemos argumentado en otro trabajo, en la definición del mundo de la vida está implícita la estructura social que condiciona la situación biográficamente determinada del individuo y que define contextos típicos de experiencias y actos y posibilidades de interacción social. También hemos abordado previamente la importancia de la familia en la transmisión del acervo social de conocimiento al individuo como nuevo integrante de la clase social (Krause, 2011). Aunque Schutz no lo aborda, este problema coincide con la función decisiva de la familia en la socialización y educación de la persona. Por lo tanto, la biografía está fuertemente condicionada por la familia de origen y por la cultura filtrada a través de la estructura social que el niño adquiere e internaliza a través de las *Relaciones Nosotros*. Las Relaciones Nosotros son situaciones cara a cara que trascienden la existencia de cualquiera de los asociados y que, por lo tanto, sólo pueden ser apresentadas por medio de la simbolización

(Schutz, 2003). Se trasciende entonces el ámbito finito de sentido del ejecutar cotidiano a través de la cultura que se comparte con los contemporáneos [*Nebenmenschen*], pero que se extiende también hacia los predecesores [*Vorwelt*] y los sucesores [*Folgewelt*] a través de la memoria y de las expectativas.

Aquí analizamos las entrevistas biográficas semi-estructuradas realizadas en dos etapas del trabajo de campo, durante 2009 y 2013, con padres y madres de veinte familias de diferentes fracciones de clase media seleccionadas a partir de un estudio cuantitativo previo sobre los patrones de movilidad e inmovilidad social intergeneracional en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)[2]. En la primera sección proponemos una breve discusión de las expectativas que los padres y madres entrevistados tienen para sus hijos. En la segunda sección, exploramos el papel de las nociones de género y conceptos de sí mismos emergentes de los sistemas de expectativas y metas construidas en el nivel de las familias. Teniendo en cuenta la influencia discursiva que éstas pueden tener sobre el rendimiento académico y aspiraciones futuras de los hijos, buscaremos identificar en qué medida su discurso es (más o menos) reproductivo de los estereotipos tradicionales de género en la generación de los hijos.

Horizontes de expectativas para los hijos

Habiendo presentado nuestra propuesta teórico-metodológica, nos proponemos en esta sección analizar qué expectativas de futuro tienen para sus hijos los padres y madres de clase media metropolitana. Para explorar esta dimensión de su conocimiento de sentido común preguntamos durante las entrevistas, por un lado, cuáles son sus propias expectativas como padres hacia el futuro de sus hijos y, por otro, cuáles creen que son las metas de sus hijos hacia el futuro. Aquí analizamos ambos aspectos del relato como un todo, considerando que ambas respuestas hacen referencia al sentido común de los padres y la visión que ellos tienen sobre el futuro y las metas de sus hijos.

Al tematizar sus expectativas, los padres y madres entrevistados responden con cuatro dimensiones generales de análisis. (i.) Parten de un contexto social que perciben como desigual y destacan la capacidad de agencia de su familia en el aprovechamiento de oportunidades y ventajas estructurales para la construcción de su trayectoria de clase media: *"creo que es un país que da oportunidades, a mí me las dio y sigue dando; no lo dudo. Claro,*

[2] Se trata de un estudio que formó parte del proyecto UBACyT S051, 2008-2010, *El análisis de clase: formación histórica y enfoques micro-sociales*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Directora: Dra. Ruth Sautu. Los datos sobre las familias fueron proporcionados por las encuestas sobre *Estratificación y movilidad social en la Argentina* aplicadas en 2004, 2005 y 2007 por el Centro de Estudios de Opinión Pública (CEDOP) del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Director: Dr. Jorge Raúl Jorrat. Las tres muestras fueron nacionales, estratificadas multi-etápicas, con selección aleatoria en todas las etapas del muestreo.

hay altibajos, ¿no?, hay altibajos. Y lo que sí hay una negatividad muy grande en eso, en pensar que no existen oportunidades. Hay una negatividad enorme: 'no hay oportunidades', no, no es cierto: haber, las hay, el tema es que hay que aprovecharlas ¿no?" (padre de la familia 17).

(ii.) La perpetuación de la imagen que tienen de sí como familia, con sus valores y costumbres, sus trayectorias educativas y ocupacionales. Incluso se identifican las distintas prioridades transmitidas por cada rama de la familia.

(iii.) La intención de protección o sobreprotección respecto de "riesgos" sociales o destinos que están por fuera de su horizonte de expectativas de clase media, ya sean actividades laborales, lugares de pertenencia o actividades de esparcimiento.

