

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
47

2017
Artículos

**Sentidos, modos de transmisión y proyecciones: una aproximación
fenomenológica a las prácticas educativas de la clase media y trabajadora,
por Mercedes Krause**

Propuesta Educativa Número 47 – Año 26 – Jun. 2017 – Vol.1 – Págs. 129 a 140

Sentidos, modos de transmisión y proyecciones: una aproximación fenomenológica a las prácticas educativas de la clase media y trabajadora¹

MERCEDES KRAUSE*

Introducción

La sociología es, para Weber (1964: 5), “una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social”; teniendo en cuenta “por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual, y, por el otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así-y-no-de-otro-modo” (Weber, 2006: 61). Mediante la complejización de dichos conceptos weberianos a partir de la problemática temporal, la fenomenología social de Schutz (1993) también se interesa por el significado de la realidad social para los actores. Desde esta perspectiva, la acción [*Handeln*] se define como “la conducta humana concebida de antemano por el actor, o sea, una conducta basada en un proyecto preconcebido” (Schutz, 2003: 49). 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 experien-

cias 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). La estructura social se filtra así en las formas en que las personas interpretan y se agencian en situaciones de interacción con los demás; acumulando experiencias, recursos y conocimientos. Las carreras y cursos de vida tienen direcciones y puntos de transición y están confor-



Dra. en Ciencias Sociales, Mg. en Investigación en Ciencias Sociales y Lic. en Sociología por la Universidad de Buenos Aires; Becaria postdoctoral CONICET-IIGG, UBA; Docente de Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III, Cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. E-mail: merkrause@gmail.com

Artículos

Jóvenes investigadores

129

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (*juniors*). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver *Parámetros para la presentación de artículos y reseñas*). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

madras por movimientos preordenados; también por contingencias, no sólo derivadas de las consideraciones objetivas de la estructura social, sino también cambios en las motivaciones y perspectivas de las personas (Shaffir y Pawluch, 2003).

Extrapolando estas ideas de la sociología comprensiva, la fenomenología social y el interaccionismo simbólico hacia el plano de las proyecciones educativas de diferentes clases sociales, en este artículo presentamos el análisis de cómo las prácticas educativas presentes hoy en día en familias del Área Metropolitana de Buenos Aires 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, el artículo aborda las proyecciones educativas de padres y madres de familias de clase media y clase trabajadora calificada en cuanto a: (i.) cuál es el horizonte de sentido para actuar cotidianamente alrededor de la educación formal e informal de sus familias; y (ii.) cuál es la temporalidad y alcance de sus proyecciones educativas.

Esta propuesta es parte de una investigación doctoral, 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 fenomenológica². Entre 2009 y 2015, entrevistamos a 20 familias de clase media, las cuales en el análisis numeramos del 1 al 20 a fines de garantizar su anonimato, y a 11 familias de clase trabajadora calificada -éstas últimas se encuentran numeradas del 21 al 31 en el análisis de los datos-³.

Partimos de un esquema de cinco

posiciones en la estructura de clases (Sautu *et al.*, 2007), construido a partir de grupos ocupacionales que luego se agruparon⁴. Los datos de las familias fueron proporcionados por las encuestas sobre *Estratificación y movilidad social* aplicadas en 2004, 2005 y 2007 por el CEDOP-UBA, y por la encuesta sobre *Reproducción y movilidad social en Argentina* llevada a cabo entre 2015 y 2016 por el proyecto PICT 2012-1599 dirigido por la Dra. Ruth Sautu. Seleccionamos a las familias con la lógica del muestreo intencional estratificado [*stratified purposeful sampling*] (Patton, 2002). Para ello construimos cuadros que nos permitieron identificar a las familias de interés: heterosexuales de tipo conyugal, monoparentales y biparentales homogamas, con hijos e hijas menores y jóvenes, y con una trayectoria intergeneracional de reproducción de clase -ya fuera en las diferentes fracciones de clase media o en clase trabajadora-. A todas ellas contactamos telefónicamente, preguntando al/a encuestado/a o a su cónyuge si estaban dispuestos a tener una entrevista en profundidad. Así seleccionamos a 22 de los 31 casos; y utilizamos la estrategia de bola de nieve para llegar al resto de las familias por recomendación de las y los entrevistados previamente. Es decir, en cada familia entrevistamos a una persona adulta -padre o madre-, enfocándonos en 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 la salud, la educación y la economía doméstica.

