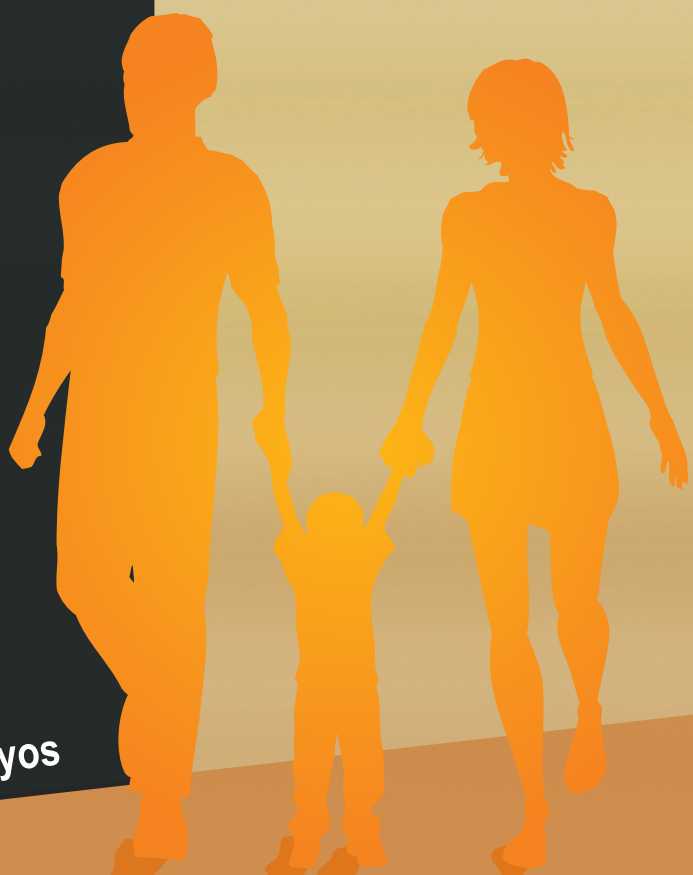


Un estudio intercultural



Martha Lucía López Hoyos

Conflictos en la crianza

LA AUTORIDAD EN CUESTIÓN

Un estudio intercultural



Programa  Editorial

“Mi hijo/hija se me salió de las manos”, declaran algunos padres; otros se angustian porque: “No educo bien a mis hijos y no sé cómo manejar los conflictos de convivencia”. Los profesores se quejan de falta de modales y de disciplina. Son expresiones oídas con frecuencia entre los padres y las madres, tanto en Colombia como en España, ante la dificultad para saber qué conviene y cómo guiar a los niños y a los adolescentes.

Entonces:

¿Qué apreciación tienen los padres acerca de su eficacia como agentes de socialización?

¿Qué creencias fundamentan su acción educativa?

¿Qué actitudes de corrección, estrategias y metas educativas predominan?

¿Qué expectativas y temores tienen los padres ante el futuro de sus hijos?

Desde la perspectiva de la Psicología Cultural, la corrección que hacen los padres y la manera como la viven los niños, tiene en cuenta aspectos socioeconómicos, geográficos, sociales y familiares. Por esta razón, también los niños y las niñas tienen la palabra:

¿Qué percepción tienen de esas prácticas educativas?

¿Qué sentimientos transmiten?

¿Qué buscan decir cuando intervienen?

Examinar estas preguntas es lo que pretende este libro. Además, da un aporte significativo al trabajo que se realiza con padres e hijos como proyecto educativo, en aspectos como:

El enfoque de los problemas en la reflexión con ellos.

El conocimiento de la realidad de esta relación.

El conocimiento de los conflictos y sus posibles perspectivas.

Abrir líneas de investigación que permitan crear un modelo explicativo de las relaciones entre padres e hijos en los dos contextos estudiados: Colombia y España.



Conflictos en la crianza

LA AUTORIDAD EN CUESTIÓN
Un estudio intercultural

E&P

Colección Educación y Pedagogía

MARTHA LUCÍA LÓPEZ HOYOS

Psicóloga, Universidad del Valle, Cali - Colombia, 1981. Magíster en Psicología Clínica, Universidad Iberoamericana, México, 1986. Doctorado en Psicología Cultural, Universidad de Salamanca, España, 2004. Es autora de los libros: El niño, la escuela y la familia y El juego y la vida (Fundación Gestamos y FES, 1994) y de varios artículos publicados en revistas académicas. Es directora de la Fundación Gestamos, dedicada a la investigación de las relaciones entre padres e hijos, profesores y estudiantes, desde 1987 hasta la actualidad. Coordinadora del seminario permanente para profesionales de la salud mental sobre El niño, la escuela y la familia. Coordinadora del grupo de investigación Infancia y sociedad, con un colectivo de profesoras, desde 1990 hasta hoy. Práctica clínica privada con niños y adolescentes, desde 1981 hasta la actualidad. Profesora visitante de la Universidad Nacional de Colombia: Maestría en Psicología. Adscrita a la línea de investigación Infancia y cultura de Colciencias. Actualmente se dedica a la investigación, la práctica clínica y al desarrollo de proyectos comunitarios.

Conflictos en la crianza

LA AUTORIDAD EN CUESTIÓN
Un estudio intercultural

Martha Lucía López Hoyos

E&P

Colección Educación y Pedagogía

López Hoyos, Martha Lucía

Conflictos en la crianza : la autoridad en cuestión / Martha Lucía López Hoyos. -- Santiago de Cali : Editorial Universidad del Valle, 2010.

204 p. ; 24 cm. -- (Colección Libro de Investigación)

Incluye bibliografía e índice.

1. Padres e hijos 2. Educación para la vida familiar
3. Autoridad paterna 4. Manejo de niños I. Tít. II. Serie.
306.87 cd 21 ed.

A1250143

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión - Un estudio intercultural*

Autora: Martha Lucía López Hoyos

ISBN: 978-958-670-812-8

ISBN PDF: 978-958-765-480-6

DOI: 10.25100/peu.40

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa agosto 2010

Edición Digital junio 2017

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Javier Medina Vásquez

Director del Programa Editorial: Francisco Ramírez Potes

© Universidad del Valle

© Martha Lucía López Hoyos

Diseño de carátula, diagramación y corrección de estilo: G&G Editores

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, junio de 2017



Universidad
del Valle

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EN EL TIEMPO

Mi padre

Ya casi tengo un retrato
de mi buen padre, en el tiempo,
pero el tiempo se lo va llevando.

Mi padre, cazador –en la ribera
del Guadalquivir ¡en un día tan claro!–
¡es el cañón azul de su escopeta
y del tiro certero el humo blanco!

Mi padre en el jardín de nuestra casa,
mi padre, entre sus libros, trabajando.

Los ojos grandes, la alta frente,
el rostro enjuto, los bigotes lacios.

Mi padre escribe –letra diminuta–
medita, sueña, sufre, habla alto.

Pasea –¡Oh, padre mío! ¡Todavía
estás ahí, el tiempo no te ha borrado!–

Ya soy más viejo que eras tú, padre mío, cuando me besabas.
Pero en el recuerdo, soy también el niño que tú llevabas de la mano.

¡Muchos años pasaron sin que yo te recordara, padre mío!
¿Dónde estabas tú en esos años?

Antonio Machado

España, 1875 - Francia, 1939

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

AGRADECIMIENTOS

A los padres, niños y profesoras de la antigua escuela República del Paraguay, en Cali, Colombia, con quienes compartimos esta experiencia de trabajo.

A María Lucía Muñoz, María del Carmen Rocha, Carmen Elisa Barrios, Carmen Rosa Ortiz, Luz Myriam Burbano, Luz Mary Torrijos y María Eugenia Pineda con quienes releí y corregí la versión final.

A María Cristina Tenorio por abrirme al camino de la Psicología Cultural y toda la riqueza de la investigación cualitativa; además por la lectura cuidadosa y sus sabias sugerencias para la versión que aquí presento.

A Rodrigo Romero quien es un estímulo permanente para la reflexión y el trabajo intelectual.

A Susana Nivia, quien puso su conocimiento para que este texto fuera más legible.

A la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Comunicación, donde realicé los estudios de doctorado, y a los padres y niños del Colegio Lazarillo de Tormes, en Salamanca, España, con quienes ejecuté el estudio piloto y el proyecto de investigación.

A los padres y niños del colegio Bethencourt y Molina de Santa Cruz, de Tenerife, España, con los que compartí dos años de talleres y dieron su aporte fundamental en la reflexión sobre la relación entre padres e hijos.

A la directora de la investigación, María José Rodrigo, por la impagable dedicación y seriedad en su trabajo.

A la Universidad de La Laguna y su Facultad de Psicología, por acogerme durante tres años, apoyarme y permitir el desarrollo de esta investigación.

A todos los que con su apoyo han contribuido a que este estudio fuera posible.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	19
Capítulo 1 ENFOQUES Y CONCEPTOS ACTUALES SOBRE PRÁCTICAS DE CORRECCIÓN	27
La socialización	28
Las metas educativas	29
Las estrategias de corrección	31
Eficacia de las prácticas de corrección	32
Estilos parentales	36
La autoridad que guía y orienta	36
Las prácticas de crianza en el contexto cultural	38
Conclusiones de este capítulo	43
Capítulo 2 CONCEPTOS INVOLUCRADOS EN LA FUNCIÓN CORRECTIVA DE LOS PADRES	45
La corrección como práctica de crianza	45
La autoridad: ni autoritarismo ni permisividad	47
El problema del castigo, una visión histórica	51
Breve reseña histórica sobre lo que han sido las relaciones entre padres e hijos	54
Declinación de la función paterna tradicional	59
Paternidad posmoderna	61
Conclusiones de este capítulo	63

Capítulo 3

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA NORMATIVA 65

Conceptos normativos básicos	66
- Normas, obligaciones y hábitos	67
La conciencia de la norma en el niño	69
- Génesis y desarrollo de la conciencia normativa según Jean Piaget	69
El desarrollo de la conciencia normativa del niño, analizada por otros autores	72
Expectativas de desarrollo normativo antes de los 12 años	74
Determinantes socioculturales en la conciencia normativa	76
Clasificación normativa y jerarquización	76
- Las normas morales	76
- Las normas convencionales	77
- Las convenciones familiares y la formación de hábitos personales	77
Conclusiones de este capítulo	78

Capítulo 4

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PADRES
SOBRE EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS 79**

Origen cultural de las creencias sobre la crianza y su relación con los niños	81
Concepciones históricas del desarrollo del niño, su presencia en las representaciones de los padres y su relación con la corrección	81
La bidireccionalidad en la socialización	84
El análisis conversacional como manera de conocer la relación entre padres e hijos	85
La narración autobiográfica para conocer la historia de los padres	87
Conclusiones de este capítulo	88

Capítulo 5

**ÁMBITO SOCIAL EN EL QUE LAS COMUNIDADES
ESTUDIADAS CONVIVEN Y SE DESARROLLAN 89**

Población estudiada en Santa Cruz de Tenerife, España	90
- Conversación con una madre de la comunidad	92
- Condiciones de la población	94
Población colombiana estudiada: Cali, Colombia	95
- Conversación con un padre de la comunidad	98