(iv.) El estilo de vida de las familias entrevistadas se adecúa a una estrategia de autocontrol. Las decisiones se van previendo y resolviendo anticipadamente, lo que significa una mayor preparación para enfrentar los desafíos. Para estos padres y madres, invertir en educación y salud significa orientar su acción hacia el mundo de los sucesores, cuya biografía se planifica desde temprana edad. Consideran que la salud y la educación parten de la propia casa y son definitorias de la trayectoria laboral y curso de vida de sus hijos.

A partir de estas cuatro dimensiones generales, podríamos decir que sus expectativas tienden a reproducir las recetas sociales conocidas. Sin embargo, las expectativas de los padres hacia los hijos también están permeadas por un cierto nivel de incertidumbre. Los padres notan una singularización creciente de los cursos de vida posibles e incorporan "nuevos referentes" como, por ejemplo, la posibilidad de que sus hijos migren:

> *"o sea que [mis hijas] la van a tener que luchar desde todo, desde económico hasta lo ecológico, hasta una serie de cosas que yo creo que hay un futuro [silencio] diferente para ellos. Desde lo sexual, también, con normas totalmente diferentes, con libertades diferentes. O sea que es difícil proyectarlo me parece ¿no? Con todas las cosas nuevas que hay, yo a los 45 años veo, no sé, un montón de cosas que no sé por ahí si le preguntabas a mi mamá iba a decir 'sí, mi hija se va a casar' o no y 'va a tener hijos' y punto. Hoy no sé, no sé para dónde irá, qué definición sexual tendrá, si podrá formar una familia, si decidirá irse, no sé. Como que hay mucha libertad para que hoy puedan elegir muchas cosas que antes no"* (madre de la familia 12).

En esta familia lo que se resalta es una incertidumbre de tipo positiva, en el sentido de posibilidades abiertas:

> *"no me parece que esté buena la vida del 'estudio, me recibo, voy a trabajar y me quedo en ese trabajo' y ¿viste? Y nada. No, me parece que hay que volar, hay que buscar otras oportunidades, otros lugares. Creo que esa mente hoy la tienen los chicos más, más amplia. Si bien tienen menos responsabilidad me parece, por eso, esa menos responsabilidad va a hacer que también otras posibilidades de elegir cosas diferentes"* (madre de la familia 12).

No obstante, otras familias interpretan que el futuro está marcado por cierta incertidumbre negativa, en el sentido de imprevisibilidad e inseguridad respecto de su posición social. En este sentido, argumentan que la devaluación de las credenciales educativas de nivel medio es notable en relación a la época en que ellos se insertaron en el mercado laboral: *"con el secundario no te alcanza. Yo, como le digo a mi hija: 'vos con el título secundario, ¿qué vas a ser?, solamente cajera en el supermercado' (…). Cuando yo era chica, por ejemplo, me acuerdo que terminabas el secundario y vos podías emplearte en lugares donde necesitaban una empleada administrativa. Y ahora no sé, no creo que haya"* (madre de la familia 16). A su vez, notan la devaluación de las credenciales educativas de nivel superior: *"uno ve que a pesar de tener un título en la mano les cuesta un montón. Porque la centralización de profesionales queda toda en Buenos Aires. Es como que… es más difícil"* (madre de la familia 15). También vemos que se identifican los cambios macroestructurales del mercado laboral en la valorización de los puestos técnicos por sobre los profesionales: *"te soy sincera, vale más en este momento un técnico en… que un título médica, ingeniero, que antes era lo básico de todo el mundo quería 'ay, quiero ser médico' 'quiero ser ingeniero o abogado'. Hoy en día para uno vivir bien no importa ser doctor en ese sentido"* (madre de la familia 15). En este nuevo paradigma del trabajo, los padres perciben que las capacidades requeridas por el mercado laboral ya no son las mismas que antes y se vuelven más subjetivas:

> "*en el nuevo paradigma no interesa, igual, cuántos estudios tenés, sino que si tenés la astucia, la ética y los valores como para llevar eso adelante. Porque hoy por hoy no es como cuando nosotros éramos más chicos, el verso del momento era 'no, si estudiás para abogado, para contador…'. Todavía hay gente que cree eso, que si tenés una carrera formal de… que te habilita como contador, como escribano, no vas a tener problemas, entre comillas, en lo económico y demás y eso no es así. Hoy por hoy, podés… Un profesor de gimnasia lo valorás, lo sabés llevar adelante y te puede ir económicamente mejor que quizá un señor que estudia abogacía. Eso ya, hoy por hoy, no. O sea, la época de 'mi hijo, el doctor' ya fue, o sea [risas] quedó dirimida (...) creo que lo que más vamos a precisar es creatividad e innovación y aplicar eso en algo concreto"* (madre de la familia 14).