Trabajamos con relatos de vida porque buscamos comprender los horizontes de experiencias y expectativas del mundo de la vida y no sólo capturar sus prácticas cotidianas. Partimos de la idea de que los actores tratan de organizar un orden para su vida cotidiana, y por ello nos acercamos a sus prácticas educativas como una realización, concreta y siempre en curso, de sentido. En definitiva, tratamos los

relatos de vida como un método de las ciencias sociales, pero también como “*métodos del actor utilizados para hacer comprensible su mundo*” (Meccia, 2012: 41). En la reconstrucción de las trayectorias y en la producción de los relatos tuvimos en cuenta la conjugación de tres ejes que se articulan en las biografías: el eje del espacio, el eje temporal del pasado, presente y futuro y el eje de la relación actor-sociedad que integra la estructura social “*como bases y limitaciones de sus planes y acciones individuales*” (Muñiz Terra, 2012: 45).

Realizamos un análisis temático de los relatos de vida a fines de comparar por temas los diferentes contextos sociales para la acción (Bertaux, 2005). Es decir, el análisis comparativo cualitativamente orientado nos permitió contrastar las prácticas cotidianas de las familias como configuraciones de una y otra clase social. Siguiendo a Ragin (1989), aunque es común definir la investigación comparada como una investigación que compara datos de al menos dos sociedades o grupos sociales; lo que distingue a la investigación comparada es la utilización de las unidades macrosociales no como categoría de datos sino como una categoría metateórica. Buscamos comprender las experiencias y trayectorias específicas de cada clase social, no simplemente interesados en las clases sociales como variable que categoriza a los casos entrevistados, sino que las clases sociales se incorporan como una categoría metateórica cuyos atributos se utilizan para explicar los patrones en los resultados obtenidos (Ragin, 1989: 3-5).

Las clases sociales y la desigualdad educativa

En este trabajo utilizamos la noción de clases sociales tal como es definida por la tradición weberiana. Se trata de relaciones de mutua dependencia establecidas a raíz de un

poder asimétrico en la producción y la distribución económica. Weber (1964) distingue dimensiones relacionales que expresan la estratificación social. Una de ellas es la estamental, la cual tiene como objetivo la perpetuación de la clase social a lo largo del tiempo y da origen a la parte más subjetivamente visible de las clases sociales. Esta dimensión del status -o estamento- se relaciona con las prácticas de sociabilidad -parentesco, casamiento, amistades y relaciones (*connibium* y comensalidad)-, gustos y consumos, y orientaciones y valores; en definitiva: con “la conciencia de afiliación y diferenciación de grupo” (Weber, 1964: 692). Así, las clases sociales definen contextos diferenciales de experiencias, actos y posibilidades de interacción social a través de una transmisión desigual de recursos económicos y culturales. Las clases sociales contemplan también la construcción colectiva de patrones de comportamiento y modelos culturales prevalentes como característicos de clase; es decir, los estilos de vida devienen los observables de los límites de clase y entre fracciones de clase (Sautu, 2016: 163-164).

En Argentina, las últimas décadas dieron lugar a una estructura de clases fragmentada, “producto del incremento de las desigualdades sociales entre clases y dentro de cada una de ellas” (Benza, 2016: 116). Dicha fragmentación se observó, entre otras dimensiones, en una mayor diferenciación de los servicios educativos en paralelo a una acentuada elevación de los niveles de estudios de la población y una reducción de las brechas de clase en el acceso a la educación (Benza, 2016). Es decir, los procesos de masificación y extensión de la obligatoriedad escolar se desarrollaron en paralelo al incremento de núcleos de exclusión social y fragmentación del sistema escolar (Kessler, 2014). Se estrecharon “las posibilidades de valorizar los recursos educativos en el mercado laboral” (Benza, 2016: 123), siendo actualmente el valor de distinción del título primario “casi nulo” y el del se-

cundario, “muy bajo” (Tenti Fanfani, 2013: 151). Mientras tanto, otros factores más directamente asociados a la clase social de origen adquirieron mayor importancia en el acceso a las posiciones de clase (Benza, 2016). En consecuencia, la fuerza de la asociación entre orígenes y destinos de clase -la desigualdad social- aumentó en las cohortes de años de nacimiento más recientes y en los niveles altos de educación (Jorrot, 2016: 26).