Capítulo 6	
¿CÓMO SE DA LA RELACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS?	101
¿Qué ideas subyacen en la corrección?	105
Capítulo 7	
MOTIVOS Y RAZONES DE LOS PADRES PARA CORREGIR	107
¿Qué sucede en la relación entre padres e hijos?	107
Padres y madres que narran su biografía, relacionada con la corrección	108
Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección	108
- Categoría 1: Eficacia percibida sobre los logros de la crianza	108
- Categoría 2: Percepción de la tarea de ser padres	109
- Categoría 3: Evaluación de la educación recibida	109
- Categoría 4: Creencias respecto a la crianza	110
Las prácticas de corrección	111
- Categoría 5: Razones para corregir	111
- Categoría 6: Estrategias de corrección	111
- Categoría 7: Maneras de establecer la corrección	112
- Categoría 8: Motivos de conflicto entre padres e hijos	113
- Categoría 9: Coherencia entre el padre y la madre en relación con la crianza	114
Principios y valores implícitos en la crianza	115
- Categoría 10: Estilos educativos	115
- Categoría 11: Expectativas por el futuro del hijo	115
- Categoría 12: Temores sobre el futuro del hijo	116
Capítulo 8	
HALLAZGOS A PARTIR DE LAS NARRACIONES DE LOS PADRES Y DE LA CONVERSACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS	119
Los padres y madres de Cali	119
- Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección	120
¿Qué muestran estas observaciones?	122
Las prácticas de corrección	126
Principios y valores implícitos en la crianza	134
Conversación entre padres e hijos	137
- Episodio 1. El poder del padre	137
- Episodio 2. El castigo físico	139
- Episodio 3. El hábito	141

- Episodio 4. Incumplimiento de compromisos	141
- Episodio 5. Las contradicciones del padre	144
Temores, inseguridades de los padres de Cali	144
- ¿Cómo hablan los padres y los hijos de las prácticas de corrección?	145
- Caracterización de las relaciones entre padres/madres e hijos a partir de las observaciones realizadas	147
Los padres y madres de Santa Cruz de Tenerife	148
- Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección	148
- Las prácticas de corrección	153
- Principios y valores implícitos en la crianza	161
Expectativas y temores	165
Conversaciones entre padres e hijos en Santa Cruz de Tenerife	165
- Episodio 1. Los hijos piensan distinto de los padres	166
- Episodio 2. Pautas familiares	167
- Episodio 3. Los niños no eran importantes	169
- Episodio 4. El reconocimiento del otro	170
PALABRAS FINALES	175
BIBLIOGRAFÍA	181
ANEXOS	193
- Anexo 1. Glosario	195
- Anexo 2. Datos sociodemográficos de la muestra de Cali	198
- Anexo 3. Datos sociodemográficos de la muestra de Santa Cruz de Tenerife	201

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Metas de crianza en las sociedades colectivista e individualista	41
Tabla 1.2. Metas de crianza en las sociedades tradicional y posmoderna	42
Tabla 3.1. Metas de socialización entre los 7 y los 12 años en la cultura occidental posmoderna	75
Tabla 4.1. Relación entre teorías implícitas, estilos, prácticas educativas y metas de las prácticas de corrección	83
Tabla 7.1. Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección	116
Tabla 7.2. Las prácticas de corrección	117
Tabla 7.3. Principios y valores implícitos en la crianza	117
Tabla 9.1. Indicadores de la transición entre familia tradicional y posmoderna en las dos poblaciones estudiadas	176

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

INTRODUCCIÓN

Cuando los padres educan a sus hijos sienten angustia ante la incertidumbre sobre los valores y las normas que deben orientar su acción educativa y la forma de hacerla. Esto se ve con mayor claridad en las prácticas de crianza y, más específicamente, en las razones que los padres dicen tener para corregir a sus hijos y para valorar la eficacia de las diversas formas de corrección.

Por lo anterior, me di a la tarea de examinar la eficacia percibida por los padres y madres tanto de sus prácticas de corrección como de las razones, los motivos y las estrategias que dicen tener para corregir a sus hijos; así como de las dudas y confusiones de ellos en lo que concierne a la relación entre normas y valores respecto a las acciones específicas para transmitirlos.

Dadas estas condiciones, este libro se centra en examinar las relaciones entre padres e hijos en lo referente a las prácticas de crianza (específicamente, lo relacionado con la corrección) y en mostrar cómo los padres y madres de diferentes colectividades –en principio diferentes cultural y socialmente– van construyendo un estilo propio de crianza que depende de las oportunidades sociales, económicas, educativas, históricas y políticas, según el ámbito que se analice. Los datos aquí consignados forman parte de una investigación realizada en dos contextos distintos: uno en España y otro en Colombia.

La perspectiva teórica desde la cual se realizó esta investigación parte de la concepción de que las relaciones sociales y culturales determinan en gran parte los procesos psicológicos individuales. Esta perspectiva asume que el psiquismo se construye en la interacción con los otros y se modifica a lo largo de la vida; reconoce que el ser humano sólo se realiza en relación con otros y solamente existe como un ser en relación. Plantea, también, que no

existe uniformidad psíquica a través de la historia ni a través de las diversas culturas. Por ello, se nutre de la antropología; la historia de las mentalidades; la semiótica; la sociología de la familia; el psicoanálisis; la lingüística y la filosofía moderna del lenguaje. Este enfoque transdisciplinario permite conocer al ser humano situado en un mundo que va moldeando las condiciones concretas de su existencia, sus creencias y sus hábitos, constituyendo así un modelo cultural dentro del cual se desarrolla.

Dado que lo que se transmite a los hijos es de naturaleza social y cultural, resulta imprescindible conocer las prácticas, usos y valoraciones de los padres en el ámbito familiar. En este sentido, fue necesario centrar la investigación en la interacción y en el análisis de las actuaciones y los significados que padres e hijos construyen en la convivencia diaria, para comprender cómo en la cotidianidad familiar se fortalecen o se obstaculizan las potencialidades de cada niño.

Bronfenbrenner (1993) señala que estas influencias están marcadas por las prácticas culturales:

La sociogénesis y el aprendizaje cultural juntos vuelven capaces a los seres humanos de producir artefactos materiales y simbólicos que se construyen los unos sobre los otros, y así acumulan modificaciones a través del tiempo histórico, de tal manera que el desarrollo cognitivo de los niños se da en el contexto y en la historia cultural de su grupo social.

En general, los desarrollos teóricos de este enfoque comparten la idea de que la familia es un factor esencial para el desarrollo personal y social de los sujetos y para la consolidación del desarrollo más humano y mejor situado: “En la familia humana los contextos naturales son, en realidad, construcciones socioculturales: los contextos sólo son naturales en el sentido que permiten al sujeto en desarrollo servirse de toda la variedad de recursos culturales a lo largo de su proceso evolutivo” (Valsiner, 1994).

Rodrigo y Palacios (1998) y Lacasa (1994) agregan que la familia asume un papel fundamental en la concreción de la cultura para los pequeños y jóvenes en desarrollo, pues constituye en sí misma un escenario sociocultural; es el filtro a través del cual llegan a los niños muchas de las actividades y herramientas que les son propias y a través de las cuales la mente infantil se puebla de contenidos y procedimientos que llevan la impronta de la cultura de la que han surgido. Las investigaciones etnográficas de LeVine (1980, 1987, 1988), Greenfield (1998), Doumanis (1988), Rogoff (1993, 1995) y Lalueza (1996) corroboran tanto esta afirmación como la de que los diversos contextos –sean urbanos o rurales, en economías post industriales o en vías de desarrollo con variaciones de clase social, etnia y oportunidades de educación– inciden notoriamente en las prácticas de crianza de los padres.

Además, se observa en estos momentos en las sociedades occidentali-

zadas una nueva manera de encarar la crianza. Se habla de la crisis por la que atraviesa la función de guía que corresponde a los adultos encargados de la educación de los niños; dicha función se caracteriza por el miedo, la indecisión, el fracaso y la culpa en esta relación, lo cual afecta las condiciones en las que los niños entran en la cultura y la manera como asimilan las normas propias del grupo al que pertenecen. Por ejemplo, para Lipovetsky (1986, 1994), quien hace un análisis sobre los efectos de la ética *light* en la educación de las nuevas generaciones, “el descubrimiento del niño” y la preocupación por la familia son propios de las sociedades posmodernas¹. La promoción y la educación se han convertido en una tarea primordial, además porque el niño representa el narcisismo de los padres.

Por su parte, Alberdi (1994) señala que en nuestros días no hay nada más escandaloso que no querer a los hijos, no preocuparse por su felicidad o por su futuro. Paradójicamente, el niño es cada vez más una carga y actualmente no está dentro de las prioridades tener hijos y educarlos; al menos así sucede en los países del Primer Mundo.

Así, pues, la relación entre padres e hijos ha comenzado a tener una perspectiva distinta (Heinz-Herman y Buchner, 1994), como una relación social dinámica mediada por procesos afectivos y racionales, construida en la interacción, en la que también se hacen presentes los mundos de cada uno de los participantes de la díada. De hecho, no todo lo que los padres enseñan a sus hijos es aprendido de manera idéntica; además los hijos aprenden de otras fuentes. No se educa sólo con la palabra, se hace sobre todo con la vida y con el modelo que cada padre o madre transmite a través de lo que es como persona.

Esta observación ha llevado a reconocer la respuesta de los niños hacia la actividad educadora de los padres, lo que se conoce en la literatura psicológica como relaciones de bidireccionalidad. Esto es, la influencia que los niños ejercen sobre los padres. En otras palabras, la acción no es sólo de los padres hacia los hijos como si estos fueran receptores pasivos, sino que hay una interacción entre ambos; autores como Valsiner (1997), Grusec y Kuczynski (1997), Pettit y Lollis (1997) han desarrollado ampliamente esta perspectiva.

Teniendo en cuenta consideraciones parecidas a la anterior, se han realizado algunos trabajos de investigación provenientes de la psicología cognitiva social. Teóricos de la mente –como Turiel (1989)– muestran que la construcción de un pensamiento perspectivista, que tome en cuenta el punto de vista del otro y pueda atribuirle intenciones, es posible desde los primeros años de vida de un niño en la medida en que entra en contacto con

¹ Desde el punto de vista histórico se considera que la posmodernidad se inaugura aproximadamente en los años 70, si se tiene en cuenta que la sublevación estudiantil de 1968 marcó un hito político y cultural. Ver Harvey (2004) para una caracterización del modernismo y el posmodernismo.

su grupo de referencia. Es decir, a través de la interacción y la regulación social se construyen las costumbres, las convenciones, la ética y la ley.

Ningún tipo de regulación social viene dada naturalmente y por ello es necesario construirla con el niño y su entorno. Freud (1911, 1930) señala, en este sentido, que la relación padres e hijos debe estar profundamente comprometida con el proceso de inclusión en la cultura a través de actos significativos que organicen la tarea de la crianza, al menos mientras adquieren los hábitos fundamentales de la vida cotidiana.

Para analizar y comprender lo que expresan padres e hijos sobre las prácticas de corrección fue necesario basarse en las indagaciones sobre el análisis del discurso y sus aportes a la estructura y funcionamiento del lenguaje hablado y escrito. En particular, el interés aquí se centra, por un lado, en el análisis conversacional (AC) que toma como eje el estudio de lo significativo de la conversación y, por el otro, en la narración autobiográfica que tiene en cuenta las vivencias personales según las narran los sujetos en el contexto de una entrevista.