Según los padres entrevistados, la adquisición de credenciales educativas ya no garantiza el acceso a una ocupación de clase media así como el cuidado de la salud familiar tampoco garantiza que sus hijos no caigan en "excesos" o "riesgos" vinculados al consumo de alcohol y drogas y a actividades deportivas de alto rendimiento. Aún así emerge con fuerza en los relatos analizados el valor atribuido a la educación y a la salud como prioritarias de la familia. Como vemos en el siguiente diálogo, por ejemplo, la educación se mantiene como un indicador de que los hijos van por buen camino, que están bien orientados dentro del contexto social de incertidumbre y de devaluación de sus valores de clase media:

> *"- Los dos [mis hijos] están bien encaminados, por lo menos a la edad que tienen.*
> *- Entrevistadora: ¿Qué significa 'bien encaminados'?*
> *- Que la perspectiva que tienen es buena. O sea, mi hija estudia en la Universidad de Buenos Aires también, y ya está por recibirse en Ciencias de la Informática y Profesora de Informática en la Universidad de Buenos Aires. Y mi hijo está terminando el secundario en la escuela técnica"* (padre de la familia 17).

De hecho, al responder sobre las expectativas a futuro para sus hijos, los padres comienzan por desear que logren hacer lo que quieran y sean felices, pero inmediatamente después hablan de su educación:

> *"- Entrevistadora: ¿Y qué expectativas tenés para su futuro?*
> *- Eh... como madre… bien. Que hagan lo que desean y que lo puedan cumplir. Eh… mi hija mayor está estudiando en la Universidad, traductorado público eh… traductorado, no público, y mi hijo todavía está en el secundario. Pero bueno que... que se dediquen a lo que desean realmente y que lo puedan cumplir y sean felices haciendo eso"* (madre de la familia 14).

De ambos relatos se desprende que la educación sigue siendo lo certero, el "salvaguarda", el "arma" para defenderse en un futuro que se interpreta como cada día más incierto y hostil. Se acentúa el valor de la educación como el único legado que sobrevive a los vaivenes de la historia, como un valor relativo a la cultura de clase y a la propia identidad familiar: *"más allá de que hoy por ahí el estudio no te pueda dar un bienestar económico, o es todo relativo, qué sé yo, es lo que yo les puedo dejar. Y después, no sé, tenemos una casa, un auto. Normal. Más que eso… o sea, me parece que lo mejor que uno le puede dejar a los hijos es el estudio"* (padre de la familia 19). El logro de metas a nivel educativo se concibe como una herencia propia de una clase media sin grandes fortunas: *"nosotros no somos gente de fortuna, entonces la idea era dejarles una buena educación a mis hijos. La opción era esa"* (madre de la familia 1).

Entonces, a pesar de que la expectativa de que sus hijos hagan "*lo que quieran hacer para ser felices"* fue muy repetida a lo largo de las entrevistas, el rango de posibilidades para "hacer" (y ser) considerado, ya viene preconceptualizado y acotado por el entorno familiar. Aunque los padres postulen la educación superior como una elección personal de sus hijos, y ellos también lo sientan así respecto de sus decisiones educativas durante la juventud, la presión familiar es clara en cuanto al estándar a lograr y las instituciones que lo permiten. La madre de la familia 9 lo expresa de una manera que hace visible el doble sentido entre transmisión e interés: *"yo quiero que estudien, quiero lo que quieran. Ni sabe ella qué va a seguir ni nada pero algo, lo que les guste, lo… Yo tiro para mi profesión [Risas]".* Asimismo, una madre que es abogada, al igual que su esposo e hija, recuerda:

> *"- Entrevistadora: ¿Cómo eligieron la carrera?*
> *- Sí, eligieron ellas. (...) Y hacerla en la UBA también. Sí, sí, sí, sí.*
> *- Entrevistadora: ¿Ustedes no les aconsejaban?*
> *- No, nosotros lo que le dijimos, que nosotros la habíamos hecho en la UBA y que para nosotros la UBA era la mejor. Pero que ellas decidieran. Incluso (...) una muestra o algo así hacían y cada uno [cada universidad] ofrecía (...) y se trajeron un montón de folletería y de cosas, pero bueno, decidieron por la UBA"* (madre de la familia 7).