Para Semán y Ferraudi Curto (2016), la diferencia en cuanto a los niveles educativos alcanzados es uno de los indicadores más firmes de la brecha entre clases. Para el año 2013, el 27% de los adolescentes de los niveles socioeconómicos más bajos se encontraba no escolarizado; mientras que en los sectores más altos esta proporción era de apenas 6% (Semán y Ferraudi Curto, 2016: 146). Del mismo modo, en cuanto al nivel universitario, los sectores populares acceden a la universidad en una proporción casi diez veces menor que las clases medias y más de veinte veces menor que las clases altas (Semán y Ferraudi Curto, 2016: 147).

En este sentido, las condiciones de desigualdad social, y específicamente sus efectos en el campo de la educación, resultan insoslayables como contextos diferenciales para la acción y prácticas educativas de la clase media y trabajadora. No obstante, la educación no sólo funciona como un efecto derivado de las formas de estratificación social sino también como un “determinante de procesos y fenómenos extraeducativos” como la reproducción de la estructura social, la conformación de los mercados de trabajo o la realización de la igualdad democrática (Tenti Fanfani, 2013: 143-144). Como explica Gessaghi (2016: 13), las instituciones y prácticas educativas tienen un lugar en la producción de las posiciones y de la estructura de clase; se trata de un “trabajo activo y conflictivo que involucra a los miembros de ese grupo social y a la vez los trasciende” y que promueve “la reno-

vación, la integración, la reconstitución, la transformación y la prolongación de la clase” a lo largo del tiempo (2016: 83).

Como afirma Sautu (2016: 178),

“mientras que lo que hemos conceptualizado como “clase social” se reproduce a través de la herencia de los recursos, derechos, monopolios y privilegios, los estilos de vida lo hacen a través del cuidado de la salud, de la educación y de todos los mecanismos de transferencia generacional de modos de pensar y vivir”.

La familia, el tipo de escuela y los círculos de sociabilidad constituyen espacios fundamentales para la sedimentación de las relaciones de clase, identificaciones, valores e intereses (Sautu, 2016: 166). Desde la fenomenología social, la tarea que nos proponemos es hacer explícito cómo los propios actores experimentan la realidad social, lo que es “normal” para ellos, pero no como individuos aislados con opciones ilimitadas sino teniendo en cuenta que la mayor parte de las tipicidades, expectativas y recetas cotidianas se encuentran socialmente derivadas (Overgaard y Zahavi, 2009). El mundo de la vida difiere de un individuo a otro, pues se genera en relación con la biografía de cada individuo (Muzzetto, 2006) y a lo largo del tiempo según la división social del trabajo (Harrington, 2000). En este artículo en particular, abordamos las prácticas educativas, en su sentido retrospectivo -como modos de transmisión de clase-, y en su sentido prospectivo -en tanto proyecciones educativas y orientaciones hacia el futuro-.

La transmisión intergeneracional del acervo social de conocimiento

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 que se da por sentado. Es decir, dadas las condiciones materiales para el logro, la reproducción del nivel educativo de los padres se supone garantizada en los hijos e hijas 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 [Argentina], a mí también, más allá de lo que yo quería” (madre de la familia 20). Sin embargo, esta madre enseña a aclarar que esta “condición” no era percibida como un mandato violentamente impuesto sino como un legado, una tradición familiar con la que ella a la 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, los valores e (im)posiciones acerca del estudio son asumidos como un deber ser que se reproduce intergeneracionalmente. 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 da la tesis, quiero el título en la mano [risas] ‘mamá, me pones 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, las entrevistadas reprochan una falta de apoyo o presión en sus familias de origen. 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).

En otro caso, una entrevistada de clase trabajadora afirma que a ella y a sus hermanos nunca les permitieron abandonar su escolarización. Es decir, percibía la obligación en su familia de origen, la presión autoritaria para cumplir con los estudios formales; lo que faltaba era cierto “fomento”:

“[Mis hermanos y yo] no éramos muy fomentados, no, no fuimos muy fomentados a ser algo. Era estudiar porque tenes 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).

De este último relato se desprende una distinción de sentido común entre “estudiar porque tenes que estudiar” y “ser fomentada a ser alguien”. De manera similar, otro estudio cualitativo sobre los sentidos construidos en torno a la educación revela una distinción entre “conocimiento” y “formación” (Gessaghi, 2016: 102). En ambos casos, lo que subyace es la distinción entre la educación formal e informal o, en otras palabras, entre el acceso a instituciones educativas, por un lado, y las prácticas educativas desarrolladas en el ámbito familiar, por el otro. Estas últimas promueven en los hijos e hijas una actitud hacia la vida, consigo mismos y hacia los demás y se asocian con la crianza y los hábitos comparados cotidianamente.