Adoptar esta perspectiva exigió, por lo tanto, analizar secuencias de diálogo entre los padres y los hijos, de tal manera que permitieran conocer la complejidad y diversidad de los mecanismos de influencia, las transacciones que se dan en ese diálogo y lo que piensan y opinan sobre situaciones en las que está presente alguna práctica de corrección. Las secuencias dialogadas son el resultado de las conversaciones en grupo que se realizaron con las dos poblaciones estudiadas: una en Cali (Colombia) y otra en Santa Cruz de Tenerife (España). Las narraciones autobiográficas son las respuestas a la entrevista semiestructurada en la que cada padre y madre habló de su experiencia de crianza.

El problema es muy complejo, y aquí se aborda sólo un aspecto que tiene que ver con la significación de las prácticas de corrección. Es importante señalar que durante 20 años he participado en una experiencia de transformación familiar a través de talleres con padres y madres, con un especial interés por conocer las creencias implícitas en todo el proceso de crianza, especialmente el que se da a través de la corrección; esto con el fin de que, haciendo conscientes a padres e hijos de tales creencias, pudieran ellos mismos transformarlas.

¿Qué razones y motivos tienen los padres cuando corrigen a sus hijos? ¿Cómo reaccionan cuando sus hijos no siguen sus indicaciones? ¿Por qué reaccionan los padres de esa manera? ¿Qué creencias o teorías están implícitas en las razones que dan para corregir y en su manera de reaccionar? ¿Qué valoran y qué rechazan los padres de la educación recibida? ¿Cómo contribuir a promover un cambio en las familias que declaran que sus hijos se les han salido de las manos? ¿Cómo orientar el trabajo de investigación e intervención con personas que se declaran fracasadas, culpables, dudosas y con miedo ante la tarea de la crianza?

Estas inquietudes han sido una constante observada tanto en la literatura científica como en las preocupaciones expresadas por los padres que, como decía antes, están cada vez más confundidos respecto a una tarea que antaño no producía ninguna duda ni temor. Así que, además de los propósitos mencionados, lo que se pretende a través de este trabajo es contribuir de una manera reflexiva a la delicada tarea de la crianza en momentos de preocupación por la llamada crisis de autoridad y a lo relacionado con la socialización, el castigo, la sanción, la construcción de la normatividad, las nociones más recientes sobre moralidad y los dominios del conocimiento social como perspectiva conceptual que permite considerar la eficacia de las prácticas de corrección.

Tener presente la relación entre padres e hijos como interacción bidireccional evidencia el papel mediador que desempeñan ambos actores en el proceso de socialización; este estudio otorgó un papel central a la corrección, aspecto fundamental para comprender lo que sucede en esta relación. Por lo tanto, se examinaron:

1. Las percepciones que los padres tienen acerca de la eficacia de sus prácticas de corrección.
2. Las prácticas correctivas de los padres.
3. Las prácticas discursivas que recogen el hecho de cómo hablan los niños y sus padres acerca de dichas prácticas correctivas.

En cuanto al contexto, este estudio con padres y niños de poblaciones como la de Cali y la de Santa Cruz de Tenerife es pertinente porque aporta propuestas que profundizan el conocimiento familiar y cultural de ambas comunidades. Aunque socio-culturalmente los segmentos poblacionales examinados difieren, existen muchas semejanzas en los patrones de crianza, de lo que se dará cuenta más adelante.

Así, este libro estudia la realidad de un grupo de padres de Cali que si bien ha experimentado logros sociales y familiares en algunos segmentos de su población, aún tiene muchas deficiencias en gran parte de ella. Un poco más se ha avanzado en la comunidad canaria que disfruta de la economía del bienestar, pero que presenta algunas carencias educativas, especialmente en el área familiar. En el contexto de Tenerife, es muy frecuente la queja de profesores acerca del poco compromiso de los padres varones en la educación de los hijos y que ésta sea relegada a las madres y los colegios.

Es importante aclarar que el estudio de dos contextos distintos no va encaminado a compararlos sino a ver cómo actúan cada uno en su propia originalidad, así algunos aspectos sean comparables. Al decir de LeVine (1980) y Lalueza (1996) cada cultura contiene una fórmula adaptativa para la parentalidad, un conjunto de costumbres que han evolucionado en respuesta a los azares más prominentes del entorno.

* * *

El presente libro está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se revisan los principales enfoques y conceptos sobre los estudios de las prácticas de crianza. En este caso se examinan los de la psicología evolutiva a través de la socialización, las metas educativas de los padres, la bidireccionalidad, el castigo y la claridad de lo que se desea con la corrección de los niños. Se valoran igualmente los aportes más representativos de algunos psicólogos culturales que señalan el derrotero para el análisis de las observaciones y la orientación del problema de estudio.

En el capítulo 2 se examinan los conceptos subyacentes de la función correctiva de los padres. Para esto fue de vital importancia reseñar el aporte teórico de Hanna Arendt para esclarecer el concepto de autoridad, central en la comprensión del problema de la corrección; también se estudiaron las relaciones entre padres e hijos respecto a las prácticas de corrección, a través de la historia de la infancia y de algunos filósofos culturalistas, hasta la actualidad, que marca una tendencia a la declinación de la figura del padre tradicional.

El capítulo 3 define la perspectiva psicológica y los conceptos que permiten comprender cómo se van construyendo e interiorizando en el niño las reglas, los principios y las leyes; señala, además, las determinantes socio-culturales de la conciencia normativa y termina en la clasificación de lo que son las normas morales, las normas convencionales y las normas familiares.

El capítulo 4 resume diferentes posturas teóricas para el esclarecimiento del asunto que se va a estudiar: las teorías implícitas; el origen cultural de las creencias sobre la crianza; las concepciones históricas del desarrollo del niño; introduce los conceptos de bidireccionalidad, narración autobiográfica y análisis conversacional.

El capítulo 5 muestra el contexto específico de las comunidades estudiadas, tanto la de Cali (Colombia) como la de Santa Cruz de Tenerife (Canarias, España) con algunos datos estadísticos y testimonios de personas influyentes, lo cual permite conocer a cada una en su originalidad y en sus semejanzas.

Del capítulo 6 en adelante se hace la caracterización de las relaciones entre padres e hijos sobre las nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección; las prácticas de corrección y los valores implícitos en la crianza.

Es importante aclarar las posiciones metodológicas adoptadas en este libro:

- Uso del género gramatical: se hace referencia a padres y niños porque esta forma genérica facilita la redacción y la lectura, siendo conscientes de que están incluidas las madres y las niñas. En el trabajo de cam-

- po participaron padres, madres, maestros, maestras, niños y niñas.
- Existe un glosario de términos como Anexo 1 para ubicar al lector respecto a la manera como se entienden éstos en la presente obra.
 - Este libro proviene de la investigación realizada para la tesis doctoral en Psicología Cultural en la Universidad de Salamanca (España) –dirigida por María José Rodrigo López–, sobre la percepción que los padres y los hijos tienen sobre las prácticas de corrección.
 - No es un estudio comparativo de dos culturas. Es intercultural porque estudia dos grupos representativos de cada una de las poblaciones y menciona su originalidad sin caer en comparaciones.
 - La muestra de población con la que se hizo la investigación fue de 15 casos en Cali (Colombia) y 15 casos en Santa Cruz de Tenerife (España). Por lo tanto, hacer una discriminación estadística por porcentajes no fue significativo y por eso sólo se habla de tendencias.
 - Si alguna persona está interesada en conocer la investigación en su totalidad puede consultar a la autora al correo electrónico: malulo01@hotmail.com o en la página web: www.gestamos.com
 - Las citas bibliográficas se hacen de acuerdo con las normas de la APA (Asociación Americana de Psicología).

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

ENFOQUES Y CONCEPTOS ACTUALES SOBRE PRÁCTICAS DE CORRECCIÓN

*“Tal vez lo más difícil de la paternidad
no fuera vigilar la conducta de los niños,
sino vigilar la conducta propia de los padres,
ya que el método que usaban para la enseñanza de sus hijos
era hacerles observar detenidamente la conducta de los adultos (...)
Así pues, los padres lakotas, al igual que los demás adultos,
estaban sometidos a un examen continuo
de su conducta y de sus conversaciones.
De ahí que tuvieran que actuar de la forma
más digna y ejemplar posible”²*

El propósito de este capítulo es aclarar algunos aspectos conceptuales que orientan este estudio: la relación entre las prácticas de crianza y los procesos de socialización; es decir, en general, las formas como se vincula a los niños, en este caso, a los patrones y pautas de la sociedad y cultura existentes. Para esto se hace un recorrido por las diferentes líneas de investigación que han aportado conocimiento a estos procesos, especialmente en relación con las metas educativas de los padres- primeros transmisores como miembros de una clase social y un entorno cultural específico- relacionadas con aspectos como las estrategias educativas y el protagonismo que tiene el niño en las nuevas perspectivas de análisis.

² Tomado de *Cuando la hierba es verde: el niño indio*, de Esteve Serra (Madrid, 1996), donde se encuentran una serie de reflexiones sobre cómo educaban las viejas tribus indias americanas (concretamente los lakotas) a sus hijos.

En el área que compete al presente estudio, se observan por el momento dos grandes líneas de investigación: la psicología evolutiva y la psicología cultural, de las cuales se examinan las investigaciones más relevantes. A partir de este marco general se emprende la tarea de estudiar la eficacia de las prácticas de corrección en las relaciones entre padres e hijos.

LA SOCIALIZACIÓN

Por socialización se entiende –en la psicología evolutiva y para efectos de lo que aquí se presenta– las distintas acciones que se llevan a cabo para regular los vínculos del niño con el entorno de relaciones sociales en el que le corresponde vivir; lo cual es realizado, en una parte importante, por los padres, además de otros intervinientes tales como familiares cercanos, amigos, la escuela y los medios de comunicación. Generalmente a las acciones específicas para regular al niño se las ha llamado prácticas de corrección parentales y son un apartado dentro del gran tema de la socialización. La relación entre padres e hijos vinculada al proceso de socialización ha tenido un desarrollo reciente en la psicología evolutiva, de la cual se examinan en este estudio sus principales aportes.

Dos aspectos importantes que se tienen en cuenta son la relación entre las diferentes formas de corrección y los procesos de socialización, y la valoración del castigo frente a otras prácticas de corrección. En 1889 Sears y Stanley Hall evaluaron las opiniones sobre el castigo de los niños, de una muestra de adultos estadounidenses de clase media urbana, y a partir de 1930 los distintos movimientos psicológicos se ocuparon del estudio de los estilos educativos de los padres. Estas investigaciones consideraban las relaciones entre padres e hijos de un modo unidireccional, señalando el influjo de los padres sobre los hijos y desconociendo la influencia de los niños sobre los padres, así como el peso que tienen éstos sobre el proceso de socialización. A esta nueva noción se le ha llamado bidireccionalidad –los cambios que producen los niños en los padres y viceversa en el proceso de crianza–, línea de trabajo que ha tenido alguna hegemonía en los últimos años.

En este sentido, también se ha criticado que los estudios de las relaciones entre padres e hijos se hayan apropiado de la terminología usada en la sociología política, lo cual ha dificultado su comprensión ya que lo que en política puede ser posible no lo es en la familia, donde priman otro tipo de relaciones como las afectivas. Se habla, por ejemplo, de padres democráticos o autoritarios, aludiendo a esta terminología.

