

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Mercedes Krause

Becaria del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Mg. en Investigación en Ciencias Sociales UBA, estudiante de doctorado. merkrause@gmail.com

Eje 12. Desigualdades y Estructura Social

Trayectorias educativas de reproducción de clase y expectativas a futuro en familias de clase media y clase trabajadora del AMBA a comienzos del siglo XXI

Introducción

Siguiendo a Schutz (1993), toda acción ocurre en la conciencia temporal interna –la *durée*– de un actor social concreto y sólo éste puede definir exactamente cuál era el alcance de su proyecto para determinar así su acción, su comienzo y su fin, y también su sentido. Toda acción se encuentra relacionamente constituida comprendiendo tanto una referencia retrospectiva hacia el pasado como una orientación hacia el futuro. Es decir, "cada experiencia toma su significado de todas las experiencias pasadas que se relacionan a la misma y de las experiencias futuras que anticipa" (Muzzetto, 2006: 16). Este sentido retrospectivo y prospectivo de toda acción hace que el recuerdo esté permeado por la realidad interpretada del Aquí y Ahora. Asimismo, deja ver cómo la interpretación de esa realidad del Aquí y Ahora se encuentra orientada por las proyecciones a futuro. En definitiva, "toda actividad humana, tanto la más rutinaria como la más excepcional, implica un horizonte de posibilidad, un espacio frente a ella que la proyecta en la existencia y le da su finalidad" (Delory-Momberger, 2009: 67). Ello implica que si el acto es conocido, es decir, si forma parte de la experiencia que lleva consigo el actor, bastará proyectarlo para poner en movimiento un determinado curso de acción que lo alcance como meta final. Cuanto más se conozcan los motivos-para los actos, más se darán por sentado los medios necesarios para alcanzarlos. También, mayor podrá ser la amplitud del proyecto, "puesto que es más probable

que tengamos un 'conocimiento' automático de cómo recorrer las etapas que lo componen" (Schütz, 1993: 119).

Extrapolando estas ideas de la fenomenología social hacia el plano de las trayectorias educativas de diferentes clases sociales, en esta ponencia presentamos el análisis de cómo las prácticas educativas presentes hoy en día en las familias se entroncan en su pasado familiar y se proyectan hacia el futuro de sus hijos e hijas. Es decir, las ideas y valores más abstractos sobre la educación han sido inculcados y transmitidos intergeneracionalmente o bien desarrollados como una oposición a experiencias pasadas, pero lo cierto es que esos sentidos orientan sus prácticas educativas a la vez que contribuyen a definir su identidad y moralidad familiar (y de clase). Más precisamente, la ponencia aborda los relatos de vida de familias de clase media y clase trabajadora calificada del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA): (i.) sus trayectorias educativas y ocupacionales; (ii.) la percepción de "riesgos" sociales o destinos que están por fuera de sus horizontes de expectativas así como expectativas de ascenso social; y (iii.) los momentos y diálogos que comparten con sus hijos e hijas acerca de sus experiencias cotidianas y sus intereses a futuro. Esta propuesta es parte de una investigación doctoral en curso, donde analizamos prácticas cotidianas de reproducción de las clases sociales alrededor del cuidado de la salud, la educación y la economía doméstica, desde una perspectiva fenomenológica¹. Para ello realizamos, entre 2009 y 2015, entrevistas biográficas 20 familias de clase media y 11 familias de clase trabajadora calificada. Todas las familias fueron heterosexuales, monoparentales y biparentales homógamas, con hijos menores y jóvenes². Es decir, en cada familia entrevistamos a una persona adulta –padre o madre-, enfocándonos sobre el papel que tiene la clase social en los procesos de reproducción de los esquemas de acción, ideas, creencias, valores y prácticas cotidianas familiares respecto del cuidado de su salud, educación y economía doméstica.

La transmisión intergeneracional del acervo social de conocimiento

¹ El proyecto es dirigido por la Dra. Ruth Sautu y la Dra. Betina Freidin, y cuenta con una beca de postgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

² Los datos de las familias fueron proporcionados por las encuestas sobre *Estratificación y movilidad social* aplicadas en 2004, 2005 y 2007 por el Centro de Estudios de Opinión Pública (CEDOP-UBA) y por la encuesta sobre *Reproducción y movilidad social en Argentina* llevada a cabo en 2015 por el proyecto PICT 2012-01599 dirigido por la Dra. Ruth Sautu. Seleccionamos a las familias partiendo del esquema de cinco posiciones de clase elaborado por Sautu et al. (2007), de acuerdo con la lógica del *muestreo intencional estratificado* [*stratified purposeful sampling*] (Patton, 2002).

En las familias entrevistadas, vemos que las expectativas a futuro y hacia los cursos de vida de sus hijos e hijas -y de los hijos e hijas de Otras familias- provienen de experiencias anteriores que afectan su identidad familiar (y de clase). En las familias de clase media vemos que “el estudio” es un valor impuesto y/o inculcado por los padres y madres, a la vez que es incuestionablemente incorporado por los hijos e hijas. Por ejemplo, un padre de clase media, ingeniero y docente universitario, cuenta que para sus padres su estudio *“era una condición sí o sí, o sea, no había otra que estudiar ¿no? Pero bueno, uno lo aprovechó, lo aprovechó, y creo que satisfactoriamente ¿no? Pero no había otra posibilidad, o sea, estudiar era una condición, no había mucho que hablar ¿no? Y bueno, así es la cosa. Y creo que actualmente también, o sea, no ha cambiado mucho eso”* (padre de la familia 17). En este sentido, se trata de un legado o un mandato, el cual iba más allá de su propia voluntad cuando era joven. Es decir, dadas las condiciones materiales para el logro, la reproducción del nivel educativo de los padres se supone garantizada en los hijos y, por lo tanto, “no había mucho que hablar” al respecto. Esta manera de tipificar la transmisión como compulsiva coincide con la experiencia de otra madre de clase media y de origen peruano. Ella cuenta que a su padre *“lo mandaron a estudiar a acá, a mí también, más allá de lo que yo quería”* (madre de la familia 20). Sin embargo, esta madre enseguida aclara que esta “condición” no era percibida como violentamente impuesta sino como un legado, una tradición familiar con la que ella a su vez se identificaba: *“es un legado, pero lo deseaba, no era impuesto”* (madre de la familia 20).