Puede arrojar cierta luz respecto de lo que estamos tratando, recordar que el mundo de la vida es un universo de significación que está estructurado en zonas según diversos grados de claridad, nitidez y precisión, y que *"la opacidad del mundo de la vida y la índole limitada del acervo de conocimiento se presentan con sumo vigor cuando hay que predecir el futuro, cuando se proyectan actos, se pondera su factibilidad y se calculan sus consecuencias"* (Schutz y Luckmann, 2001: 170). La proyección se relaciona, entonces, con el conocimiento a mano. Si una acción es conocida, su repetición sólo requiere de proyectar el acto en el tiempo futuro perfecto. Esta repetición se encuentra directamente condicionada por el acervo de conocimiento de la clase o grupo social de pertenencia, y ello vale tanto para los planes de vida cotidianos como también para los cursos de vida a largo plazo, como lo vemos en el siguiente relato:

> *"yo creo que ellos pueden, están en condiciones de hacer una carrera universitaria. Yo voy a hacer de mi parte lo que sea. No los voy a obligar, pero me parece que habiendo el papá y la mamá egresado de la universidad, me parece que lo menos que pueden hacer ellos, aunque sea el esfuerzo de empezar. Buscar algo que les guste y hacerlo. (...) Yo nunca me planteé '¿voy a estudiar?'. [Si]No... '¿Qué voy a estudiar?'"* (madre de la familia 1).

A partir de las expectativas que tienen para sus hijos -y a pesar de que en algunos casos las narren como expectativas sus hijos en lugar de propias- podemos imaginar lo que estas familias se representan como biografías de clase media. En un gradiente que va desde la claridad central y cercana a la autointerpretación de sí mismos hasta la opacidad lateral y lejana a su propia situación biográfica (de clase), presentamos a continuación los relatos de las madres de las familias 9 y 8 y del padre de la familia 2 como ejemplos de la construcción de lo no esperado, lo proyectado y lo deseado en relación al futuro de sus hijos.

Cuadro 1: Horizontes de expectativas para los hijos

Madre de la familia 9, 39 años, 2 hijas, docente en una escuela primaria	*"¿Si no estudian qué hacen? Van a… van a terminar en un supermercado de cajera o de… parece que están para otra cosa."*	*"Que hagan lo que ellas quieran, un Profesorado, no hace falta que Maestra si quieren ser algo un poco más (…) tiene tiempo para elegir todavía."*	*"Me gustaría, no nada ni doctora ni… yo o sea lo que quieran hacer pero algo."*
Madre de la familia 8, 51 años, 2 hijas, psicopedagoga en una escuela pública	*"[Teatro] No lo eligió porque dijo 'pensé que iba a ser una bohemia toda la vida'. Y yo creo que ella hubiese sido feliz (...). Yo le decía 'estudiá Teatro', como posibilidad se lo dimos, que estudiara teatro, pero no un cursito de teatro, teatro Teatro. Te anotás en El Salvador, Teatro Dramático, hacés la carrera de Teatro."*	*"Ay, y al principio cuando [mi hija] dejó la universidad me costó. Me costó porque era mi sueño la facultad. Había llegado a la facultad (...). Tuve una herida narcisista, no te lo voy a negar pero no, no, eh, me pareció lo más razonable y bueno mirá, ya se recibió... hace cuatro años, hace cuatro años que está trabajando y ahora con tiempo, con calma hizo la licenciatura y estamos en la misma."*	*"Yo le propuse hacer una maestría que hagamos una maestría juntas, juntemos una maestría que nos coincida a las dos y bueno, pero está con esto de que es mucha plata."*
Padre de la familia 2, 53 años, 4 hijos, corrector en una editorial y un diario	*"[Mi hijo] no trabaja, está buscando trabajo y lamentablemente es siempre 'bueno, te vamos a llamar'. Qué se yo, de los diez que le dijeron 'te vamos a llamar', cinco lo llamaron dos veces. (...) [Tuvo] otra cita más y después no prosperó."*	*"'Por lo menos terminá eso [Licenciatura en Economía y Administración Agrarias]' le dije, 'te recibirás a los veintitrés, sos muy joven y después, si querés, estudiá otra cosa y si no, no sé. Esteh, vas a manejar un taxi, no sé'. Pero esteh, por lo menos le facilito la cosa para que no tenga que pagar ese derecho de piso."*	*"Le dije [a mi hijo] '(...) quedate tranquilo, está el INTA, está el INTI, hay una serie de instituciones, esperá, (...) por ahí te pueden ayudar a vincularte'."*

Fuente: elaboración propia.