De acuerdo con Delory-Momberger (2009: 48), dentro de la tradición pedagógica alemana, la concepción de la educación como externa e instrumentalizada se corresponde con la noción de *Erziehung*. La “educación de sí” [*Bildung*] se relaciona, en

cambio, con

“una preocupación por el desarrollo interior, que interpreta toda situación, todo acontecimiento, como la ocasión de una experiencia de sí y de un retorno reflexivo sobre sí, dentro de la perspectiva del perfeccionamiento y de la completud del ser personal”.

La tradición de Bourdieu, por su parte, distingue entre el capital cultural institucionalizado, el capital cultural como propiedad objetivada y el capital cultural como disposición o habilidad incorporada. En su conjunto, el capital cultural *“se relaciona con el conjunto de habilidades y disposiciones necesarias para producir y apropiarse de bienes simbólicos”* (Tenti Fanfani, 2013: 148). El capital cultural se transmite de padres a hijos a través de prácticas educativas intencionales y de otras prácticas hogareñas, las cuales requieren de una significativa inversión de tiempo y esfuerzo personal pero también de grandes volúmenes de capital económico (Tenti Fanfani, 2013: 149-150). Es decir, la apropiación del capital cultural es el resultado de fuerzas personales y, a la vez, condicionadas.

Contraponiéndose a su propia historia, algunos 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 [mi hijo] 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 [mi hijo] 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).

Dicho mayor *“involucramiento”* de los padres y madres de clase trabajadora en la educación de sus hijos e hijas se comprende en un contexto de aumento de la competencia escolar y el aumento de la oferta de nivel superior en el conurbano bonaerense, *“donde gran parte de los estudiantes pertenece a los sectores populares”* (Kessler, 2014: 123). Allí, en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la madre de esta familia de clase trabajadora ha comenzado a cursar la carrera de Enfermería, mientras que padre e hijo planean inscribirse en Economía. Estas familias buscan garantizar una mayor cantidad de años de educación para sus hijos e hijas. A la vez, procuran ir guiando a sus hijos e hijas en lo que interpretan como una educación para *“llegar a algo”* y, con ello, refieren a una interrelación entre la educación formal e informal y la construcción de una figura de sí como *“alguien”, “un señor”*:

“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, recalándole, 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 tenes 18 años, ya sos un hombre y tenes 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 tenes 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 sus hijos esta madre los *“fomenta”*, trata de inscribir sus experiencias escolares en una temporalidad más amplia, insistiendo sobre la relevancia de *“seguir”*. Asimismo, vincula ese proyecto educativo con las oportunidades laborales que le puede brindar el taller del padre si estudiara electromecánica; 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).

Como lo resume otra madre entrevistada, las expectativas de "ser alguien" significan no solamente que sus hijos e hijas completen los estudios, sino la oportunidad de "tener un futuro mejor", encontrar un trabajo digno y "hacer sus vidas":

"En realidad, no es ser alguien porque alguien somos todos. Todos somos alguien, no importa si tienes educación o si tienes un título o no, en realidad lo que yo quiero, cuando me refiero a alguien, me refiero a que pueda tener un futuro mejor al que tengo yo, ¿entendes? Yo no terminé el secundario, no seguí la universidad y hoy si tengo que buscar un laburo, no lo tengo, porque no tengo el secundario terminado y me cagan. Entonces, yo quiero a ellos, yo quiero que... Cuando me refiero a que sean alguien, a que puedan terminar sus estudios y que puedan hacer sus vidas tranquilos, bien, que puedan conseguir un trabajo, que no les cueste conseguir un trabajo porque les faltaron estudios, a eso me refiero con ser alguien" (madre de la familia 29).

Proyecciones educativas: una cuestión ontológica

En la sección anterior vimos que, en ambas clases sociales, las familias entrevistadas valoran los estudios formales. No obstante, a veces "el estudio" refiere al nivel secundario y otras veces al nivel superior. Ello lo vimos, por ejemplo, al construir los árboles genealógicos de las familias de clase media y de clase trabajadora durante las entrevistas biográficas. Cuando los padres y madres de clase media presentan a sus hijos e hijas y afirman que sus hijos se en-

cuentran "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, 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).