Los estudios actuales, además de considerar la influencia recíproca –la bidireccionalidad– entre padres e hijos, valoran nuevos criterios de eficacia educativa como tener en cuenta los conocimientos sobre el desarrollo de los niños. Una práctica educativa se considera eficaz si está acorde con las condiciones evolutivas concretas del niño y promueve su desarrollo.

LAS METAS EDUCATIVAS

En el proceso de socialización cobran especial importancia las expectativas de los padres sobre sus hijos; esas expectativas se convierten en metas, es decir, lo que los padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados esperados según Bugental y Goodnow (1998). Dentro de los medios para alcanzar las metas están las llamadas estrategias de corrección. Se trata de aquellas prácticas de crianza que tienen que ver con el establecimiento de límites al comportamiento de los hijos para impedir las acciones que se consideran incorrectas y así reorientar dicho comportamiento en la dirección que los padres estiman adecuado.

A continuación, se presentan algunos de los estudios más relevantes que han examinado las metas educativas de los padres y las estrategias para lograrlas. J. Kohn (citado por Ceballos, 1998) hizo estudios en Estados Unidos que buscaban relacionar la clase social de los padres con sus metas educativas; las identificó y agrupó en dos categorías: las que buscan la conformidad del niño y las que buscan la autodirección. En la década de 1970, encontró que los padres de clase media y alta ponían más énfasis en metas de autodirección del niño tales como autocontrol, responsabilidad y curiosidad, mientras que los padres de clase obrera resaltaban más la conformidad de sus hijos a la autoridad paterna. Según el mencionado autor, estas diferencias de valoración se debían al tipo de actividades y tareas laborales desempeñadas por una u otra clase social. Sus resultados han sido confirmados en varios países, entre ellos Holanda y España (comunidad canaria) donde se encontró que cuanto mayor era el nivel educativo de los padres más privilegiaban la autodirección y evitaban la conformidad como meta educativa de sus hijos.

En la línea de la investigación sobre las prácticas de crianza de los padres, Baumrind (1971) identificó tres estilos parentales: el padre democrático es el que toma decisiones conjuntamente con sus hijos, sin dejar de lado su papel de control y guía; el padre autoritario es el que controla y toma decisiones sin tener en cuenta al hijo; y el permisivo es el que deja sin control al niño siendo tolerante con sus impulsos. El trabajo de MacCoby y Martin (1983) redefinió estos estilos nombrándolos de manera diferente: al autoritario lo menciona como restrictivo; al democrático, como inductivo; al permisivo, como indulgente; lo que ayuda a desglosar un poco más las tres anteriores categorías y a sacarlas del ámbito de la terminología política. Además, relacionó los efectos de las estrategias de socialización sobre el desarrollo de los niños y los adolescentes.

Por otro lado, las investigaciones de Newberger (1980) mostraron hallazgos novedosos para definir el sistema a través del cual los padres comprenden las respuestas de sus hijos, sus conductas y actitudes para guiar sus acciones. Su objetivo era que los padres aclararan sus ideas y las razones

de sus respuestas. Les hizo una entrevista abierta a 51 padres seleccionados en las consultas de un hospital pediátrico y también en barrios de clase media donde aquellos exponían y elaboraban su pensamiento; en la muestra había padres blancos y negros de todas las clases sociales, con familias de varios tamaños e hijos de todas las edades. Sus indagaciones apuntaban a lo que creían los padres que influía en el comportamiento y desarrollo de los niños: cómo piensan y sienten, cómo se construye una buena relación con ellos, cuáles son sus necesidades básicas, cómo es un niño ideal. De las respuestas obtenidas en las entrevistas, describió cuatro etapas o niveles de razonamiento respecto a la manera como se ubican los padres en capacidad de aplicar disciplina y cómo se relacionan con el niño:

1. Orientación egoísta: el papel del padre se organiza en torno a sus necesidades y deseos; el niño es concebido como una proyección de las experiencias del padre.
2. Orientación convencional: el papel del padre se limita a dar normas; quiere hacer cumplir la norma por la norma; sus criterios son externos.
3. Orientación subjetivo-individualista: el padre se pone en el lugar del niño e identifica sus necesidades; hay un intercambio emocional mutuo.
4. Orientación interaccionista: el papel del padre es entender que tanto él como su hijo son miembros autónomos, aunque interdependientes, que se encuentran en un proceso continuo de crecimiento y cambio.

Dice Newberger que cada nivel de razonamiento funciona como una matriz organizadora a través de la cual los padres interpretan su relación con el niño y que a medida que suben de nivel representan un mejor desarrollo cognitivo, en el sentido de la capacidad de razonar, que puede darse en cualquier clase social, raza o sexo. Esta investigación realizada en Estados Unidos fue contrastada con otras poblaciones como la inglesa y la mexicana por Dekovic y Gerris (1992) con 239 padres de diferentes niveles socioeconómicos y educativos; estos autores encontraron que los padres de mayor nivel educativo y clase social tienden a razonar en niveles cognitivos más complejos.

Un aspecto por destacar del trabajo de Newberger es su intento por superar el modelo investigativo tradicional en la psicología anglosajona (inventarios a través de cuestionarios, controles, diseños replicables), a fin de lograr un modelo donde se les da la palabra a los padres, a través de una escucha más clínica y no se hace sólo un registro de la información. De esta manera, también plantea una descripción diferente y esclarecedora de los estilos de los padres, al buscar orientaciones parentales e intentar clasificar lo que llamó *conciencia parental de los padres*, que relacionó con el desarrollo cognitivo.

Aunque nuestro interés no está en examinar el nivel de razonamiento de

los padres, Newberger es pertinente en el sentido de operar con una metodología más abierta para la recolección de la información en investigación con padres. Estas investigaciones que comparan clase social y metas educativas encuentran que las familias posmodernas de clases media y alta, con buen nivel educativo, tienden a razonar con niveles cognitivos más complejos y promueven que los hijos sean autónomos e independientes, lo cual se compagina con sus posibilidades e intereses de que cuando crezcan puedan acceder a puestos de responsabilidad y liderazgo; mientras que los padres de clase obrera, con bajo nivel educativo y menos ingresos promueven la conformidad y el apego a las tradiciones, acorde con las expectativas concretas de que sus hijos sigan sus pasos con mucha probabilidad. Es muy factible que este tipo de investigaciones con la misma población, si tuvieran en cuenta su historia y contexto cultural, producirían otros resultados.

LAS ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN

La elección de las prácticas correctivas de los padres —y que algunos llaman estrategias disciplinarias— están muy relacionadas con sus concepciones educativas, llamadas por Triana (1993) *teorías implícitas en el proceso de socialización*. La manera de actuar de un padre en el momento de la corrección hace surgir estas preguntas: ¿por qué los padres escogen determinadas maneras de corregir? ¿Tiene que ver esto con sus convicciones más profundas, con lo que vivieron como hijos o simplemente se dejan llevar por un impulso o por lo que dicen los expertos?

Hoffman (1970) estudió las estrategias más utilizadas por los padres de la clase media estadounidense y las clasificó como: la afirmación del poder (*power assertion*), la retirada de afecto (*love withdrawal*) y la inducción (*induction*). En la afirmación del poder incluyó todas las acciones coercitivas que se relacionan con lo descrito por Baumrind como autoritarismo; la retirada de afecto la describió como la indiferencia y silencio hacia el niño cuando ha cometido una falta; y la inducción la relacionó con el razonamiento y explicación de las normas para que el niño actúe por conciencia propia y no por temor.

Las prácticas correctivas también se relacionan con los motivos y razones que dan los padres para corregir a sus hijos. Selman (1979) entrevistó padres estadounidenses para conocer las razones que daban para corregir a sus hijos y obtuvo las siguientes respuestas que se compaginan con lo observado en los grupos de padres estudiados en otras latitudes:

- Para controlar al niño que se enfada y enfurece.
- Como estrategia para transmitir a los hijos su saber y sus expectativas.
- Para comunicar las ideas sobre el bien y el mal.

- Para expresar frustración, venganza y rabia.
- Porque de vez en cuando a los niños les viene bien recibir un castigo, dado que de hecho se tranquilizan.

Los hallazgos de Selman concuerdan con lo que refieren otros investigadores como Hoffman (1994) y Kochanska (1994), en el sentido de que son variadas las intenciones de los padres al corregir: siendo prioritario el control de la impulsividad del niño en los primeros años y después convirtiéndose en la manera de transmitir y lograr la interiorización de los valores de los padres, comunicar la idea de lo correcto y lo bueno, lo cual está más allá de una mera operación cognitiva como han destacado algunos de los autores antes mencionados.

El estilo educativo –esto es, la manera como los padres orientan su crianza y la relación con sus hijos– también se ha relacionado con las prácticas correctivas; así, Palacios (1987b) en sus estudios con clase media española encontró que los padres tradicionales tendían a corregir a través de los regaños y el castigo, mientras que los modernos preferían estrategias basadas en el razonamiento y la argumentación. Ceballos (1998), al estudiar las prácticas educativas de las madres canarias, pudo relacionar que las que tenían una actitud perspectivista –considerar la realidad desde el punto de vista del otro– con sus hijos, eran menos restrictivas en la crianza y, además, les imprimían autoconfianza y seguridad.

En las investigaciones reseñadas sobre prácticas de corrección y estilos educativos se nota la poca importancia que se le ha dado al diseño y análisis de las diferencias culturales de las poblaciones estudiadas. En este sentido, Greenfield y Suzuki (1998) señalan que “cada patrón de desarrollo del niño, resultante de cada estilo cultural de parentalidad, es diferente; cada uno tiene su propio estilo de fortalezas y debilidades”. Lo realmente importante es comprender los significados y las metas culturales de desarrollo del niño de estas comunidades investigadas; estas investigadoras llegan a una mayor objetividad en los criterios de análisis que evita la posible carga valorativa al contrastar clases sociales. Una cosa es decir que hay diferencias y otra, creer que un tipo de parentalidad diferente al hegemónico no es válido o es cuestionable por razones de su diferencia. En síntesis, estas autoras proponen que los criterios con los que se clasifica y analiza sean descriptivos en la medida de lo posible y no prescriptivos y valorativos, con predominio de la cultura dominante.

Eficacia de las prácticas de corrección

Es necesario aclarar la noción de corrección y la manera como se entiende para lo que aquí interesa. Se asume que cualquier norma para ser eficaz en cualquier instancia social requiere en un principio de control externo. En este sentido, la manera de utilizar ese control externo depende de la auto-

rregulación de los destinatarios de la norma; así, a mayor autorregulación menor necesidad de control exterior. De esta manera, la eficacia no se puede medir por la magnitud de la restricción externa, sino por la realización integral de los fines educativos. De hecho la violencia no es eficaz porque la eficacia se mide realmente a largo plazo y no en una aparente solución temporal; sin embargo muchas veces los padres creen que su utilización da buenos resultados, por sus efectos instantáneos.

Para comprender mejor la eficacia de las prácticas correctivas se precisa entender la influencia que los niños tienen sobre el proceso de socialización. Desde hace algunos años se viene desarrollando la idea de que el niño es protagonista de su desarrollo y un sujeto activo en la transformación de su entorno; lo que implica sobre todo un cambio sustancial en la idea acerca de la naturaleza básica de la relación padres - hijos (Grusec, 1997). En general los psicólogos evolutivos, como Bugental y Goodnow (1998), Rodrigo, Janssens y Ceballos (1999), han estudiado el tema de la claridad o capacidad del padre para transmitir mensajes que sean correctamente entendidos por el niño; para lo cual se requiere su percepción más o menos precisa y su aceptación o rechazo.