Estas ideas acerca de las trayectorias educativas que se arrastran del pasado, guían los comportamientos propios y de sus hijos e hijas en el presente. Como vemos en el siguiente relato, dicha identificación ayuda a proyectarse de acuerdo al acervo de conocimiento de clase o grupo social de pertenencia:

Yo creo que [mis hijos] 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?'. No... '¿Qué voy a estudiar?' (madre de la familia 1).

Así se reproducen intergeneracionalmente los valores e (im)posiciones acerca del estudio. Como explica otra madre de clase media representando un diálogo familiar, ella presiona a su hijo ante lo que interpreta como un atraso en la consecución de su carrera universitaria: *“ahora en marzo me promete que me la dan la tesis, quiero el título en la mano [risas] 'mamá, me ponés una mochila de una tonelada' [risas] 'tómelo como quiera”* (madre de la

familia 15). Como afirma Ball (2003: 165), lo que está aquí en juego es una delgada línea divisoria entre el "apoyo atento" y la "presión autoritaria" por parte de los padres y madres de clase media.

En algunos casos de clase trabajadora, por el contrario, los entrevistados reprochan una falta de apoyo atento por parte de sus padres y madres en sus familias de origen:

[Mis hermanos y yo] no éramos muy fomentados, no, no fuimos muy fomentados a ser algo, era estudiar porque tenés que estudiar, nada más. Después no había una... cómo decir, un indicio, una indicación de decirnos 'bueno, puedes hacer esto, esto y esto', o 'yo te veo para...', no, no, no había ese fomento de hacer algo, ellos nos decían que teníamos que estudiar porque teníamos que ser alguien, ¡pero no quién! No nos decían qué es lo que podíamos hacer, no nos decían eso, sí era el estudiar, sí. Eso nunca, nunca nos permitieron abandonar (madre de la familia 24).

Especialmente se remarca como una responsabilidad que debería haber estado a cargo de sus madres:

Y mi mamá quería que yo estudiara, pero como vieron que yo no podía, no me daba la cabeza, para mí fue peor (...) repetí y cuando pasé a segundo año [de la secundaria] le dije a mi mamá que dejé un montón de materias, y le dije a mi mamá que yo no quería estudiar más, y mi mamá me dijo 'bueno, la que se va a perjudicar sos vos si no estudias' 'y sí -le dije- prefiero quedarme en casa, limpiar, te doy vuelta la casa, te limpio todo, pero no quiero estudiar (madre de la familia 22).

Siguiendo a Delory-Momberger (2009), podemos ver aquí una distinción entre una educación formal –asociada al estudio en instituciones educativas tradicionales, debiendo cumplir con tareas y obligaciones y validando la adquisición de contenidos específicos- y una educación informal –asociada a los aprendizajes resultantes de actividades compartidas cotidianamente, fomentando una actitud hacia la vida, consigo mismo y hacia los demás. A partir de estos últimos relatos, podríamos pensar que las dos entrevistadas fueron, más o menos, fomentadas por sus padres a cumplir con estudios formales, pero no recibieron una educación informal acerca de lo que les significaría su formación más allá de la escuela y las titulaciones específicas.

Contra poniéndose a su propia historia, estos padres y madres de clase trabajadora - como los de clase media- transmiten el valor por “el estudio” a sus hijos e hijas, pero además se involucran fuertemente en dicha meta:

Que estudie, que estudie, en lo que a él le guste. Por eso, nosotros con mi señora, empezamos el secundario cuando él lo empezó como para darle un ejemplo de lo que

no hicimos antes nosotros (...) yo salí a laburar a los 14, 15 años, y no le daba pelota tampoco al colegio, no era lo prioritario en ese momento, pero después de grande te das cuenta (...) para tener un poco más de cultura más que nada, por eso ahora cuando empiece la facultad le voy a hacer la segunda y me meto en la facultad (...) progresas, ¿no? porque eso también te abre puertas (...) el conocer gente también, eso te lleva... eh, no sé, aparte que el conocimiento te lleva a poder manejarte de unas maneras. (...) [Cuando yo era adolescente] no tenía a nadie, [no tenía a] mi vieja que pueda preocuparse porque yo estudie y no tenga que laburar -pudiendo hacer las dos cosas- pero no tenía control, con los límites necesarios, o el apoyo, qué sé yo. No es lo mismo con él [se refiere a su hijo] (padre de la familia 25).

También van procurando ir guiando a sus hijos e hijas en lo que interpretan como una educación para ser “algo” o “alguien” en la vida y con ello refieren a una interrelación existente entre la educación formal e informal y la construcción de una figura de sí:

Teniendo estudios sos un señor, no tenes un estudio, no sos nada (...) y... estamos encima [de mis hijos], todo el día insistiendo, insistiendo, ¿viste? Cargoseando. Ya empecé a buscar facultad, porque el más grande va a empezar la facultad, y entonces estamos buscando facultad ¿viste? Recalcándole, estamos constantemente, recalcándole, machacándole que estudien, que tiene que seguir (...) quería algo de... ¿viste de la electricidad de los autos? Los que se manejan por computación, o quería diseño gráfico, o quería analista de sistemas, pero bueno, estaba buscando algo que le sirva también y que tenga rápida salida laboral también, porque uno no quiere que estudie un montón de tiempo y que después bueno hasta que pueda engancharse en algo... Algo que tenga rápida salida laboral, y esa le gustó, como está trabajando con el padre [mecánico] (...) y ahora le digo, bueno ya tenés 18 años, ya sos un hombre y tenés que empezar a ponerte las pilas y, ir a averiguar vos, anda vos, yo no puedo estar atrás tuyo. Así que bueno, todavía no está decidido pero bueno, él escucha lo que le dicen los demás (...) también influye la junta, porque hay algunos ahí en el barrio, que ninguno estudia, y yo le digo ‘vos tenés que fijarte en los que estudian, en los que quieren ser alguien, no es todo joda, porque no es todo joda, salir, bailar y entonces, tenes que juntarte con un tipo de gente que... quiere llegar a algo (madre de la familia 22).