Vemos que sus expresiones hacen referencia a que categorizan los distintos cursos de vida como más o menos posibles o deseables. Se descartan los posgrados (aunque existe el anhelo), el énfasis se pone en que sus hijos terminen una carrera terciaria o universitaria de acuerdo a la preferencia que ellos tengan y que puedan trabajar en un puesto acorde a su formación. En cuanto a "riesgos" sociales o destinos que están por fuera de su horizonte de expectativas de clase media, la madre de la familia 9 habla de un puesto de cajera en un supermercado, o sea una posición subordinada y por lo tanto desjerarquizada, descalificada y flexibilizada dentro del mercado laboral. También emerge lo dificultoso que resulta encontrar un trabajo calificado y la posibilidad (no deseada) de "manejar un taxi". Para evitarlo, emerge la necesidad de contar con relaciones sociales, "vínculos" con instituciones de prestigio como

el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Y, en tercer lugar, la madre de la familia 8 identifica el "riesgo" de "ser una bohemia toda la vida", que podemos interpretar como una posición laboral altamente precarizada e inestable, pero también desprestigiada porque la alternativa ofrecida por esta madre es la carrera de Artes del Teatro en una universidad privada.

Nociones de género y conceptos de sí mismos

Hasta aquí hemos abordado los horizontes de expectativas que los padres y madres de las familias de clase media expresan sobre el futuro de sus hijos. Hemos visto que éstas se configuran según las posiciones sociales (de clase) de las familias en un contexto caracterizado por la desigualdad social. Pero estas diferencias sociales percibidas y esperadas no operan de manera aislada. La función decisiva de la familia en la socialización y educación de los hijos presupone relaciones sociales que también se encuentran diferenciadas por género. En este sentido, vemos que la clase social y el género se entrecruzan, habilitando y limitando los horizontes de expectativas hacia los hijos e hijas.

Estas conceptualizaciones a menudo son reflexiones sobre sus propias experiencias y prioridades vividas y no necesariamente coincidirán con las prácticas y metas de sus hijos. Como lo muestra la madre de la familia 3, por ejemplo, cuando plantea su sorpresa como padres frente a la decisión de su hijo de estudiar Psicología: *“no podíamos creer que fue a la escuela técnica, hizo informática y con medalla, con medalla y diga que quería estudiar todo lo contrario”*.

Revisando los temas emergentes en los relatos sobre las expectativas y metas para sus hijos varones y sus hijas mujeres vemos que éstos son diferentes cuando introducimos la dimensión de género. Ello lo presentamos en el Cuadro 2 a continuación.

Cuadro 2: Horizontes de expectativas para los hijos según género

Hijos varones		Hijas mujeres
"nació, parece, como ingeniero" (madre de la familia 6)		*"hacer una maestría" (madre de la familia 8)*
"fue a la escuela técnica, hizo informática y con medalla" (madre de la familia 3)		*"siempre está destacándose entre el 20 % de arriba" (padre de la familia 13)*
"él programa y encima es muy inteligente" (madre de la familia 6)	*"con la computadora hasta las 3 de la mañana" (madre de la familia 18)*	*"tendría que ser diseñadora" (madre de la familia 9)*
"es intuitivo" (padre de la familia 2)	*"no es estudioso" (padre de la familia 2)*	*"el canto y la actuación" (padre de la familia 5)*
		"le encanta la peluquería" (madre de la familia 9)
"futbolista" (padre de la familia 5)	*"es vaga" (madre de la familia 9)*	*"quiere ser madre" (padre de la familia 5)*
"bombero" (padre de la familia 5)		*"ser mamá de dos nenas" (madre de la familia 9)*
"manejar un taxi" (padre de la familia 2)	*"tener un kiosco" (madre de la familia 9)*	*"costurera" (madre de la familia 9)*
		"Maestra si quieren" (madre de la familia 9)
"los chicos al club, el deporte" (madre de la familia 15)	*"fueron muy metidos en el deporte, que eso es bueno para los varones. Para las nenas también" (madre de la familia 15)*	*"quiere ser maestra jardinera" (madre de la familia 9)*
		"cajera en el supermercado" (madre de la familia 16)
"mantener la nena y dos chicos" (madre de la familia 15)		*"todo lo que es basura y reciclado" (madre de la familia 14)*
"rebelde" (madre de la familia 14)		*"cuidar los hijos, cuidar las parejas" (madre de la familia 15)*

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de estas expectativas y metas podemos decir, en primer lugar, que los hijos varones y mujeres se conceptualizan en espacios físicos diferentes. En cuanto a sus actividades y gustos, los hijos varones se ven asociados a espacios externos donde estar activos en base a lo físico, la competencia y el deporte; mientras que las actividades y gustos

de sus hijas se asocian a espacios interiores donde poder cuidar del cuerpo, la estética y el medio ambiente a la vez que charlar y estudiar.