Estos tres últimos autores realizaron en 1997 una investigación con 60 madres canarias de niños entre 7 y 10 años de edad para averiguar sus metas y estrategias de socialización; también estudiaron a sus hijos para observar su autorregulación a través de la planeación conjunta de una excursión. Los resultados mostraron que las prácticas basadas en la comunicación, el respeto y las iniciativas del niño, la argumentación y la justificación de la necesidad de la norma, y la conciencia del posible daño a terceros fueron muy útiles para que los niños percibieran con precisión las metas educativas de las madres.

Las prácticas más directas, basadas en marcar normas, ponen límites claros al comportamiento de los niños –incluso mediante prohibiciones–, y mostrar un control coherente y firme en el cumplimiento de tales normas, contribuyeron a la comprensión por parte de los niños. Concluyen los citados autores que formas de control no asociadas al abuso del poder y al empleo de métodos coercitivos resultan comprensibles cuando los hijos atribuyen intenciones positivas a sus madres.

Agregan Ceballos y Rodrigo (1998) que la condición para que el mensaje paterno sea comprensivo para el niño es que sea claro, redundante y coherente; que haya un clima cálido y armonioso en la interacción familiar; que el niño lo perciba como apropiado y justo; y que esté motivado para hacerlo. Esta comprensión estará mediada por el desarrollo cognitivo del niño, el cual es diferente según la edad. Es importante recalcar que la percepción del niño sobre el mensaje paterno tiene que ver con el contexto en el que las interacciones se producen. Y este contexto no sólo es el inmediato, sino todo el ámbito socio-cultural (llamado por los expertos el *ethos*) que le da

sentido y ayuda o impide esa percepción adecuada.

No sobra agregar que los niños y adolescentes aceptan las normas cuando provienen de quien se ha ganado la autoridad a través del afecto, la justicia y la confianza; cuando no hay violencia en la exigencia de su cumplimiento; cuando se asimilan como algo propio; cuando se transmiten con seguridad y congruencia, sin que por ello falte firmeza y convicción para hacerlo. Si al niño se le permite el intercambio de puntos de vista en la construcción de las normas que son negociables, éste desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de analizar, de cuestionar y, por lo tanto, de obrar de acuerdo con ellas por razones propias (López, 1994).

A propósito de la comunicación entre padres e hijos es pertinente traer a colación lo que dice la filósofa Victoria Camps (2000):

Para que ésta sea adecuada se requiere que se le dé el reconocimiento a cada cual; en este caso, los padres tienen unas funciones y unas responsabilidades que no son las de los hijos. La obligación de educar y de enseñar la tienen los padres, aunque es cierto que los hijos les enseñan a los padres; pero aún así sigue siendo una relación desigual en la que los mayores tienen una autoridad que no conviene perder. Y el modo más eficaz de conservarla es procurando que haya respeto; y si esto no sucede, el resultado de tal confusión es el desconcierto y la falta de referentes.

Esta afirmación pone de manifiesto que aunque es importante entender la bidireccionalidad (esto es, no desconocer el papel activo del niño), no se debe olvidar que las relaciones entre padres e hijos son asimétricas y por consiguiente la autoridad está situada en los padres. Esto quiere decir que la asimetría es un hecho, no una mera opinión subjetiva y, por lo tanto, es equivocado “hacer de cuenta” que son relaciones entre iguales. Es preciso, entonces, recuperar una noción de autoridad que no se identifique con el poder como dominación, la cual se aclara ampliamente en el capítulo 2 de este libro.

Por otro lado, para que niños y padres se comuniquen adecuadamente y los mensajes sean entendidos, es fundamental tener en cuenta la edad del niño para modular las interacciones. Ceballos y Rodrigo (1998) señalan a este respecto que:

- Hasta los 5 años los niños tienen un cierto nivel de comprensión de las intenciones y emociones de los padres que, junto con la formación de vínculos de apego, sientan las bases para el juego cooperativo y recíproco.
- Entre los 6 y los 10 años los niños adquieren un nivel de comprensión de las intenciones, emociones y cogniciones de los padres, que les permite comenzar a entender algunos de los puntos de vista de ellos.

Gracias a esta comprensión mutua se puede llegar a una corregulación de la conducta del niño, de forma que los padres tienen el control y la supervisión, pero dejan que el niño ejerza gradualmente su capacidad de responsabilidad y autonomía.

- A partir de los 11 años aumenta dicho nivel de comprensión, así como los progresos en sus habilidades negociadoras, lo cual permite avances definitivos en el conocimiento mutuo.

Significa esto que a mayor edad, mayor comprensión de la normatividad, menor regulación externa y aumento en la autorregulación. En la investigación realizada por Rodrigo, Janssens y Ceballos (1999) se encontró que los niños que “leían” con mejor precisión los mensajes de sus madres (un indicio asociado a mayor conocimiento mutuo) eran los que en una tarea cooperativa con éstas mostraban más autonomía, confianza e iniciativa en sus acciones.

Al hacer este recorrido sobre los estudios realizados se observa que un problema en las relaciones entre padres e hijos es la tensión en torno al cumplimiento de la norma: los padres encargados de hacerla cumplir y los hijos que no la cumplen³. Es claro que la asimetría de la relación implica algún tipo de subordinación de los niños a los padres (aunque éstos son los que posibilitan que el niño se vaya autorregulando cada vez más). En los primeros años dicha relación aparece como ejercicio de poder (puesto que implica poner límites), pero si los padres lo usan para propiciar la autonomía, se justifica, ya que habrán logrado transformar el carácter impulsivo en social. En últimas, la eficacia de la corrección estará dada o por las metas educativas propias del contexto cultural o por la independencia que los hijos adquieran; y no por un aparente cambio de comportamiento circunstancial que puedan producir las restricciones inadecuadas o inoportunas.

Desde el punto de vista de un estilo firme en la corrección está la investigación reportada por Larzelere (1998), quien afirma que una crianza óptima combina una buena relación afectiva y una imposición clara de límites. El modelo sugiere que las respuestas de los padres en la corrección de sus hijos comienzan con tácticas menos severas, tales como el razonamiento, pero avanzan hacia estilos disciplinarios firmes cuando la acción inicial no logra un compromiso aceptable. Y agrega que las tácticas más firmes pueden ser el castigo no físico tales como tiempo fuera o aislar al niño en el cuarto.

Asegura Larzelere que este modelo es consistente con el estilo parental

³ La tensión de la relación surge porque el niño tiende al placer y al menor esfuerzo. Situación ampliamente documentada por Freud (1976a) cuando dice que el niño se rige por el principio del placer y los padres y mayores buscan establecer, por medio de las normas, el sentido de realidad, que no son otra cosa que los límites necesarios para vivir.

con autoridad –padres con alto nivel de habilidad educativa– y se opone al autoritario y al permisivo. La evidencia de la relación asimétrica, una vez más, es que el padre tiene que controlar al niño mientras éste aprende a autorregularse. En este estilo, padres con autoridad guía, se combina la receptividad –capacidad de ponerse en el lugar del niño– y la calidez con la exigencia, esto es, la demanda, para que los hijos consigan llegar al máximo de sus capacidades, tanto social, como intelectual y emocionalmente. A la par, les permiten que vayan tomando decisiones, partiendo de la idea de que el niño tiene capacidad para realizar tareas de forma adecuada y, por lo tanto, van delegando responsabilidades en la medida de sus capacidades.

Estilos parentales

El estilo parental autoritario (Baumrind, 1971) se caracteriza por altos niveles de control –como el de los padres con autoridad–, por la prohibición y con frecuencia la violencia verbal y física. Para Hoffman (1970, 1975) los padres de esta categoría abusan del poder que les da la relación asimétrica con sus hijos.

El estilo parental permisivo tiende a evitar el control, la corrección y altos niveles de demandas al niño; desde muy pequeño el niño hace lo que quiere y el padre no controla sus impulsos. Dentro de este estilo se incluye al padre indulgente, con altos niveles de receptividad hacia el niño, pero que no lo acompaña, no lo apoya, no lo guía.

Los mencionados autores ponen de relieve la gran cantidad de recomendaciones a los padres respecto a la crianza de sus hijos; las cuales han sido sorprendentemente diversas, con cambios muy importantes entre generaciones y con consejos contradictorios que dan como resultado, en algunos casos, una corrección ineficaz.

La autoridad que guía y orienta

Los padres que participaron en las investigaciones reportadas, señalaron que no lograban lo que se proponían, lo que puso de relieve la ineficacia de la reiteración indefinida de prácticas de corrección; independientemente de que predominen los castigos físicos y no físicos o el razonamiento y el diálogo. ¿Qué hace entonces que una práctica correctiva sea eficaz o no? La hipótesis que aquí se quiere desarrollar es que depende del tipo de autoridad que los padres representan. Autores como MacCoby y Martin (1983) y Baumrind (1971) han mencionado que los padres con sentido de verdadera autoridad, conocido como el estilo parental autorizado –que en adelante se mencionará como *autoridad guía*– son los que tendrían un alto nivel de eficacia. Esto porque:

- asumen al hijo como una persona distinta y única a la que reconocen su individualidad;
- explican las razones del establecimiento de las normas;

- negocian mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente;
- apoyan en las tareas difíciles; y
- se quedan al margen cuando el niño tiene éxito.

Para ahondar más en la relación mutua que establecen padres e hijos en el proceso de socialización, algunos autores son partidarios de la estrategia del razonamiento con los niños en el proceso de socialización y de interiorización de valores. En este sentido Grusec (1997) señala que en la perspectiva bidireccional “los niños toman parte en las ideas de los padres porque los interpretan, los evalúan y negocian con ellos. Los niños discuten sus experiencias con sus padres, hablan de las diferencias; lo cual no quiere decir que haya una falla en el proceso de socialización”. Toda esta gama de realidades de atribución de intenciones y de emociones entre padres e hijos crea una nueva situación en la familia posmoderna, lo que era impensable antes.

Lollis y Kuczynski (1997) estudiaron además la dinámica que existe en lo que ellos llaman “relaciones afectivas y la interacción social entre padres e hijos”; y hacen un llamado a los investigadores a tener en cuenta que la interacción social está influida por las relaciones afectivas. Destacan que la relación entre padres e hijos se construye, contribuyendo no sólo con interacciones sino con pensamientos y emociones, ya que “uno de los aspectos fundamentales de esta relación son las expectativas mutuas, pero especialmente las de los padres que están pensando en el futuro y actúan con el niño como si no hubiera un proceso en la crianza y le exigen como si ya estuviera en el futuro”.

Después de dar una mirada a las investigaciones más relevantes, desde la perspectiva de la psicología evolutiva, es posible afirmar que los estudios sobre la construcción de la normatividad están vigentes en el panorama actual. Este enfoque marca ejes temáticos, como el de las metas educativas de los padres, relacionados con diferentes variables como son la clase social, el nivel educativo, las estrategias de corrección, los estilos parentales, la claridad de acuerdo con la atribución de intenciones positivas de las madres, la capacidad reflexiva y el desarrollo cognitivo tanto de niños como de adultos.