Por oposición a lo vivido durante su adolescencia, en las sucesivas charlas cotidianas con su hijo esta madre lo “fomenta”, trata de inscribir sus experiencias escolares en una temporalidad más amplia, construyendo una imagen de sí que es anterior a su paso por la escuela y que

continuará posteriormente más allá de ella. Asimismo, vincula ese proyecto educativo con las oportunidades laborales que le puede brindar el taller del padre; e incluye a “la junta”, entendiendo la educación como un proyecto también más ancho, que abarca ámbitos, experiencias y saberes más allá de las instituciones educativas. Esta interrelación que marcan algunos padres y madres entre tener estudios y ser alguien podría tener que ver con que “aprender y apropiarse de los saberes, sea cual fuere su naturaleza, significa en diversos grados, retocar, revisar, modificar y transformar un modo de ser en el mundo, un conjunto de relaciones con los demás y consigo mismo; equivale, de manera más o menos sensible, a lanzar nuevas miradas sobre el pasado y orígenes personales, proyectar o soñar un futuro de otra forma, biografiarse de otra forma” (Delory-Momberger, 2009: 151).

Temporalidad y alcance en las proyecciones educativas

En la sección anterior vimos que en ambos sectores sociales, las familias entrevistadas valorizan los estudios formales. No obstante, a veces “el estudio” refiere al nivel secundario y otras veces al nivel superior. Ello lo vemos, por ejemplo, al construir los árboles genealógicos de las familias de clase media y de clase trabajadora durante las entrevistas. Cuando los padres y madres de clase media presentan a sus hijos e hijas y afirman que sus hijos se encuentran “estudiando” se refieren a que cursan una carrera terciaria o universitaria. En algunas familias de clase trabajadora, en cambio, estar “estudiando” refiere al nivel secundario. Por ejemplo, una madre de clase trabajadora afirma que uno de sus hijos está estudiando, refiriéndose al nivel secundario y en contraposición a sus otros hijos que trabajan o no consiguieron vacante en la misma escuela:

Y después tengo a [mi cuarto hijo], que tiene 21, que él es casado, también tiene un nene de 3 años, no vive acá, vive en su casa (...) y trabaja de lo mismo que el hermano (...) después sigue [mi quinta hija], tiene 20 y bueno va a ser mamá [se refiere a que está embarazada y no está trabajando ni estudiando] (...) después prosigue [mi sexto hijo], que él estudia, y que tiene 17 y estudia, está en 1er año del secundario (...) en un colegio del Estado, en un colegio del Estado acá en Villa España... él estudia de noche porque por la edad que tiene ya. Después sigue [mi séptimo hijo] que tiene 16 y bueno a él lo tengo sin estudiar porque no conseguí lugar [vacante en la escuela] (madre de la familia 31).

En la clase trabajadora, los logros educativos de nivel superior se describen como extraordinarios, marcados por un ferviente orgullo y vividos como un logro de todo el grupo familiar: “[mi hijo estaba] ahí ‘me recibo’, ‘me recibo’, hasta que llegó el día y se recibió,

¿sabes qué orgullo? que se reciba es algo que... fue mi mamá, yo, le tiramos harina, todo, porque fue el esfuerzo de él y el esfuerzo de [mi esposo] y mío, de mi mamá, ¡cuántas veces lo ayudó también! Entonces vos ahí con... ves los frutos, te lloras, lloras de alegría, eso no te lo olvidas nunca” (madre de la familia 30). El éxito de su hijo es también el de ellos, porque se interpreta como un fruto del esfuerzo conjunto, de la atención y del apoyo emocional brindado en el contexto familiar, también del “ayudarle a un chico de 26 años dándole plata” (madre de la familia 30). No obstante, también podemos ver en su relato que los logros educativos de su hijo siguen siendo en parte ajenos a su propio mundo de la vida. Cuando habla de su otro hijo cuenta que “*termina este año el secundario, y el año que viene se anota en la Universidad de la Plata, en... lo... ¿cómo es esto de los planetas? No me sale, el estudio de los planetas...*” (madre de la familia 30). Asimismo, cuenta que la noche anterior a nuestro encuentro estuvo “repasando” con su hijo recibido cuál había sido su título obtenido: “*mami entendé bien -dice- anotate en un papel: Licenciado en Sociología*” (madre de la familia 30). De acuerdo con lo planeado por Lareau (2015), los padres de clase trabajadora pueden acompañar los estudios universitarios de sus hijos e hijas con gran orgullo y entusiasmo, pero no por ello aportaran el capital social y cultural necesario para transitar nuevos contextos sociales o allanar el camino dentro de instituciones complejas. Así, esta madre vive el éxito universitario de sus hijos con gran admiración pero también le implica una cierta desidentificación: “*más allá de que influimos, sí es cierto, pero también es base también, parte del estudio (...) yo hablo con [mi hijo], a veces no le entiendo lo que me expresa, o lo que escribe por internet, le digo "para mí no tiene sentido" [risas] entonces me dice "mami, no, no, no, vos no entendes, no entendes" "bueno si yo no entiendo explicame" y me habla de diferentes libros, autores, y no la saco para nada, ¿viste? y no, le digo "no, no, a mí háblame cosas más sencillas" entonces él se ríe”* (madre de la familia 30).

En los otros casos de clase trabajadora, la educación formal de nivel superior no forma parte del acervo de conocimiento de sus familias ni de otras cercanas. Sólo encontramos expectativas de que sus sucesores alcancen un nivel educativo universitario en aquellas familias ya citadas, que tienen hijos e hijas más grandes y que ya se encuentran cursando una carrera universitaria o terciaria o se han anotado para comenzar a cursar próximamente. Por lo tanto, no se anticipa ese curso de acción ni se dan por sentado los pasos a seguir por sus hijos e hijas al terminar la secundaria. Más allá que el valor por el estudio forme parte de su moralidad y expectativas familiares, en las familias de clase trabajadora las metas educativas hacia sus hijos e hijas se encuentran más próximas en el tiempo: como pasar de año en la

escuela o completar sus estudios secundarios. El nivel superior emerge como posibilidad a la vez que se pone en duda. Lo vemos en el siguiente ejemplo:

[A mi hija] le cuesta agarrar un libro, este año ya te digo, se llevó siete [materias], dio dos nada más. Entonces, estamos ahí, estamos con cinco materias, que tiene que dar (...) y a mí me gustaría que siga algo que le guste a ella, si le gusta veterinaria, veterinaria, si le gusta otra cosa, otra cosa, si le gusta qué sé yo, algo que no sea tan... de tanta carrera, pero que sea otra cosa que se desenvuelva ella, lo que a ella le guste, no sé bien qué. En una época también decía dentista, no es que... qué sé yo, todavía era muy chica cuando decía esas cosas, y ahora ya te digo, estoy peleando con el asunto de que apruebe las materias, [risas] así que nada que ver con lo que sigue, todavía le quedan cuatro años [de la secundaria]. Son bastantes, qué sé yo, vamos a ver (madre de la familia 21).