Esta diferente concepción del "estudio" probablemente tenga que ver con que los logros educativos de sus hijos e hijas se viven de manera diferente según el contexto social de pertenencia. En la clase trabajadora, en algunas familias con hijos jóvenes 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 la familia 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 sus hijos siguen siendo en parte ajenos a su propio mundo de la vida. Esta madre tiene dificultades para identificar y retener la información acerca de las carreras de sus hijos. 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). 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 rie" (madre de la familia 30).

En los casos de clase trabajadora, la educación formal de nivel superior no forma parte del acervo de conocimiento de sus familias ni de otras cercanas. No se anticipa ese curso

de acción ni se dan por sentado los pasos a seguir por los hijos e hijas al terminar la secundaria. Sólo expresan expectativas de que los hijos e hijas alcancen un nivel universitario cuando éstos son mayores y ya se encuentran cursando una carrera o bien se han inscripto para comenzar a cursar próximamente. En cambio, las metas educativas de las familias de clase trabajadora con hijos e hijas menores se encuentran más inmediatas: pasar de año en la escuela o completar sus estudios secundarios. Ello no tiene que ver con una falta de conocimientos, interés o creatividad por parte de los padres y madres de clase trabajadora. El valor por el estudio forma parte de su moralidad y expectativas familiares. Sin embargo, las aspiraciones son parte de normas culturales mayores, que se forman en interacción con las relaciones de poder, dignidad y los recursos materiales al alcance (Appadurai, 2015). Cuanto más baja sea la posición social, más limitadas serán las oportunidades para la conjetura y la exploración de futuros alternativos (Appadurai, 2015: 250). En algunos relatos de clase trabajadora, el nivel educativo superior emerge como posibilidad a futuro al mismo tiempo 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).

En este relato, el *"estamos ahí"* es bien significativo. Da la pauta de una temporalidad situada en el presente. Siguiendo a Kusch (1967: 53) ese *"mundo del estar"* se contrapone al *"plan de ser alguien"*. Es decir, el idioma castellano, argumenta Kusch (1967: 53-54), 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"*. Ser alguien implica actuar en tanto una *"proposición proyectada hacia el futuro"*; *"un plan de hombre que seremos hacia mañana y no hoy"*. En cambio, el estar *"nos prepara mejor para enfrentarnos con la naturaleza siempre cambiante y azarosa de la vida"* (Wright, 2008: 35). 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 *"estar ahí"* estudiando *"porque tenes 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 *"romper el lomo"* (madre de la familia 22). En tanto apropiación de capital cultural, estudiar asegura un beneficio de distinción, pero también un beneficio de legitimidad: *"de sentirse justificado de existir (como se existe), de ser como es necesario (ser)"* (Bourdieu, 1998: 226).

En definitiva, la expectativa de estudiar-para-ser-alguien emerge en algunas de las familias de clase trabajadora y clase media. En otras familias de clase trabajadora, las proyecciones educativas no tienen gran alcance temporal, sino que se *"dejan estar"* en el presente, lo que

provoca cierta condena social y culpabilización. En el siguiente relato, por ejemplo, la educación para ser alguien se contrapone a una condición animal:

"Porque todo en la vida no es tampoco... no es sólo comer como animalitos. (...) Ya empezar de la maternidad cuidando a tu hijo con todas las vacunaciones, con... cuidando para un futuro. La higiene a partir de que naces... hay que tener un patrón de educación arrastrando de atrás, y que, si no, no sos nadie. Como un bichito que tiene... un animalito criado por la vida, no va. Todo merece su atención, su guía, su seguimiento" (madre de la familia 15).

Tevik (2006: 182) encuentra que sus informantes de clase media profesional porteña utilizan la misma metáfora al distinguir entre las propias prácticas y las del "negro": *"son cosas que supuestamente debieran separarnos de los animales"*. El autor resalta así el contraste entre prácticas que se destacan por el impulso y la espontaneidad frente a las inversiones a largo plazo y las previsiones de la clase media.