En segundo lugar, en cuanto a su futuro ocupacional, la masculinidad de los varones ya no se ve asociada a la competencia y al físico sino que adquiere una forma más "de clase media" basada en el dominio y la demostración de conocimientos específicos y habilidades relacionadas con la computación (Connolly, 2004), la matemática (Cvencek et al., 2011) y la ciencia (Nosek et al., 2009). Los padres entrevistados resaltan que sus hijos varones son menos estudiosos pero más intuitivos, inteligentes y que saben programar. En cambio las mujeres (en concordancia con las actividades y gustos actuales) se asocian con el diseño de indumentaria y la costura, la peluquería y la docencia. La capacidad de enseñar es una cualidad presupuesta desde chicas en las hijas mujeres. Como lo describe un padre, porque "naturalmente" son estudiosas, tienen cierta facilidad para entender y hacer entender a los demás: *"y ella misma [mi hija] dice los grupos cuánto les cuesta por ahí entender algo o no. O sea, en casa está siempre lleno de chicos que ella les está enseñando, ¿no? Explicando. Eh ayudándolos para... para llegar"* (padre de la familia 13).

En tercer lugar, vemos que las metas de las hijas mujeres se asocian con la maternidad, tener hijos, cuidarlos y cuidar la pareja, mientras que los varones no se asocian con la paternidad sino con un rol productivo fuera del hogar y su rol de proveedores económicos respecto de la familia. Por ejemplo, la madre de la familia 15 es muy explícita al respecto de los roles de género en la construcción familiar. Cuando le preguntamos acerca de si sus hijos varones estaban en pareja o no, ella mostró su preocupación porque todavía no han formado pareja y nos contó acerca de los consejos que da a sus hijos al respecto. Ella dice: *"no encontraron la niña [risas]. Y no pueden. Yo [les] digo 'fuerza varón, porque si no conseguís un trabajo... no tenés un título en la mano y no conseguís trabajo bien, ya cuesta con el título, imaginate sin título, olvidate. Ninguna niña [se] va a querer casar [con vos]'. ¿Cómo va a mantener la nena y dos chicos? [risas]"*. En estos horizontes de expectativas para sus hijos se encuentra subyacente un modelo de "familia tipo" de clase media y en concordancia con los estereotipos tradicionales de género en cuanto a una familia nuclear con dos hijos, un padre proveedor y una madre ama de casa o con un empleo de medio tiempo que le permita "cuidar" del hogar.

Estos horizontes de sentido pueden no ser conscientes para los padres entrevistados, en tanto pueden remitir a experiencias biográficas previas. De hecho, investigaciones llevadas a cabo tanto desde las perspectivas psicológica como sociológica muestran que las prácticas cotidianas familiares están profundamente diferenciadas por género (Morrow, 2006). Y estas familias entrevistadas lo confirman cuando comentan la forma en que organizan el hogar y

cómo se dividen las tareas entre sus miembros. Por ejemplo, la misma madre relata respecto de cuáles eran sus metas durante su juventud: *"mi sueño era tener mi familia como toda niña, encontrarse el amor de su vida y seguir adelante. Y bueno, se me lo dio. Encontré al hombre que realmente quise, con él hice mi vida"* (madre de la familia 15). De acuerdo a lo que ella postula como sueño de "toda" niña podríamos decir que los estereotipos tradicionales de género forman parte de las tipificaciones de sentido común de la clase media. Son categorías de la percepción del mundo que el sujeto adquiere en su socialización y que funcionan "hasta nuevo aviso" organizando la experiencia de acuerdo con las recetas sociales conocidas.

Siguiendo a Butler podemos decir que el género no es una esencia que haya que exteriorizar, ni tampoco una identidad estable en el sentido de un yo generalizado permanente. Más bien *"es una identidad débilmente constituida en el tiempo"* (Butler, 1998: 297) por medio de una repetición estilizada de actos que *"es a la vez reactualización y reexperimentación de un conjunto de significados ya socialmente establecidos; es la forma mundana y ritualizada de su legitimación"* (Butler, 1998: 307). Así, cuando los padres y madres entrevistados diferencian los horizontes de expectativas hacia sus hijos e hijas, de alguna forma reproducen y legitiman en el nivel de las familias una estructura de oportunidades que es desigual según género.

Lo que se transmite intergeneracionalmente es el (re)conocimiento de dicha tipificación de oportunidades y actividades a desempeñarse, más allá de que las tareas y actividades específicas de referencia vayan cambiando en el tiempo: *"en otra época se hacían más los cultos, entonces mandaban a las chicas a estudiar piano y a los varones, no sé… equitación, ponele (…). Hoy por hoy no, es a ver qué eh reloj tenés o qué auto manejás. Cambiaron quizás ese tipo de cuestiones, pero… pero bueno, cada uno igual, creo que es cuestión de cada uno ponerse sus propios referentes o no"* (madre de la familia 14). Aquí la madre entrevistada resalta que los consumos culturales también están diferenciados por género y que "cada uno" tiene cierta capacidad de agencia para "ponerse" sus propios referentes de género. Resalta así que nuevos referentes pueden poner en cuestión cierto acervo incuestionado de conocimientos y actos. Un ejemplo de estos nuevos referentes lo proporciona una madre que nos habla de *"esta onda que ahora que se van a vivir solos; a mí me parece buenísimo porque aprenden a todo los varones: a lavar los platos, a limpiarse la casa, me parece genial, genial"* (madre de la familia 16). Esta madre describe un nuevo contexto social en el cual los jóvenes retrasan la nupcialidad a la vez que se independizan de la casa de los padres. Ello permitiría, parafraseando a Butler, *"ampliar el campo cultural corporal con performances*