El “estamos ahí” es bien significativo en este relato. Da la pauta de una temporalidad situada en el presente. Siguiendo a Kusch (1967) ese “mundo del estar” se contrapone al “plan de ser alguien” (p.53). Es decir, el idioma castellano, argumenta Kusch (1967), es el único idioma que ofrece dos posibilidades de existencia –ser y estar-. Y esta distinción a su vez conlleva cierta moralidad: “el hombre que se precie de tal tiene que estar del lado del ser, no cabe duda”; mientras que caer del lado del estar significa “caer más allá del concepto de hombre” (p. 53). Ser alguien implica actuar en tanto una “proposición proyectada hacia el futuro”; “un plan de hombre que seremos hacia mañana y no hoy” (p. 54). Ello lo veíamos en la sección anterior, cuando algunos padres y madres intentan “fomentar” a sus hijos más allá de sus obligaciones escolares actuales, poniéndole contenido al “quién” de “ser alguien”. Ahí es cuando lo actual se proyecta hacia el futuro, cuando estudiar deja de ser “*estudiar porque tenés que estudiar, nada más*” (madre de la familia 24) y comienza a ser estudiar-para, estudiar para tener un trabajo más calificado en el futuro, estudiar para poder juntar unos pesos sin tener que “*romperte el lomo*” (madre de la familia 22). En definitiva, estudiar-para-ser-alguien emerge en algunas de las familias de clase trabajadora como las inversiones a futuro emergen en la clase media. Pero en otras familias de clase trabajadora las proyecciones educativas no tienen gran alcance sino que se “dejan estar” en el presente.

En las familias de clase media, en cambio, la elección de la escuela secundaria es una decisión que se toma ya anticipando una meta a futuro, la entrada de sus hijos a la educación superior: “*era un buen colegio para primaria, [pero] no daba para secundaria. Yo a la secundaria le apuesto un poquito más... como pre-universidad, ¿no? Le apuesto un poquito más*” (madre de la familia 3). Como marca Ball (2003: 163), en familias de clase media la

elección de la escuela secundaria se prevé como "un paso hacia". Asimismo, se ubica en una encrucijada, significa una elección de un curso de vida entre otros posibles y descartados, un camino que lleva a un destino (de clase): *"yo sé que [nombre del secundario] está re bueno porque hay chicos que van ahí y salen con... hijos de compañeras mías que están trabajando ahora en Bayer o... otra es contadora y tiene una preparación buenísima"* (madre de la familia 9). Para elegir la escuela secundaria, esta madre evalúa las carreras universitarias y posibles empresas donde trabajarían sus hijos e hijas. Así vemos que en las familias de clase media estudiadas, las biografías de los hijos e hijas se planifican desde muy temprana edad y proyectan una temporalidad de gran alcance.

De acuerdo con Reay y Ball (1998), las familias de clase media privilegian su visión a futuro y buscan maximizar las chances de vida de sus sucesores apostando a su educación desde muy temprana edad. Esta intención de ordenamiento y responsabilidad sobre el destino de sus sucesores despliega una temporalidad de su legado muy a largo plazo y un fuerte *dictum* moral en tanto razón para actuar. Por ejemplo, una madre de clase media aún antes de ser abuela ya piensa en la educación que van a recibir sus futuros nietos y afirma: *"de tener un nieto y que no lo pueden pagar te juro me pongo a cartonear yo, pero no va a ir a escuela pública"* (madre la familia 8). Esta responsabilidad sobre la educación de "los suyos" se extiende más allá de la mayoría de edad: *"es el día de hoy, casada, no casada, todo lo que es para estudiar [a mi hija] se lo pago yo. Estamos haciendo cursos, y demás, bueno, el curso lo pago yo. Todo lo que es educación lo pago yo"* (madre de la familia 8). Asimismo, se da aún antes de que llegue el momento. En este sentido, es muy ilustrativa la imagen que proporciona una madre de clase media entrevistada, quien compró *"la casa en función de que la escuela donde iba a ir mi hija que todavía tenía dos años, era de este lado de la barrera para no tener que cruzar la barrera todos los días. Es decir, que yo ya compré la casa pensando en la escuela. Porque para mí era lo más importante"* (madre de la familia 6). La misma madre, asimismo, prevé el destino (educativo y de clase) de su segundo hijo como dado desde su nacimiento: *"[el secundario A] sirvió para [mi hija] pero no era lo que necesitaba el varón (...) ¿y por qué elegimos el [secundario B]? Porque tenía industrial y porque era un colegio para varones. [Mi hijo] era, era para eso. Nació, parece, como ingeniero"* (madre de la familia 6). Esta vocación identificada anticipadamente se impone a su hijo en referencia a una tipificación de lo que es una trayectoria de clase media y de los varones de su familia en particular. En palabras de Bourdieu (1998: 109), se trata de una "'vocación' como adhesión anticipada al destino objetivo". Asimismo, siguiendo a de Gaulejac (2013), podríamos agregar

que “el ‘destino’ no es sino la expresión de lo que nos ha sido destinado por aquellos que nos precedieron” (p. 36).