Esta diferente temporalidad además tiene que ver con un capital cultural heredado, *"un patrón de educación arrastrado de atrás"* que transmite intergeneracionalmente *"ese savoir faire y ese savoir vivre que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase"* (Bourdieu y Passeron, 2009: 41). Estudios por encuesta a nivel nacional, como el de Jorrot (2016), resaltan la importancia de los antecedentes familiares en los logros educativos de los hijos. Sobre todo, las chances de completar estudios universitarios se vinculan con la presencia de estudios familiares superiores y clases no manuales de los padres. Con esto no queremos decir que las previsiones e inversiones educativas a largo plazo sean capacidades que la clase media posee *"naturalmente"*. Por el contrario, aludimos a un trabajo cotidiano de institución y construc-

ción de esa naturalidad, que incluye -a la vez que encubre- la dimensión material de la desigualdad social. En las familias de clase media entrevistadas, como en las de clase alta (Gessaghi, 2016: 101), los estudios superiores están naturalizados. La elección de la escuela secundaria es una decisión que se toma ya anticipando una meta a futuro: la entrada de sus hijos e hijas a la educación superior. Por ejemplo: *“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 las 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). Como apreciamos en el siguiente relato, para elegir la escuela secundaria de sus hijas, una madre de clase media evalúa las carreras universitarias y posibles empresas a las que habilitaría: *“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).

De acuerdo con Reay y Ball (1998), las familias de clase media privilegiaban 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 de sus hijas: *“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, el ordenamiento se da aún antes de que llegue el momento. En este sentido, es muy ilustrativa la imagen que proporciona una madre de clase media, quien compró

“la casa en función de la escuela donde iba a ir mi hija que todavía tenía dos años, era de este lado de la barrera [del ferrocarril] 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).

Esta entrevistada se casó y migró al exterior por motivos laborales de su marido. Dos años más tarde tuvieron a su primera hija y a los cuatro años volvieron al país. En ese momento, cuando su hija tenía dos años, eligieron dónde comprar su casa previendo su elección escolar. Dicha acción no sólo evidencia su capacidad de proyección a largo plazo, sino, sobre todo, el hecho de que esta capacidad se sostiene en sus condiciones materiales de privilegio: los recursos para migrar, para comprar una casa al volver y para elegir dónde comprarla. Como argumenta Appadurai (2015: 14), *“podremos diseñar nuestro propio futuro en la medida en que nos mantenemos en sintonía con los riesgos correctos, las especulaciones correctas y la comprensión correcta del mundo material que tanto heredamos como moldeamos”*.

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).

Ella elige diferentes escuelas medias para su hija e hijo basándose en sus proyecciones educativas. Impone a su hijo una vocación de ingeniero que identifica de forma anticipada en referencia a una tipificación de lo que debería ser una trayectoria de varón de clase media y de su familia en particular -su esposo tiene estudios en Ingeniería incompletos-. Así, siguiendo a de Gaulejac (2013: 36), podríamos decir que *“el ‘destino’ no es sino la expresión de lo que nos ha sido destinado por aquellos que nos precedieron”*. En palabras de Bourdieu (1998: 109), se trata de una *“vocación’ como adhesión anticipada al destino objetivo”*. Y no hace falta que dicha vocación sea aceptada conscientemente por su hijo para que sea eficaz; pues los sujetos se determinan *“en relación con el futuro objetivo de su categoría social”* (Bourdieu y Passeron, 2009: 44).

Consideraciones 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 las proyecciones educativas analizadas más arriba, estos padres y madres

transmiten a sus hijos e hijas múltiples deseos, temores e ideales. A pesar de las contradicciones, en las familias de clase media prima una lógica de reproducción. Los logros educativos se interpretan como un legado familiar que se encuentra planificado desde muy temprana edad. 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, secundaria y superior e interpretándola como una preparación para enfrentar los desafíos futuros.

En las proyecciones educativas 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.

Tratándose de un estudio comparativo entre clases sociales, hemos resaltado aquí las diferencias encontradas en las proyecciones educativas de la clase media y la clase trabajadora. Ciertamente, también podríamos ofrecer matices al interior de las clases sociales teniendo en cuenta los distintos estratos que conforman una clase social, la cantidad de hijos de cada familia, las edades y situaciones de cada una en relación al sistema educativo, u otros aspectos de la situación biográfica de las familias. Por razones de espacio no hemos podido hacerlo aquí. En cuanto a las similitudes encontradas entre ambas clases sociales, concluimos en que la educación formal se valoriza como un camino a seguir. Tanto en las familias de clase media como en las familias de clase trabajadora calificada, vemos que, al responder sobre sus expectativas a futuro, los padres y madres describen la educación que desean para sus hijos e hijas como un capital cultural que puede contribuir a su progreso. En la clase media el énfasis se pone en que sus hijos e hijas culminen una carrera de nivel superior, y en la clase trabajadora en que culminen sus estudios secundarios.