Todo esto establece un aporte significativo para comprender cómo se constituyen en un momento dado las prácticas correctivas. Pero, como se dijo antes, hace falta un diseño y análisis de las investigaciones que tenga presente el contexto cultural, qué hacen los padres para propiciar una determinada área del desarrollo del niño; y por qué y cómo lo hacen. La psicología cultural promueve éstas y otras condiciones, cuya perspectiva se muestra a continuación brevemente.

LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA EN EL CONTEXTO CULTURAL

Como se mencionó en la Introducción, la psicología cultural ha hecho grandes aportes en el estudio de los aspectos que configuran la crianza de los niños en diversas culturas. Así pues, lo central de este enfoque es llamar la atención sobre el contexto y la realidad histórica, es decir, los escenarios particulares en que se dan las principales interacciones con los niños y los jóvenes.

En primera instancia, Vigotsky (1995b) en su ensayo *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, hace una crítica a los discursos científicos que ignoran la realidad histórica y social del niño, como si todos los seres humanos en su desarrollo vivieran las mismas circunstancias.

Lalueza y Crespo (1996), para corroborar lo dicho y para ofrecer elementos de reflexión en el estudio de los diferentes contextos culturales, dicen:

(...) la cultura no es una variable más, sino el marco en el que el desarrollo cobra sentido. Ella forma el ‘nicho evolutivo’ en el que toda acción adquiere significado, al tiempo que define el abanico de canalizaciones que puede adoptar la evolución de los individuos. Como condición previa al estudio de la multiculturalidad o de la interculturalidad, la cultura no debe ser tratada como simple fuente de variación, sino como una dimensión necesaria y determinante en la explicación del desarrollo.

Estos autores agregan una interesante observación acerca de las investigaciones que generalizan los estudios de los niños blancos de clase media estadounidense y europea, las cuales no tienen en cuenta que cada cultura desarrolla habilidades particulares en función de su entorno y sus necesidades:

Los estudios interculturales han mostrado que los desfases de conocimiento entre diversas culturas hacen muy difícil una gradación o escala en función de un supuesto nivel global de los conocimientos alcanzados por sus individuos. No hay sujetos globalmente más hábiles o más capaces en unas culturas que en otras, sino que cada cultura genera individuos más hábiles en determinadas tareas y con más conocimientos en determinadas áreas. Es decir, las diferencias en el conocimiento y habilidades entre miembros de diversas culturas, difícilmente permiten situar a unos en estadios superiores a otros. Sencillamente, poseen conocimientos diferentes.

Lo realmente importante es comprender los significados y las metas culturales del desarrollo del niño que están implícitas en cada patrón de crianza (Greenfield, 2000), conocer a partir de ellos el porqué de lo que hacen, lo cual debe “leerse” en función de su contexto familiar y social y no siguiendo exclusivamente lo esperado según parámetros universales para un niño de su edad. En este sentido han investigado Vigotsky (1995a),

Bronfenbrenner (1993), Greenfield (1998), Rogoff (1993), Valsiner (1994), Doumanis (1988), Tenorio (1997), Lalueza (1996) y LeVine (1980, 1988, 1990). Se puede decir que en términos generales comparten los mismos principios teóricos, en el sentido de aceptar que los patrones de crianza no son uniformes en todas las culturas ya que cada una desarrolla las habilidades necesarias para sobrevivir y desarrollarse. En los últimos cuarenta años, los antropólogos han mostrado, con una evidencia cada vez más convincente, que los entornos de la infancia y la niñez temprana son moldeados por los patrones culturales. Obviamente, al asumir el contexto cultural como determinante, se vuelve importante establecer algunos elementos comunes mínimos.

En este sentido LeVine (1980), basado en trabajos de investigación recopilados en todos los continentes, además de constatar las diferencias pudo señalar tres metas constantes de la crianza en todas las culturas estudiadas: 1) La supervivencia física y la salud del niño; 2) desarrollar en el niño la capacidad de comportamientos que le permiten autosostenerse económicamente en su madurez; 3) desarrollar las capacidades de comportamiento del niño para maximizar otros valores culturales –por ejemplo, moralidad, prestigio, riqueza, piedad religiosa, logro intelectual, satisfacción personal, autorrealización– tal como son formulados y simbólicamente elaborados en normas, creencias e ideologías culturalmente diferenciadas.

Anota LeVine (1988) que existe una jerarquía y una secuencia natural en estas metas, dado que la supervivencia y la salud son preocupación primordial en los primeros años del niño, y las otras van tomando importancia luego de que la vida esté asegurada. Dato especialmente importante para evaluar las comunidades de bajos recursos, a las cuales a menudo se les critica su falta de logro en el desarrollo de valores sociales y éticos.

Otra de las observaciones de este autor es que los padres no afrontan estas tareas por sí solos y que como grupo cultural van desarrollando fórmulas adaptativas; es decir, las costumbres que han ido evolucionando de acuerdo con las condiciones propias para lograr sus metas. Por ejemplo, en áreas de subsistencia inestable los padres enseñan a sus hijos a autosostenerse, a cuidarse, a ser independientes; mientras que en otras culturas con la subsistencia asegurada, los padres tenderán a proteger más al niño, a volverlo centro de sus atenciones, a desarrollar otras habilidades. Esto para indicar que las normas culturales de la crianza están diseñadas para maximizar las ideas culturales positivas en la siguiente generación, evitar el azar y transmitir el tercer conjunto de metas, como son la moralidad, el logro intelectual y la autorrealización.

Resultan especialmente importantes las distinciones que hace LeVine acerca de las diversas prácticas de crianza que se dan dependiendo de la diferencia de ciertas condiciones; por ejemplo, si la familia es tradicional o moderna, si los padres tienen medios económicos o no, si pertenecen a

una tradición agraria o industrial. También hace numerosas consideraciones para diferenciar las tendencias de las metas de socialización en una sociedad colectivista, donde la mayoría de las veces los recursos son escasos, en contraposición con una sociedad individualista y con la supervivencia asegurada, las cuales podrían resumirse en la Tabla 1.1.

La consecuencia que se puede inferir de estas observaciones es que las comunidades colectivistas están más asociadas con las agrarias, pastoriles, artesanales y los estilos de parentalidad tradicional; y que las individualistas se asocian con las comunidades urbanas y el estilo moderno de familia occidental de clase media y media alta. Lo sugestivo de las conceptualizaciones de LeVine es que permiten analizar las metas y estilos parentales de diferentes contextos. En este mismo orden de ideas, María Cristina Tenorio (2000) elaboró una tabla que facilita comparar las metas de crianza de una familia tradicional y una posmoderna en diversos contextos del Valle del Cauca (también puede asimilarse a la canaria). (Ver Tabla 1.2)

Para Tenorio (2000), quien ha realizado investigaciones sobre crianza en varias comunidades del Valle del Cauca y el Chocó, las relaciones de autoridad estuvieron basadas hasta mediados del siglo xx en un estilo tradicional: los padres decidían por los hijos; sus disposiciones se referían al bien común y no al interés personal del hijo. Señala también que a partir de 1960 la influencia del modernismo se empezó a sentir en Colombia a través de los mensajes y nuevos modelos ofrecidos por los medios de comunicación: radio, televisión y prensa; la mayor amplitud del sistema educativo que permitió acceder al menos a la primaria en las clases bajas y el ingreso masivo de la mujer de clase media a la secundaria y a la universidad; y los nuevos discursos de los expertos sobre el niño que prevenían sobre sus derechos, las exigencias de su crianza y los riesgos a que estaban expuestos.

Respecto al contexto español, según las observaciones realizadas en este estudio, en la sociedad canaria se vivió un proceso similar aunque un poco más tarde; al respecto Alberdi (1999) sostiene que el proceso de modernización en España se inició entre 1970 y 1973 cuando la sociedad experimentó una transformación enorme, una transición social que se ha consolidado en los últimos 15 años. A ello ha contribuido el avance en la mejora de las condiciones de vida de su población, lo que ha permitido la aparición de otros objetivos vitales y otras alternativas familiares. Este aspecto del contexto será ampliado en el capítulo 6, pero por ahora basta con decir que tanto en Colombia como en España ha habido un proceso de modernización que se observa principalmente en las clases medias y altas. Esta capa de la población es mayoritaria en España, especialmente si se mide con el régimen de ingresos económicos; y minoritaria en Colombia, donde las clases medias han perdido capacidad adquisitiva, especialmente en las últimas dos décadas. Aún así, este proceso de modernización permea todas las capas de la sociedad.

Tabla 1.1. Metas de crianza en las sociedades colectivista e individualista

Sociedad colectivista	Sociedad individualista
La madre tiene cerca al niño durante su infancia. Duermen en el mismo sitio.	Al niño se le separa rápidamente de la madre. Duermen en cuartos separados.
Enseñanza de la obediencia y la conformidad como valor grupal.	Enseñanza de la independencia, la autosuficiencia y la autoconfianza.
Alta valoración de la responsabilidad; desde pequeños hacen tareas domésticas.	El niño es el centro de todas las atenciones; se le alaba con frecuencia. Las responsabilidades son mínimas.
Todas las pertenencias son del grupo; la generosidad es promovida.	Las pertenencias son individuales y el altruismo es poco frecuente.
Los mayores son dignos de respeto y se les protege en la vejez.	Los mayores son personas incómodas y rápidamente se les relega.
Los hijos trabajan para apoyar a los padres. Reciprocidad diferida.	Los hijos no tienen que retribuir materialmente a los padres la educación y cuidados recibidos. La reciprocidad es inmediata por satisfacciones afectivas de tipo narcisista.
Supervisión muy estrecha de las actuaciones del niño.	El niño toma muchas decisiones.

Al retomar lo dicho por LeVine se puede deducir que las sociedades tradicionales y colectivistas forman niños dóciles, acostumbrados a una supervisión estrecha de los adultos; son menos dados a tomar la iniciativa y muestran una actitud menos activa al enfrentar las tareas de las escuelas occidentales. Y señala que uno de los costos sociales de esta modalidad educativa es que cuando decae la disciplina de la comunidad, los niños que estaban acostumbrados a supervisión cercana sufren una anomia ansiosa, recurren a pleitos, al alcoholismo o al crimen. En otras palabras, no están

Tabla 1.2. Metas de crianza en las sociedades tradicional y posmoderna.

Sociedad tradicional	Sociedad posmoderna
Formar niños que se conviertan en adultos responsables, trabajadores, honrados y solidarios.	Formar niños que sean felices, que optimicen todas sus potencialidades para que cuando sean adultos tengan éxito económico y social.
Enseñar a obedecer y a acatar la cosmovisión de la comunidad. Enseñar a controlar los impulsos y a tomar en cuenta a los demás.	Promover el pensamiento autónomo, ser crítico, tomar decisiones solo, en función de sus anhelos y deseos.
Enseñar las habilidades que permiten la subsistencia y el cuidado de los suyos.	Ofrecer larga escolaridad que garantice altos niveles profesionales y cargos destacados.
Formar en los valores de la comunidad a través del ejemplo.	Ofrecer oportunidades deportivas, artísticas, lúdicas.
Definir las situaciones, de acuerdo con el punto de vista de los adultos.	Consultar el sentimiento y el punto de vista de los niños.
Proteger al niño y darle libertad de manera progresiva y controlada.	Asumirlo desde el principio como un sujeto que ya puede decidir por sí mismo.

preparados psicológicamente para llenar el vacío del control de su estructura social.