Los proyectos parentales para los hijos e hijas

Schutz y Luckmann (2001) plantean 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" (p. 170). Para indagar sobre esta dimensión proyectiva del conocimiento de sentido común sobre la educación familiar, preguntamos durante las entrevistas, por un lado, cuáles son sus propias expectativas como padres y madres hacia el futuro y, por otro lado, cuáles creen que son las metas de sus hijos e hijas. Aquí analizamos ambos aspectos del relato como un todo, considerando que las visiones de los padres y madres hacen referencia a su propio sentido común y la atención que ellos despliegan sobre el futuro y metas de sus hijos. De Gaulejac (2013) utiliza la noción de “proyecto parental” para referirse al conjunto de representaciones y deseos -conscientes e inconscientes- que los padres y madres producen sobre el futuro de sus hijos, haciendo hincapié en dos aspectos: “por un lado, un objetivo a alcanzar, por el otro, una proyección, es decir, el hecho de atribuir al otro lo que viene de sí mismo” (p. 48). Veremos que estos padres y madres proyectan ciertas trayectorias mientras que desearían evitar otras, anhelan que sus hijos e hijas sean de cierto tipo y no de otro; y al comunicarlo en el hogar transmiten a sus hijos e hijas cuál es su percepción de las biografías típicas de la clase o grupo social de pertenencia. De esta forma, integran a sus hijos en un futuro "imaginario" pero "posible y realizable" que les permitirá gestionar sus aspiraciones y ambiciones, y planificar sus pasos en vinculación con su Aquí y Ahora (Ball, 2003: 108-109). "Imaginar produce experiencia", argumenta Tevik (2006: 223). Bourdieu (1998) se refiere a este fenómeno como un "dominio práctico del enclasmamiento" que "permite actuar como si se conociera la estructura del mundo social y el lugar ocupado en esa estructura, y, al mismo tiempo, las distancias a guardar o a mantener" (p. 482-483). El proyecto parental funciona así como una “correa de transmisión” (de Gaulejac, 2013: 48) desde las generaciones precedentes hacia las generaciones sucesoras.

Entonces, a partir de las expectativas que tienen para sus hijos e hijas -y a pesar de que en algunos casos se narren como proyectos de sus hijos e hijas en lugar de propios- podemos imaginar lo que los padres y madres de estas familias se representan como trayectorias de clase media y clase trabajadora. Al tematizar sus proyectos parentales, encontramos un núcleo

temático central alrededor de los logros educativos y el futuro laboral de sus sucesores, que a su vez tiene en cuenta en sí mismo -y por oposición- los "riesgos" sociales o destinos que están por fuera de su horizonte de expectativas de clase y género; así como aquello anhelado como ascenso social.

Tanto en las familias de clase media como en las familias de clase trabajadora vemos que al responder sobre sus expectativas a futuro, los padres y madres comienzan por desear que sus hijos e hijas logren hacer lo que quieran hacer y sean felices, pero inmediatamente después hablan de su educación:

-¿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 (...) 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 este relato se desprende que la educación sigue siendo lo certero, un capital cultural heredado que puede, en un futuro, contribuir al progreso de sus hijos e hijas: *"y planes [para mi hija]... que estudie, que sea algo en la vida y que sea feliz, que es lo más importante, y después bueno ella que haga lo que ella quiera más que nada, pero bueno, lo importante es que estudie"* (madre de la familia 27). Las credenciales educativas se definen como un "salvaguarda" (padre de la familia 2), el "arma en las manos" (madre de la familia 8) para defenderse en un futuro que se interpreta como cada día más incierto y hostil. Aunque *"la vida decide muchas cosas por uno"* (padre de la familia 5), en la clase media 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). Como afirma Wortman (2003), en estas familias de clase media "se revaloriza la educación no ya como una estrategia de movilidad social sino de permanencia en un lugar adquirido" (p. 40). Entonces, a pesar de que la expectativa de que sus hijos e hijas hagan *"lo que quieran hacer para ser felices"* (madre de la familia 7) fue muy repetida a lo largo de las entrevistas, el

rango de posibilidades para "hacer" (y ser) considerado, viene ya preconceptualizado, tipificado y acotado por el entorno familiar de pertenencia. El énfasis se pone en que sus hijos terminen una carrera terciaria o universitaria, de acuerdo a su preferencia, y que puedan trabajar en un puesto acorde a su formación. Los padres y madres de clase media proyectan que esa ocupación debería permitirles mantenerse por sus propios ingresos, y así "vivir del título": *"lo primordial es la educación, para defenderse por ellos mismos. Una carrera que les ayude para vivir de eso, sin necesidades; que puedan vivir del título que tienen"* (madre de la familia 20). Asimismo, la reproducción de sus hijos en la clase media, conllevaría que puedan adquirir una vivienda propia donde vivir. Para ello cuentan no sólo con sus ingresos propios sino también con la ayuda financiera de sus familiares: *"iban a comprar ese departamento a mi hermano así que bueno, están laburando los dos [mi hija y su pareja] a full como para poder entregarle la mayor cantidad posible de dinero [a mi hermano] (...) su prioridad ahora es tener su casa"* (madre de la familia 8).

En cuanto al futuro laboral de sus hijos e hijas podemos ver que se encuentra vinculada a la auto-tipificación de sí como una continuidad de su trayectoria biográfica (de clase) –veremos luego que en las familias de clase trabajadora se proyecta una ruptura-. Respecto del mercado laboral, además, estos padres y madres de clase media perciben una desigualdad que se expresa en múltiples aspectos y no solamente en el acceso o no a un puesto de trabajo. Por ejemplo, un padre resalta la posibilidad que él posee como docente de manejar sus horarios de trabajo y sus libertades respecto a la dedicación semanal: *"si yo trabajara un turno completo en una fábrica digamos, al revés, soy esclavo de la fábrica. Vos no podés decir 'me voy y chau', te tenés que quedar (...) pero mi carga horaria en general fue de dos tercios de la semana, no más"* (padre de la familia 17). Este padre relaciona dicha posibilidad de elección con el tipo de reconocimiento y comodidad que otorgan ciertas ocupaciones intelectuales: *"nunca fue mi objetivo ganar más, sino poder trabajar menos. Trabajar menos quiere decir trabajar cómodamente, o sea, estar en un ambiente en donde a vos te reconocen"* (padre de la familia 17). Así también otra madre de clase media asocia los estudios superiores con las ocupaciones no manuales y con cierto status que permite una menor carga horaria y una mayor autodeterminación de los tiempos y ritmos de trabajo:

Si yo estudio tengo más opciones, más posibilidades. No tengo por qué terminar siendo operario en una fábrica, si puedo tener otras posibilidades. No porque desmerezca el trabajo de un operario pero no es lo mismo trabajar doce horas para cuando yo cumplo cuatro horas. Por ser un profesional gano exactamente lo mismo. Aparte me da otras posibilidades de elección, 'no, no me gusta acá, bueno, me voy a

trabajar a otro lado, yo tengo mi profesión, puedo hacerlo'. En cambio de la otra manera, estás como limitado a lo que te dan y al trabajo repetitivo (madre de la familia 8).