En resumen, vimos cómo la situación biográfica de cada familia claramente arrastra ciertas relevancias del pasado y posibilita otras a futuro. Algunas prácticas y decisiones 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. Estos resultados ofrecen un avance hacia el análisis de las clases sociales como constitutivas de las trayectorias educativas de las personas, no sólo en relación a los logros educativos de una y otra clase social -tema exhaustivamente estudiado en el campo de la estratificación social (Jorrat, 2016; Otero, 2008; Plotno, 2015, entre otros)- sino también en relación al complejo campo significativo y motivacional implícito en las proyecciones educativas que posibilitan gestionar las aspiraciones y las ambiciones, y planificar los pasos futuros en vinculación con un Aquí y Ahora (Ball, 2003). En este sentido, coincidimos con Gessaghi (2016: 253) en que "la reproducción es siempre un logro, es siempre fruto de un proceso de producción".

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2009), *Historia de la clase media argentina*, Buenos Aires, Planeta.
- Adamovsky, E. (2012), *Historia de las clases populares en la Argentina: Desde 1880 hasta 2003*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Adamovsky, E., Visacovsky, S. y Vargas, P. B. (2014), *Clases medias: nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*, Buenos Aires, Ariel.
- Appadurai, A. (2015), *El futuro como hecho cultural: ensayos sobre la condición global*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Ball, S. J. (2003), *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*, London, Routledge Falmer.
- Benza, G. (2016), "La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013", en Kessler, G. (comp.), *La sociedad argentina hoy: Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Bertaux, D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Laia.
- Cerletti, L. B. (2013), "En torno a la escolarización infantil: un enfoque etnográfico sobre prácticas cotidianas y sentidos en disputa", en *Revista Inter-Legere*, 1, 9, pp. 253-269.
- 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.
- Di Meglio, G. (2012), *Historia de las clases populares en la Argentina: Desde 1516 hasta 1880*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Gessaghi, V. (2016), *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Harrington, A. (2000), "Alfred Schutz and the 'Objectifying Attitude'", en *Sociology*, 34, pp. 727-740.
- Jorrot, J. R. (2016), "De tal padre... ¿tal hijo?" *Estudios sobre Movilidad Social en Argentina*, Buenos Aires, Dunken.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2016), "Introducción", en Kessler, G. (comp.), *La sociedad argentina hoy: Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Kusch, R. (1967), "La importancia de dejarse estar", en *La estafeta literaria*, 37, pp. 53-54.
- 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 Lindón Villoria, A. (coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Barcelona, Anthropos.
- Meccia, E. (2012), "Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad", en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2, 4, pp. 38-51.
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2010), "Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 5, pp.1-13.
- Muñoz Terra, L. (2012), "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje", en *ReLMeCS*, 2, 1, pp. 36-65.
- Muzzetto, L. (2006), "Time and Meaning in Alfred Schütz", en *Time & Society*, 15, 1, pp. 5-31.
- Otero, M. P. (2008), *Educación universitaria y estructura social: tendencias de la expansión universitaria y sus efectos en la inserción ocupacional y pertenencia de clase de los graduados. Un estudio con datos secundarios de Argentina y del Área Metropolitana de Buenos Aires entre 1989 y 2004* (Tesis de maestría no publicada), Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Overgaard, S. y Zahavi, D. (2009), "Phenomenological Sociology: The Subjectivity of Everyday Life", en Jacobsen, M. H. (ed.), *Encountering the Everyday: An Introduction to the Sociologies of the Unnoticed*, New York, Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3a. ed., Thousand Oaks, Sage.
- Plotno, G. (2015), *Universidad, clase social y familia: los condicionantes de acceso y graduación en Educación Superior* (Tesis de maestría no publicada), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ragin, C. C. (1989), *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, University of California Press.
- Reay, D. y Ball, S. J. (1998), "Making their minds up: family dynamics of school choice", en *British Educational Research Journal*, 24, 4, pp. 431-448.
- Sautu, R. (2016), "La formación y la actualidad de la clase media argentina", en Kessler, G. (comp.), *La sociedad argentina hoy: Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Sautu, R., Dalle, P., Otero, M. P. y Rodríguez, S. (2007), *La construcción de un esquema de clases a partir de datos secundarios* (Do-