subversivas" (1998: 314) en relación a los estereotipos tradicionales de género en el mantenimiento del hogar.

Teniendo en cuenta que los hijos son sujetos de decisiones más allá de los padres, resta, entonces, explorar hasta qué punto se reproducen los estereotipos tradicionales de género dentro de las familias cuando los niños adquieren un sistema de tipificaciones simbólicas bajo el cual experimentarse a sí mismos y a los demás.

Esta influencia de las nociones de género de los padres sobre los conceptos de sí mismos de los hijos se concibe de diferentes formas, que presentamos en el Cuadro 3 junto con una revisión de autores y escuelas relevantes.

Cuadro 3: Posibles aproximaciones a la reproducción de los estereotipos de género

Prácticas estructurales que imponen restricciones a la vez que proporcionan los recursos y las estructuras de oportunidad para el desarrollo personal	Teoría sociológica	Giddens, 1984
Normas que se imponen dentro de la familia a través de ciertos modos de castigo y recompensas que recapitulan relaciones culturales pre-existentes	Fenomenología y teoría feminista	Butler (1998)
Construcciones culturalmente apropiadas, facilitadas por la división del trabajo familiar entre varones y mujeres	Teoría de género	Erickson (2005)
Concepciones que guían la conducta y se construyen a partir de una compleja mezcla de experiencias psicológicas y socioestructurales	Teoría social cognitiva	Bussey y Bandura (1999)
El equilibrio cognitivo que combina los estereotipos culturales con el conocimiento acerca de la propia identidad de género y el autoconcepto no evaluativo de uno mismo	Psicología social	Cvencek et al. (2011) Heider (1946)
La motivación para llevar a cabo diferentes tareas según el valor que tienen y las expectativas de éxito para el individuo	Teoría de la expectativa-valor	Wigfield y Eccles (2002)
La interacción que permite a las personas confirmar las identidades o autosignificados que tratan de construir y mantener	Teoría de la identidad	Burke y Cast (1997)
Un proceso cognitivo normal que permite el procesamiento de información	Teoría del desarrollo de esquemas de tipificación sexual	Martin y Halverson (1981) Mischel (1970)

Fuente: elaboración propia.

En resumidas cuentas, vemos que las primeras aproximaciones hacen hincapié en lo impuesto de las relevancias de género. Mientras que los psicólogos sociales, en sus diferentes vertientes, se han centrado en el proceso de cómo los estereotipos de género influyen en el comportamiento, la cognición y la percepción.

La teoría social cognitiva hace hincapié en que lo gratificante que resulta comportarse de manera coherente con su auto-concepción, a su vez modelada por la transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y comportamiento adecuados según género. Se supone que a partir de las primeras experiencias familiares e interacciones con compañeros, los niños aprenden la importancia de la evaluación del género en una amplia variedad de contextos. Las nociones de sí mismos y las competencias adquiridas durante este período de formación conllevarán un peso especial en las decisiones personales y el desarrollo de sus cursos de vida. Su auto-concepción influirá sobre sus elecciones, sus aspiraciones, el esfuerzo que estén dispuestos a hacer por determinadas tareas, la ansiedad y el estrés que experimenten en diversos contextos, sus patrones de pensamiento en cuanto a la depresión y su capacidad de recuperación frente a la adversidad, entre otras experiencias (Bussey y Bandura, 1999). Por su parte, Wigfield y Eccles (2002) se centran en el disfrute que los niños ganan al cumplir tareas específicas que interpretan como apropiadas para sí mismos, según su desempeño anterior y su percepción de las expectativas que otros significantes tienen hacia ellos.

En contraste, encontramos los estudios que ven los estereotipos de género como un proceso cognitivo normal argumentando que dicha agrupación permitiría, en primer lugar, procesar las grandes cantidades de información de manera eficiente y, en segundo lugar, ayudar a los niños a establecer su propia identidad (Martin y Halverson, 1981).