En las familias de clase trabajadora, en cambio, ya dijimos que el énfasis está puesto sobre el nivel secundario, no superior. Además, esa meta se concibe como una ruptura respecto de los logros educativos familiares en generaciones anteriores. Nótese en el siguiente relato, por ejemplo, cómo el proyecto parental significa alcanzar el deseo -insatisfecho en su propia trayectoria- de completar los estudios secundarios. Esta madre de clase trabajadora recuerda que, incluso siendo una niña, ya fantaseaba con que “*si yo no puedo lograr algo...*” sus hijos estudien y lo logren: “*en ese entonces yo no sabía que iba a tener una hija, porque, ¿qué tendría? estaba en 4to grado, 9 años, y mirá lo que pensaba, a dónde estaba mi mente que iba a tener... qué sé yo, yo decía ‘el día que tenga mis hijos, que ellos puedan ser mejor que yo, que tengan su título’*” (madre de la familia 28). Este recuerdo bien podría estar permeado por su realidad del Aquí y Ahora ya que ella misma evalúa que su fantasía “*se hizo realidad, porque hoy vos te pones a pensar, y es como que si yo no pude, o sea, si yo no puedo que mis hijos puedan*” (madre de la familia 28). Aun así, no nos interesa discutir si ella efectivamente tenía ese proyecto desde chiquita o es más bien actual, lo interesante aquí es comprender proyecto parental compartido por algunas familias de clase trabajadora de que sus hijos e hijas completen sus estudios secundarios, por oposición a sus propios logros educativos. En este sentido, algunos padres y madres de clase trabajadora consideran que la reproducción de sus hijos e hijas en la clase trabajadora calificada requiere de mayores cualificaciones en la actualidad, con respecto a la época en que ellos ingresaron al mercado laboral. Por ejemplo, otra madre ya citada afirma que su hijo planea continuar con la ocupación del padre en el taller de autos –estrategia de permanencia en la clase trabajadora (Dalle, 2011)-. Aunque por su experiencia directa bien podrían pensar que una persona sin estudios secundarios puede emprender un taller mecánico, esta familia percibe un cambio de época en el que su hijo va a necesitar de una mayor preparación especializada en electricidad y sistemas computarizados de los automotores para mantener el emprendimiento familiar. Esta apreciación de cambio en los procesos laborales es compartida por algunas familias de clase media. Por ejemplo, una madre interpreta que las capacidades requeridas por el mercado laboral ya no son las mismas que antes y se han vuelto más subjetivas:

En el nuevo paradigma no interesa, igual, cuántos estudios tenes, sino que si tenes 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).

En esta línea, los padres y madres de clase media como los de clase trabajadora notan una devaluación de las credenciales educativas de nivel medio 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 y la valorización de los títulos 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).

Como expectativas de ascenso social de las familias de clase media, aparece sobre todo la superación de los niveles educativos de los padres. Así, aunque existe el anhelo de que sus hijos hagan un posgrado, la posibilidad se descarta porque *"es mucha plata"* (madre de la familia 8). Por otro lado, algunos padres y madres de clase media consideran que las oportunidades que les puede brindar el país en un futuro son deficientes e inciertas e incorporan la posibilidad de que sus hijos migren al exterior para mejorar sus condiciones de vida: *"vivimos siempre en el dilema de qué tenemos que hacer, cómo tenemos que educar a nuestros hijos, ¿no? ¿para trabajar acá o para trabajar afuera?"* (padre de la familia 13). En las familias de clase trabajadora, en cambio, las expectativas de ascenso social se encuentran vinculadas con puestos ocupacionales y tareas de mayor prestigio. En este sentido, una madre afirma que le gustaría que su hija *"sea una persona de bien, que estudie, que no tenga que estar limpiando la mugre de los demás, como hicimos nosotros toda la vida"* (madre de la familia 27). El mayor anhelo se relaciona con puestos de trabajo no manual, aunque también se reconoce la necesidad de encontrar una ocupación con "salida laboral": *"siempre digo 'me*

gustaría que [mis hijas] trabajen detrás de un escritorio', siempre les digo eso a mis hijas, pero quiero decir... enfermera es un buen trabajo, un trabajo que tiene salida laboral" (madre de la familia 26).

En cuanto a "riesgos" sociales o destinos que están por fuera de su horizonte de expectativas, las familias de clase media y clase trabajadora con hijos menores comparten su preocupación por las salidas, el consumo de alcohol y drogas, y los casos de embarazo adolescente. En clase media además emerge el "exceso" vinculado a prácticas deportivas de alto rendimiento. Asimismo, ambos sectores sociales perciben una devaluación de las credenciales educativas. En clase media hacen hincapié en que las credenciales de nivel superior ya no garantizan un puesto laboral de clase media ni un poder adquisitivo como para "vivir del título". En clase trabajadora calificada, perciben que sin títulos secundarios o técnicos ya no es posible alcanzar un puesto manual calificado. Ambos sectores sociales interpretan el abandono de los estudios como un riesgo en sí mismo. Afirman que *"no todos tienen la suerte de vivir de lo que eligen"* (madre de la familia 20) pero suponen que a menor nivel educativo alcanzado mayor será la necesidad de optar por posiciones subordinadas y por lo tanto desjerarquizadas y descalificadas dentro del mercado laboral.

En las familias de clase media con hijos más grandes, los "riesgos" sociales se relacionan, sobre todo, con obstáculos en los estudios como perder un año de cursada en la facultad por tener materias pendientes de aprobación del año anterior o tomarse "un año sabático": *"[mi hija] terminó el secundario y no sabe qué va a seguir estudiando (...) por ahí tiene un año, así, sabático, como dice ella, y se le despierta para estudiar algo (...) como que no está definida; eso me duele muchísimo, que no siga"* (madre de la familia 16). Los padres y madres interpretan como errores estas decisiones, como si el apoyo material, el aliento y el "calentarle la oreja" durante tantos años para que sus hijos e hijas se sientan implicados en las decisiones y trayectorias familiares, no hubieran rendido sus frutos. Se ven reflejados en los jóvenes de otras familias de clase media, quienes por falta de interés y/o disciplina no pudieron aprovechar sus oportunidades estructurales:

Los chicos de hoy no tienen... no saben lo que es el deseo: tienen demasiadas cosas los que tienen plata, ¿sí? Entonces te encontrás con chicos... Es más, yo lo vi con muchos compañeros de mis hijos, que en realidad eran esos chicos que lo tenían todo servido, que tenían de todo y no les interesó después seguir estudiando. Hoy tienen 27 y 28 años, siguen mantenidos por sus padres, no... no saben qué rumbo tomar ni qué hacer" (madre de la familia 18).