cumento 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. (2003), *El problema de la realidad social: Escritos I*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016), "Los sectores populares", en Kessler, G. (comp.), *La sociedad argentina hoy: Radiografía de una nueva estructura*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Shaffir, W. y Pawluch, D. (2003), "Occupations and Professions", en Reynolds, L. T. y Herman-Kenney, N. J. (eds.), *Handbook of Symbolic Interactionism*, Walnut Creek, Altamira Press.
- Tenti Fanfani, E. (2013), *Sociología de la educación*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Tevik, J. C. (2006), *Porteñologics: El significado del gusto y la moralidad en la clase media profesional porteña*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Visakovsky, S. E. y Garguin, E. (2009), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Weber, M. (1964), *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2006), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Wright, P. (2008), *Ser-en-el-sueño: Crónicas de historia y vida toba*, Buenos Aires, Biblos.

Notas

- ¹ Una versión preliminar fue presentada en las 8vas. *Jornadas de Jóvenes Investigadores, 4-6 de noviembre de 2015, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. La autora agradece a Ricardo Donaire los comentarios recibidos en aquella oportunidad, y a los evaluadores anónimos y al Equipo Editorial de Propuesta Educativa por las sugerencias recibidas.*
- ² El proyecto fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y dirigido por la Dra. Ruth Sautu y la Dra. Betina Freidin en el Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- ³ Teniendo en cuenta que la validez, el significado y los conocimientos generados a partir de la investigación cualitativa tienen más que ver con la riqueza de la información de los casos seleccionados y las capacidades analíticas del investigador que con el tamaño de la muestra (Patton, 2002), trabajamos con 31 relatos de vida que nos permitieron saturar una gama abierta y en profundidad de experiencias. No obstante, cabe destacar que ello impone límites sobre la generalización del análisis de los datos aquí presentado, el cual alcanza a este grupo de casos y no a la población de familias de clase media y trabajadora calificada del AMBA.
- ⁴ Contraponiéndose a esta línea de investigación, diferentes trabajos abordan las formas efectivas en que los actores definen y practican su modo de pertenencia de clase. Éstos critican las definiciones de las clases sociales a partir de una serie de rasgos "objetivos" como la ocupación, y utilizan los conceptos de clases medias y populares en plural para acentuar la heterogeneidad y fragmentación de los grupos sociales que suelen agruparse bajo esos rótulos, su variabilidad histórica y geográfica, los límites difusos entre ambas categorías y los elementos ideológicos asociados a las clasificaciones (Visacovsky y Garguin, 2009; Adamovsky, 2009, 2012; Di Meglio, 2012; Adamovsky, Visacovsky y Vargas, 2014; entre otros).

Resumen

El artículo analiza las proyecciones educativas que padres y madres de familias de clase media y clase trabajadora calificada del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) expresan hacia sus hijos e hijas, en vinculación con la transmisión intergeneracional de discursos morales y otros elementos de la cultura de clase que organizan la interpretación de su pasado y legitiman determinados proyectos de vida a futuro. Más precisamente, el artículo aborda cómo las prácticas educativas presentes hoy en día en familias de diferentes clases sociales se entroncan en su pasado familiar y se proyectan hacia el futuro de sus hijos e hijas; cuál es el horizonte de sentido para actuar cotidianamente alrededor de la educación formal e informal de sus familias; cuál es la temporalidad y alcance de sus proyecciones educativas. La propuesta es parte de una investigación doctoral 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 fenomenológica. Para ello realizamos entrevistas biográficas a padres y madres de 31 familias heterosexuales, monoparentales y biparentales, con hijos e hijas menores y jóvenes.

Palabras clave

Clase/s media/s y trabajadora/s – Desigualdad educativa – Fenomenología social – Prácticas educativas – Trayectorias educativas

Abstract

The article analyzes educational projections that parents of middle-class and skilled working class families in the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA) express towards their children, in connection with the intergenerational transmission of moral discourses and other class culture elements, which are organized by the interpretation of their past, and which legitimize certain projects towards future life. More precisely, the article discusses how educational practices present today in families of different social classes are tied to their past and projected into the future of their children; describes the horizon of meaning in which parents act every day around the formal and informal education of their families and explores the temporality and scope of their educational projections. The proposal is part of a doctoral research which analyzes the reproduction of social classes around everyday practices of health care, education and household economy, from a phenomenological perspective. We have carried out biographical interviews with parents of 31 heterosexual, two-parent and single-parent families, living with their children.

Keywords

Middle and working classes – Educational inequality – Social phenomenology – Educational practices – Educational trajectories