Pero más allá de los diferentes aspectos en que hacen hincapié las posibles aproximaciones, nos interesa resaltar que las tipificaciones de género tienen efectos prescriptivos fundamentales en la vida cotidiana de las personas, de las concepciones que tienen de sí mismas y de los demás y las oportunidades y limitaciones socioestructurales que encuentran y enfrentan.

Reflexiones finales

Basándonos en datos del estudio cualitativo en curso acerca del fenómeno de la reproducción de las clases sociales, hemos abordado aquí el complejo campo significativo y motivacional implícito en los horizontes de expectativas que los padres de clase media metropolitana tienen hacia sus hijos. Analizamos las entrevistas biográficas desde una perspectiva fenomenológica y concluimos en que la clase social y el género son constitutivos de los horizontes de expectativas hacia los hijos e hijas. Como tales, influyen poderosamente en las decisiones, acciones y actitudes de los padres hacia sus hijos y prescriben en gran medida por los caminos que persiguen de acuerdo a su percepción de biografías típicas.

En cuanto a la clase social, vimos que las familias de clase media entrevistadas van tomando decisiones previendo y anticipando los riesgos percibidos en cuanto a la salud y educación de sus hijos. Las decisiones educativas suponen más herramientas para enfrentar los desafíos a los que la incertidumbre futura pudiera exponerlos. Ello se traduce en preparaciones previas a comenzar una carrera universitaria, decisiones respecto de una educación media bilingüe o estudiar idiomas como actividad extracurricular durante toda la escolarización.

En cuanto al género, que se incorpora como una dimensión de análisis emergente, sugerimos que desde muy temprana edad, y aún antes de que surjan diferencias en el rendimiento académico y aspiraciones futuras de sus hijos, circulan en la familia conceptos de sí mismos que asocian a los varones y a las mujeres con estereotipos tradicionales de género. Se asocia a los varones con capacidades técnicas en cuanto a ocupaciones y con capacidades físicas en cuanto a sus actividades de ocio, es decir, espacios productivos o no, pero exteriores. Las mujeres, en cambio, se asocian con el cuidado de otros, la docencia y la estética, todas actividades de servicio ya sea dentro o fuera del hogar.

Concluimos, entonces, en que la clase social y el género son categorías de la percepción del mundo que el sujeto adquiere en su socialización y sus experiencias. Son elementos dinámicos, negociados dentro de procesos de interacción social, pero que en tanto se constituyen al interior de un grupo de personas que comparten una posición social, también pueden ser leídos, en términos de Schutz, como sentidos que permanecen estables –de alguna forma, invariables– en la vida de las personas. Como es evidente en los relatos de los padres y madres entrevistados, las familias de clase media comprenden el mundo y actúan en él respecto de la salud y educación en función de su clase social y estereotipos de género.

Referencias bibliográficas

Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (Versión original 1967).

Burke, P. J. y Cast, A. D. (1997). Stability and change in the gender identities of newly married couples. *Social Psychology Quarterly*, 60, 277-290.

Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*. 106 (4), 676-713.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*. 18 (9), 296-314.

Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge Falmer.

Cvencek, D. et al. (2011). Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*. 82 (3), 766–779.

Dreher, J. (2012). Zur lebensweltlichen Konstitution sozialer Ungleichheiten und symbolischer Machthierarchien. En *Angewandte Phänomenologie: Zum Spannungsverhältnis von Konstruktion und Konstitution* (pp.125-145). Wiesbaden: Springer VS.

Erickson, R. J. (2005). Why Emotion Work Matters: Sex, Gender, and the Division of Household Labor. *Journal of Marriage and Family*. 67 (2), 337-351.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration.* Cambridge: Polity Press.

Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107–112.

Krause, M. (2011). Un acercamiento a las estructuras de desigualdad objetivas en la obra de Schutz. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, 10-12 noviembre. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%2012%20PDF/eje12_krause.pdf

Krause, M. (2013). Sentido común y clase social: una fundamentación fenomenológica. *Astrolabio. Nueva Época*. 10, 5-29.

Martin, C. L. y Halverson, C. F. (1981). A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*. 52 (4), 1119-1134.

Mischel, W. (1970). Sex-typing and Socialization. En P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. *Vol. 1*. New York: Wiley.

Morrow, V. (2006). Understanding Gender Differences in Context: Implications for Young Children's Everyday Lives. *Children & Society*. 20, 92–104.

Nosek, B. A. et al. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA.* 106, 10593–10597.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods, (3ª ed.).* Thousand Oaks: Sage Publications.

Schütz, A. (1993). *La comprensión significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós. (Versión original 1932).

Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social: Escritos I.* Buenos Aires: Amorrortu. (Versión original 1962).

Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida.* Buenos Aires: Amorrortu. (Versión original 1973).

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. En *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). London: Academic Press.