Agrega el citado autor que en las sociedades individualistas posmodernas los niños de clase media blancos son menos inhibidos en presencia de los adultos y, por lo tanto, más libres para actuar con curiosidad; tienen respuestas fáciles a la interacción y son competitivos en el aula. Verbalmente son fluidos, acostumbrados a conversar con los adultos y predispuestos a buscar su atención. Estos logros son los que justifican las inversiones de los padres porque ponen al niño en un camino académico hacia las ocupaciones de alto rango sin esperar el retorno de esta enorme inversión. La mayoría de los padres de clase media y alta consideran como beneficio incuestionable el hecho de que sus hijos sean competentes socialmente y que además demuestren tener juicios y elecciones independientes.

Lo planteado por LeVine, Lalueza, Tenorio y Greenfield llama la atención sobre el contexto cultural, e invita a fijarse en que las categorías se pueden matizar, para quitar el sesgo valorativo, lo que posibilita hacer estudios más descriptivos y, por tanto, caracterizar las poblaciones estudiadas con más precisión. El hecho de enfocarse en el contexto permite conocer el significado y propósito de las prácticas de crianza, y preguntarse qué hacen los adultos con los niños, cuándo y cómo lo hacen, en qué mundo viven y

para qué tipo de mundo los preparan. Así, en un estudio donde se tiene en cuenta la comunidad es posible responder a estas preguntas porque se trata de socializar los resultados que benefician a las personas de la población sobre la cual se investiga.

Una mirada más general, y retomando lo mencionado por LeVine, señala que el sentido de comunidad está relacionado con la promoción prioritaria de las ideas de “vida buena” –en el sentido moral– y, por lo mismo, tiene que ver con la identidad (personal o colectiva). Por otro lado, la concepción posmoderna individualista le da prioridad a los derechos individuales, a lo que es correcto. Reflexión que facilita analizar el sentido de convivencia de la población estudiada, pero sobre todo puntualizar que llamar la atención sobre el contexto, como se hace aquí, permite matizar los hallazgos y ser más cautelosos en el momento de las conclusiones.

CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

En la Introducción se expresó el propósito de examinar algunos aspectos conceptuales con los que se orienta el estudio de las prácticas de crianza y los procesos de socialización en las líneas de la psicología evolutiva, lo mismo que la ubicación contextual de estas prácticas en la línea de la psicología cultural. Así, se revisaron distintas propuestas de diferentes investigadores y los principales hallazgos. La psicología evolutiva hace énfasis en que las estrategias correctivas son los medios de los que se sirven los padres para lograr sus metas educativas; y la psicología cultural enfatiza en saber cómo se dan estas prácticas en las familias y los tipos de relaciones que establecen para conocer su significado y propósito.

Los investigadores de la psicología del desarrollo han relacionado los estilos de los padres al educar a sus hijos con su clase social y nivel educativo y han encontrado que: los de clase media y los de clase alta, con buen nivel educativo y buen desarrollo cognitivo, tienden a usar más la razón y los argumentos con sus hijos al explicar las normas; y que los de clase obrera, con menor nivel educativo, tienden a formar hijos más conformes. Otros encontraron que si la madre se pone en el lugar del niño y es clara, coherente y firme en su comunicación, éste puede “leer” con mayor facilidad su mensaje. También se señalaron las diferentes actitudes que distinguen a los padres cuando se les evalúa su conciencia parental, así como las distintas estrategias que escogen los padres para corregir a sus hijos.

Se destaca que las investigaciones más recientes se inclinan por tener en cuenta la influencia recíproca de la relación entre padres e hijos, abandonando la posición que se había venido sosteniendo donde sólo se tenía en cuenta la acción de los mayores sobre los más pequeños, y que ahora se estudia como un fenómeno de acción mutua, revelando un cambio radical en la concepción de la relación de esta diada.

Si bien se valoran las contribuciones de la psicología del desarrollo y la evolutiva, en este trabajo se opta por la perspectiva que tiene en cuenta el contexto cultural, por estimar que esta orientación recoge las circunstancias en que se dan las relaciones entre padres e hijos, lo cual permite un conocimiento de los rasgos culturales, de las creencias, de las experiencias vigentes en ese contexto, pues se trata de entender por qué los padres corrigen y cómo lo hacen.

Se concluye este capítulo seleccionando tres conceptos básicos para el estudio de las prácticas de corrección: la eficacia de los padres en la comunicación con sus hijos, para que los mensajes sean entendidos por éstos; la bidireccionalidad, que tiene en cuenta los cambios que dicha relación opera en cada uno de los participantes de la relación; y la autoridad que guía y orienta como cualidad parental que permite esperar la eficacia de las prácticas de corrección.

También, a manera de conclusión, es importante dejar claro que una de las contribuciones de los investigadores en psicología cultural es que las diversas formas de relación con la realidad suponen prácticas distintas. De ello se puede derivar que las prácticas de crianza que se privilegian son las que les sirven de acuerdo con su contexto y mal se haría en calificarlas o juzgarlas desde una óptica que posea diferentes condiciones.

Para finalizar esta revisión de la literatura sobre la socialización y el contexto cultural, como paradigma que interesa en este estudio, se puede decir que ha despejado un camino para continuar con el segundo capítulo de este libro que se centra en la autoridad y sus implicaciones en el proceso de socialización; dado que no es posible entender la guía y la corrección que un niño necesita si no está clara esta dimensión de las relaciones entre padres e hijos.

Se destaca además el hecho de la transdisciplinariedad, característica de la perspectiva culturalista que incorpora en su metodología de investigación a autores no psicólogos, en especial a filósofos culturalistas, antropólogos, sociólogos y psico-historiadores para fundamentar lo que en este caso se entiende por autoridad.

CONCEPTOS INVOLUCRADOS EN LA FUNCIÓN CORRECTIVA DE LOS PADRES

En el capítulo anterior se abordaron algunos elementos que ayudan a entender este aspecto de la corrección, cuando se establecen las condiciones para que los mensajes de los padres sean más comprensibles para sus hijos. En este capítulo se retoma este asunto y se aclaran algunos conceptos -las prácticas de crianza, la autoridad y el castigo relacionado con la corrección- que ayudan tanto a dar cuenta de los problemas que surgen al abordar el estudio de la corrección, como a entender las relaciones entre padres e hijos a través de la historia y la influencia de la ideología norteamericana en diferentes épocas. Además, se hace un examen de los cambios en la posmodernidad del papel social de los padres y las madres.

LA CORRECCIÓN COMO PRÁCTICA DE CRIANZA

Para efectos de esta investigación, las prácticas⁴ de crianza son aquellas acciones que los padres llevan a cabo deliberada y conscientemente, con el fin de educar a sus hijos desde que nacen hasta la edad en que ya no necesitan estar bajo su cuidado y protección; algunos ejemplos de dichas acciones son motivarlos, hacerles recomendaciones, enseñarles juegos, leerles libros, ayudarles en sus tareas escolares o prohibirles algo que no les conviene.

⁴ Cabe resaltar aquí la concepción de *práctica* como lo que las personas hacen. La práctica se caracteriza por su visibilidad y, por lo tanto, por la posibilidad de ser observada y narrada. Las prácticas designan fenómenos culturales para los sujetos socializados en la cultura a la que pertenecen dichas prácticas, y en este sentido se retoman en el presente estudio (Velasco y Rada, 1997).

Las prácticas de corrección son aquellas prácticas de crianza que tienen que ver con el establecimiento de límites al comportamiento de los hijos, para impedir las acciones que se consideran incorrectas, y así reorientar dicho comportamiento en la dirección adecuada. En otras palabras, las prácticas de corrección serían las maneras específicas, en el ámbito de la familia, de hacer cumplir las normas. En toda práctica de corrección están presentes la autoridad de los padres y la manera de corregir; algunos ejemplos son darles un correazo, llamarles la atención, regañarlos, no dejarlos salir y hablar con ellos para que reflexionen sobre lo mal que han obrado. Así pues, todas las prácticas de corrección son prácticas de crianza, pero no todas las prácticas de crianza son prácticas de corrección.

La manera de reaccionar de los padres cuando sus hijos cometen una falta se debe a una red extremadamente compleja de causas que puede ir desde la historia familiar, los patrones culturales o de clase social en los que han sido educados, hasta las más viscerales, como el estado de ánimo. En el momento en que los padres corrigen se ponen en juego una serie de concepciones generales sobre la educación de los hijos y creencias particulares sobre las maneras de corregir, todo lo cual está relacionado con la manera como ellos fueron criados, corregidos y educados. Los padres valoran de diferente manera las pautas de crianza recibidas, descalificándolas, innovándolas o continuándolas. Es interesante observar que de hecho la acepción común de la educación tiene que ver fundamentalmente con estas prácticas concretas; en un lenguaje coloquial, y en general, cuando se habla de la educación recibida, se habla de la forma como fue corregido.

Algunos ejemplos, que surgieron de las entrevistas con padres y madres, pueden ilustrar la relación que éstos establecen entre la crianza recibida y la forma como la realizan, lo mismo que sus concepciones sobre la educación: “Mi idea de crianza... en parte repito lo que me hicieron a mí y en parte actúo a partir de lo que veo de los demás. A mis sobrinos les dan todo, los padres no les hacen que se ganen las cosas, les ‘pagan’ por portarse bien. Yo veo eso y no lo quiero hacer con mis hijos” (madre española). “Antes retomaba el modelo de mi casa; uno siempre repite lo que ha visto. Yo vengo de un hogar muy estricto; pero después me fui al extremo de no querer repetir lo que me hicieron a mí; no le puse mucho cuidado al estudio de mis hijos y cuando menos pensé se me fueron los años y los dos niños mayores no terminaron bachillerato. Ahora pienso que se trata de no caer en lo mismo, pero tampoco irme al extremo de no hacer nada” (madre colombiana).

También, en el momento en que los padres plantean sus dificultades e incertidumbres aparecen explícita o implícitamente sus teorías sobre por qué las formas de corregir son eficaces o no, según se sientan satisfechos de los logros de su tarea de crianza: “La gente pega con la correa, pero yo, jamás. Nalgadas, sí que les he dado. No me gusta estar pegándoles. La última vez que le di una fue en febrero porque me falsificó la firma. ¡Yo no la

maté, no sé por qué, porque estaba ofuscada, me sentía traicionada, no me lo esperaba, nunca creí que una hija me fuera a hacer eso! Le dije de todo: me has mentido, me has decepcionado. Y el castigo fue no dejarla ir a los carnavales. Se me partía el corazón, pero si no lo hago así, no reacciona. Y creo que lo asimiló” (madre española).

Un padre al declarar su inhabilidad para orientar a su hija reflexiona sobre las razones de por qué eso puede suceder: “[...]A mí me pueden mis hijos. Lo que más trabajo me da es inculcarles normas; por no decir todo. No he logrado que mi hija haga lo que le digo, aunque sé que ella cree mucho en mí. Estoy seguro de que ella es así por los comportamientos y órdenes contradictorias de parte mía. No hemos mantenido una línea congruente de conducta con ella. Ella me cogió el lado débil. ¡Es muy duro!” (padre colombiano).