La transmisión e involucramiento de sus hijos e hijas en las proyecciones educativas de las familias conlleva un enorme trabajo emocional, que en general es realizado por las mujeres-madres (Reay y Ball, 1998). Así, ellas viven estas experiencias con "dolor", como una decepción o una *"herida narcisista"* (madre de la familia 8), que además supone el riesgo de *"terminar en un supermercado de cajera"* (madre de la familia 9) o *"terminar siendo operario en una fábrica"* (madre de la familia 8), *"reponer en un supermercado"* (madre de la familia 1), *"manejar un taxi"* (padre de la familia 2) o *"pagar el derecho de piso"* como cadete (padre de la familia 2). En definitiva, el "riesgo" de pagar "derecho de piso" no tiene que ver favores o tareas extra que a veces se adjudican a los nuevos empleados, la metáfora se utiliza en el sentido de puestos no calificados que se asocian a abusos de poder, ingresos bajos y precarización laboral en general. En definitiva, trabajos que se encuentran por debajo de sus expectativas de clase.

Laboralmente, además, los padres y madres de clase media resaltan lo dificultoso que resulta a sus hijos e hijas encontrar un trabajo calificado: *"está buscando trabajo y lamentablemente es siempre 'bueno, te vamos a llamar'"* (padre de la familia 2). En contraste con otras épocas, el hecho de vivir en el AMBA ya no es percibido como una ventaja sino como una desventaja: *"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). Para evitar los puestos laborales no deseados, emerge la necesidad de contar con relaciones sociales, "vínculos" con instituciones de prestigio -como por ejemplo el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)- u otros contactos que les faciliten la entrada a las ocupaciones de prestigio.

En las familias de clase trabajadora, los destinos ocupacionales que se encuentran por debajo de sus horizontes de expectativas (de clase) no son los puestos que involucran tareas rutinarias y falta de autoridad en el proceso productivo como vimos en la clase media, más emerge el "riesgo" del servicio doméstico, una actividad que comprende a gran parte de la población femenina económicamente activa³:

Yo quiero lo mejor, lo mejor, lo mejor, yo no... como siempre le digo a mis hijas, 'yo no quiero que ustedes vayan a limpiar casa ajena como yo lo hago' le digo, yo lo estoy haciendo porque no tengo la secundaria completa, hice el primer año y tuve que abandonar y trabajar porque mi papá se accidentó en la empresa y entonces yo tuve que salir a trabajar para ayudar a mis padres, por ese motivo tuve que dejar la

³ Las empleadas del servicio doméstico en hogares particulares constituyen el 14,3 % de la fuerza de trabajo femenina en Argentina y el 31,8% de la clase trabajadora femenina en Argentina (Méndez y Riveiro, 2015).

secundaria, entonces es lo que yo le digo a mis hijas, le digo 'no quiero que hagan lo que yo trabajo'... no es malo, pero quisiera que estudien, ustedes tienen la posibilidad de estudiar (madre de la familia 26).

Las percepciones de sentido común de esta madre que relaciona su trabajo como empleada doméstica con sus estudios incompletos son bien representativas del “riesgo” que implica abandonar los estudios en familias de clase trabajadora, especialmente para sus hijas. En Argentina, casi el 70% de las mujeres empleadas de servicio doméstico en hogares particulares no ha completado el nivel secundario, mientras que para el resto de la clase trabajadora femenina el 42,7% sí completó el nivel. Asimismo, un 20,5% de las trabajadoras del servicio doméstico son hijas de madres con esta misma ocupación (Méndez y Riveiro, 2015). Este “riesgo” también lo vemos representado en la genealogía familiar una familia de clase trabajadora, donde la entrevistada es ahora ama de casa pero anteriormente trabajó como empleada doméstica y niñera, su madre trabajó como empleada doméstica y trabajadora de limpieza en un clínica médica, y su abuela también. Al explicar cómo fue esa transmisión intergeneracional de la ocupación, ella argumenta que sucedió *“por cabeza dura, por no querer seguir estudiando [risas], por eso. A mí no me gustaba, esteh... era más vaga para estudiar”* (madre de la familia 27). No obstante, agrega, lo que la marcó fue cómo su madre y su abuela *“lucharon por nosotras”*: *“gracias a ellas somos lo que somos, no somos delincuentes, no somos esteh... no salimos a robar para poder comer, no, lo que somos (...) gente trabajadora que es... que es lo más importante”* (madre de la familia 27). Aquí vemos otro de los “riesgos” sociales percibidos en la clase trabajadora: la delincuencia, “la calle”, las drogas. Si bien aparece una sensación de inseguridad (Kessler, 2009) compartida por ambos sectores sociales en cuanto a poder ser víctimas de robos u otras situaciones de violencia, algunas familias de clase trabajadora afirman estar preocupados por el destino de sus hijos e hijas en ese sentido. Por ejemplo, aunque lo expresa en forma de broma, una madre vincula algunas actitudes de su hijo con la delincuencia:

Yo lo veo hecho un doctor o un arquitecto pero no, en realidad espero que su futuro sea lo que él quiera que sea, o sea que esté bueno, que pueda decidir qué estudiar, lo que... o si quiere estudiar, o si quiere trabajar pero que no ande en nada malo es lo único que quiero y siendo como es él, la personalidad que tiene él, yo sé que está... es un pibe, es un nene muy propenso a que el día de mañana su adolescencia caiga en esto en lo que es la falopa, lo que es el alcohol, lo que es el robo, por cómo es él, sólo por eso, porque no... es como que lo veo y digo 'este es futuro delincuente' digo yo,

cuando lo veo es futuro delincuente porque es terrible, es un nene muy bueno pero es terrible [risas] (madre de la familia 29).

Estas sensaciones podrían estar siendo relacionadas con las historias de vida de personas cercanas a esta familia, como su hermano que es adicto a la cocaína y el alcohol, y su padre, quien afirma les robó gran parte de la herencia de su madre a ella y a su hermano. Otras familias de clase trabajadora, también relatan historias de delincuencia y consumo problemático de drogas entre sus redes de relaciones sociales:

-La década del '90, y... nos quemó la cabeza a la gente, sin educación, nos llenaron de falopa el país, muchos amigos míos, de diez pibes que parábamos en la plaza, quedamos tres.

-¿Y los demás?

-Muertos o en cana (padre de la familia 25).

En otras familias de clase trabajadora vemos que aunque no se trate de otros significativos en términos de afectivos, este tipo de “riesgos” aparece más próximo en el espacio social, en el barrio, “en la cuadra de allá se juntan un montón” (madre de la familia 28) o “más para allá abajo” (madre de la familia 30). En este sentido, una madre de Loma Hermosa expresa que sus expectativas a futuro son:

Estar más seguro, cuando te sale un hijo a pasear o a estudiar, o lo que fuere, los que estamos presos somos nosotros y ellos son los que están sueltos. Mucha juventud acá en este barrio que mataron, también te soy sincera, me duele, que han matado a chicos que estaban en la delincuencia, pero esos chicos son jóvenes (...) hay un chico que tiene 21, quedó en silla de ruedas porque la policía le tiró un tiro en la columna vertebral, otros chicos mataron hace poco y otro más para allá abajo, también mataron chicos jóvenes... y tiene que haber algo, que se pueda controlar eso (madre de la familia 30).

Reflexiones finales

Siguiendo a de Gaulejac (2013), los proyectos parentales nunca son monolíticos ni unívocos. Por el contrario, los proyectos parentales se encuentran atravesados por dos lógicas contradictorias que producen miedos y deseos antagónicos: “miedo de que el hijo llegue a ser como ellos, miedo de que sea alguien diferente -deseo de que el hijo llegue a ser como ellos, deseo de que sea alguien diferente” (de Gaulejac, 2013: 51). Por un lado, la lógica de la reproducción conduce a la imitación, la repetición y el conformismo; por otro, la lógica de la diferenciación estimula la singularidad, la autonomía, el ser “alguien” por oposición a sus

padres. Según vimos en los proyectos parentales analizados más arriba, los padres y madres de estas familias transmiten a sus hijos deseos, temores e ideales contrapuestos. No obstante estas contradicciones, en las familias de clase media prima una lógica de reproducción. Estas familias despliegan una estrategia de control sobre las trayectorias educativas de sus hijos e hijas. Las decisiones educativas las van previendo y resolviendo anticipadamente, poniendo en práctica su acervo de conocimiento familiar y de clase; dando por sentado la escolarización primaria y secundaria e interpretándola como una preparación para enfrentar los desafíos futuros –educativos y ocupacionales-. En los proyectos parentales de las familias de clase trabajadora, en cambio, prima una lógica de diferenciación. Los logros educativos de sus hijos e hijas no remiten a una imitación de sus experiencias biográficas previas sino que se conciben, por el contrario, como una ruptura. Siguiendo a Lindón Villoria (2000), podríamos decir que, por su trayectoria, algunos padres y madres de clase trabajadora dan valor al presente en contraposición a una temporalidad referencial pasada y rechazada. Así, en la clase media el énfasis se pone en que sus hijos e hijas terminen una carrera terciaria o universitaria, y en la clase trabajadora en que terminen sus estudios secundarios. En ambas clases sociales, los padres y madres de estas familias perciben que las credenciales educativas ya no garantizan un puesto laboral acorde a sus expectativas (transmitidas intergeneracionalmente); no obstante, el abandono de los estudios sí se percibe como un riesgo en sí mismo, junto con otros "riesgos" sociales o destinos que están por fuera de sus horizontes de sentido.

En resumen, vimos cómo la situación biográfica de cada familia claramente arrastra ciertas relevancias del pasado y posibilita otras a futuro. Algunas prácticas cotidianas en torno a la educación son reflexivamente orientadas hacia el futuro de sus hijos e hijas, como un “legado” familiar, un “fomento” a “ser alguien”; mientras que otras relevancias no son tan conscientes y se mantienen en forma de expectativas y proyectos parentales por oposición a “la calle”, el consumo de drogas, el alcohol y el embarazo adolescente, entre otros. Así, analizamos la clase social y el género como constitutivos, en gran medida, de las trayectorias educativas que estas familias persiguen de acuerdo a su percepción de biografías típicas, su definición de sí mismos y sus metas. Estos resultados ofrecen un avance hacia la comprensión del complejo campo significativo y motivacional implícito en las prácticas cotidianas que estos padres y madres desarrollan hacia la educación de sus hijos e hijas.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Dalle, P. (2011). *Movilidad social intergeneracional de la clase trabajadora en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2005)* (Tesis de doctorado no publicada), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- de Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase: Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kusch, R. (1967). La importancia de dejarse estar. *La estafeta literaria*, 37, 53-54.
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1-27.
- Lindón Villoria, A. (2000). La espacialidad como fuente de las innovaciones de la vida cotidiana. Hacia modos de vida *cuasi* fijos en el espacio. En A. Lindón Villoria (Coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 187-210). Barcelona: Anthropos.
- Méndez, F. M. y Riveiro, M. (2015). El reclutamiento de clase social de las empleadas del servicio doméstico en hogares particulares en la Argentina de la post-convertibilidad. *4º Jornadas de Investigadores en Formación. Los productos de la investigación: divulgación, popularización e intervención en las ciencias sociales*. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires.
- Muzzetto, L. (2006). Time and Meaning in Alfred Schütz. *Time & Society*, 15 (1), 5-31.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3a. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Reay, D. y Ball, S. J. (1998). Making their minds up: family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24 (4), 431-448.
- Sautu, R., Dalle, P., Otero, M. P. y Rodríguez, S. (2007). *La construcción de un esquema de clases a partir de datos secundarios* (Documento de Cátedra N° 33). Buenos Aires: Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III dirigida por Ruth Sautu de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Schütz, A. (1993). *La comprensión significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

- Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tevik, J. C. (2006). *Porteñologics: El significado del gusto y la moralidad en la clase media profesional porteña*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Wortman, A. (2003). Cultura y subjetividad en Buenos Aires. En *Pensar las clases medias: consumos culturales y estilos urbanos en la Argentina de los noventa* (pp. 35-51). Buenos Aires: La Crujía.