Otros pueden expresar dudas y temores especialmente hacia el futuro de sus hijos adolescentes y en ello revelan sus concepciones y valores sobre la educación: “Le tengo pavor a la droga, sobre todo porque la he tenido muy cerca. Aquí (al colegio) ya traen pastillas y fuman “porros” (marihuana); siento que se pierden. Mi hijo me dice que él quiere probar y yo le digo: ‘pues lo vamos a hacer juntos’. Es que hay mucha droga alrededor, como es lo prohibido; porque ya el sexo no tiene prohibición. Cuando están pequeños uno los tiene más al lado, pero en la adolescencia ya hacen lo que quieren. Eso lo vivo actualmente porque tengo dos adolescentes y uno pequeño” (madre española).

Todas estas expresiones constituyen el universo de la problemática de la corrección y revelan, como ya se ha mencionado, una variedad inmensa de situaciones en la relación padres e hijos y especialmente en cuanto al ejercicio de la autoridad que subyace, que muy pocas veces se pone en evidencia, y que es lo que este libro se propone.

LA AUTORIDAD: NI AUTORITARISMO NI PERMISIVIDAD

Una dimensión pertinente para entender las relaciones entre padres e hijos en el contexto de las prácticas de crianza y particularmente en las edades que se estudiaron (7 a 12 años) es la de la autoridad.

Cuando se utiliza el término autoridad, en el campo de la familia, la mayoría de las veces no se aclara y se le asigna una valoración negativa al identificarla sin más con el autoritarismo. Esta manera de entenderla se debe a la concepción de la libertad como ausencia de interferencia externa en la acción de un individuo, donde cualquier límite es una restricción a la emancipación, y a la cual Berlin (1974) denomina libertad negativa. Como en la época posmoderna este tipo de libertad es valorada por encima de cualquier otra significación, entonces se tiende a ver como algo “rechazable” al hecho de que se pongan límites. Sin embargo, el mismo lenguaje

común hace distinciones muy pertinentes respecto a este problema cuando se dice: “una cosa es la libertad y otra el libertinaje”. En la idea extrema de la libertad negativa no sólo se cree que cualquier ejercicio de la autoridad es una coacción a la libertad, sino también una muestra de la dominación y la violencia, por el hecho de que exige obediencia.

Uno de los grandes equívocos en el que ha caído la corriente individualista de pensamiento en la educación es confundir todo ejercicio de autoridad con opresión. Lo más curioso es que cuando no se ejerce la verdadera autoridad, casi siempre se termina usando la violencia para ordenar el caos que produce un ser humano sin organización. Bien dice Arendt (1996b) que “al niño hay que defenderlo del mundo, pero al mundo también hay que defenderlo del niño cuando éste no cumple las leyes de su grupo social”. Tal vez una de las causas de este rechazo a cualquier fenómeno de autoridad se deba a las imágenes que en el mundo contemporáneo han transmitido los regímenes autoritarios. Sennett (1982) señala que hay un miedo a la autoridad por las imágenes negativas de ésta que hubo en el siglo xx, dado que existe la tendencia a confundir autoridad con totalitarismo y fascismo.

Arendt (1996a) desarrolla una concepción de autoridad ubicada de una manera primordial en el ámbito de lo político; sin embargo, explícitamente hace referencia a las relaciones padres-hijos, discípulo-maestro, como ámbitos pertinentes para este concepto. Para la investigación en la que se basaron estos resultados fue importante la diferencia que ella hace entre autoridad y violencia, pues la autoridad no implica violencia; como ya se dijo, la violencia sobreviene con la falta de autoridad. También para Horkheimer (2001) lo que actualmente se entiende por autoritarismo, en entornos como la familia o la escuela, no es propiamente un exceso de autoridad sino una falta de autoridad.

Es indudable que la relación de autoridad se da entre desiguales, no en el sentido moral de la palabra sino en el social (hay una etapa de la vida en la que los hijos dependen de sus padres y estos tienen que darles protección y educarlos); la relación es asimétrica y exige obediencia⁵. Por ello las relaciones padres-hijos y profesor-alumno pertenecen al orden de las jerarquías. Al definir autoridad también hay que aclarar que así como se diferencia de la coacción por la fuerza, también se diferencia de la persuasión por argumentos ya que en el momento en que se argumenta, la autoridad permanece

⁵ En *La crisis en la educación*, Hanna Arendt (1996b) dice que la autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad, dado que se aceptan las leyes que vienen de una autoridad legítimamente elegida, y en el caso de los hijos, del respeto que estos dan a sus padres por ser quienes les guían, organizan y permiten que se vayan constituyendo en seres autónomos. Esa autonomía se construye, no viene dada; ya que tratar al niño como una persona constituida –a quien sólo habría que acompañar en su desarrollo y favorecer sus potencialidades– devalúa la tarea de la cultura y del aprendizaje del mundo; con lo que, según Arendt, se descalifica el pasado,

latente; aunque esto no presupone que se eluda el diálogo ni la capacidad de ponerse en el lugar del otro. “La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se le confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de los medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (Arendt, 1996a).

La autoridad supone una acción por parte de su destinatario –en este caso el niño– quien no es un simple receptor del ejercicio de ella. Es decir, la autoridad no se da en una relación unilateral sino en una relación dialógica de dos actores. Se puede entender que la autoridad en las relaciones entre padres e hijos suponga algo así como que el niño, o el estudiante en el caso de los profesores, “autoriza” ese ejercicio de la autoridad por muchas razones: por amor, respeto, admiración o temor respetuoso, por nombrar sólo algunas. Es decir, por algo que lo hace digno de ejercer esa autoridad. Muchas veces se ha oído a un niño decirle a otra persona, a quien no le concede esa autoridad: “no me regañes que no eres mi padre” o “eso no se lo permito ni a mi madre”.

La autoridad, entonces, no es algo que se dé espontáneamente sino que se gana o se pierde. El significado aquí se aproxima al sentido que en el lenguaje común se le da a la “autoridad moral”, y que tiene relación con la noción de ganarse un lugar, porque se es coherente y consecuente y que es lo que da vía a la claridad del mensaje de los padres hacia los hijos.

En lo relacionado con los medios para ejercer la autoridad, el fenómeno es ampliamente complejo; lo que se podría decir en general es que como el niño está en un proceso de constituirse en adulto, cuanto más pequeño es, los medios restrictivos externos para ejercer la autoridad son más frecuentes y que a medida que va creciendo, hay un cambio hacia métodos más persuasivos y más razonados.

Se entiende aquí por autoridad, la capacidad del adulto para guiar y organizar puesto que se apela a la esfera de la autonomía, la autorregulación, la responsabilidad, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y cooperación recíproca entre padres e hijos, de acuerdo con la edad. La mejor manera de entender este concepto, uno de los más confusos y difíciles, por su mala imagen, es pensar en la confianza y el respeto que nos merece el piloto del avión o el médico cuando nos ponemos en sus manos. Hay un saber en ellos que nos inspira credibilidad. Uno no les discute su saber ni les pide que negocien la mejor manera de ejecutarlo. Somos iguales como personas, pero el piloto y el médico, en este caso, tienen un saber que uno no posee y por eso acude a ellos (Arendt, 1996a).

De esta manera, la autoridad es algo que se gana o se pierde y no algo que viene dado *per se* en el hecho de ser padres o adultos, es decir, se desarrolla en el plano de la confianza. Desconfiamos de un médico cuando muestra desconocimiento o torpeza en el discernimiento y las habilidades de lo que suponemos debe saber. Así también, la autoridad de los padres se

pierde si el niño nota que sus acciones no son para su bien o son injustas o arbitrarias. Esto sucede cuando el padre banaliza o vuelve una agresión su manera de corregir. A este fenómeno se refiere Locke (1986) cuando dice que la corrección por medio de golpes o “reprensiones muy apasionadas disminuye la autoridad de los padres y el respeto de los niños, puesto que los niños distinguen pronto entre la pasión y la razón”.

La confusión se crea con el rechazo a toda autoridad por pensar que se van a “violentar” los derechos de libertad del niño. Es cierto que se han vivido y aún se viven situaciones de agresión y violencia de padres a hijos, y que el mundo actual rechaza ese dominio absoluto que los padres tenían sobre sus hijos; pero eso no debe llevar, por un movimiento pendular, a negar toda autoridad; es decir tanto el autoritarismo como la permisividad tienen consecuencias negativas. Por eso, en este estudio se diferencia la autoridad que implica guía y orientación de la que implica ejercicio de la violencia⁶.

Un ejemplo tomado de nuestra experiencia clínica puede aclarar lo que se plantea: “Mi hija, de 8 años, es mandona y autoritaria, quiere que se haga lo que ella dice. Tenemos que ir adonde ella quiera. Nosotros planeamos una salida y ella dice que no quiere ir a ese sitio, que quiere ir a otro. Si la castigo me mira con odio. Mi palabra no le vale. Al papá lo maneja con el cuento de que ella es la niña. Yo me pregunto ¿por qué mi hija es así?” (madre de Cali). Esta pérdida de reconocimiento del lugar que le corresponde a cada uno en este sistema familiar ha hecho que padre, madre e hija estén en permanente conflicto, con miedos e inseguridades de parte de los padres acerca de lo correcto y lo adecuado para criar a su hija y de ésta, que cree que los padres deben obedecerle.

Expresiones como la de esta madre serían difíciles de encontrar en padres de hace cuatro décadas⁷. Pocas veces la autoridad de los padres era cuestionada y cuando se hacía, el niño era fuertemente reprimido; no había dudas acerca de la manera como se debían dar las relaciones con los hijos; los padres se sentían en su sitio porque ese lugar tenía significación y toda la sociedad garantizaba esa posición. Posiblemente esta manera de encarar la crianza no se daba porque existiera una verdadera autoridad, aunque también podía haberla, sino porque todo el sistema favorecía este tipo de relaciones, que muchos han calificado de autoritarias. A medida que se retrocede en el tiempo es notorio que antes era más común el uso de la violencia y la coacción en la educación y la corrección; en la actualidad esto

⁶ Algunos autores diferencian fuerza y violencia, asignándole el valor negativo a violencia y el positivo a fuerza; por ejemplo, se dice que algo tiene fuerza de ley como imperativo para que se cumpla.

⁷ Tampoco debe quedar la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”. Estos cambios son el resultado de un proceso histórico y cultural. Para conocer a fondo la realidad colombiana, en este sentido, ver la investigación de Maldonado y Micolta (2003) sobre cómo se da el ejercicio de la autoridad a finales del siglo xx en Cali.

es fuertemente cuestionado y se observa la tendencia a negar el ejercicio de estas prácticas.

Puede decirse, entonces, que la autoridad sintetiza gran parte de las relaciones entre padres e hijos, y les da estabilidad y legitimidad, al saber cada uno su lugar en la relación. La autoridad que un niño necesita entre los 7 y los 12 años es de guía y orientación, que para efectos de claridad se le llamará *autoridad que guía y orienta*; pues como se decía en el capítulo anterior, el niño está más dispuesto a “leer” los mensajes de los padres, si en el plano de la confianza reconoce en ellos autoridad.

Sintetizando a Arendt: la autoridad se diferencia de la violencia y de la coacción; la obediencia que implica la autoridad no proviene de la coacción y por tanto se basa en el respeto y la credibilidad; la autoridad no proviene de la persuasión; la autoridad demanda obediencia, no sumisión; en las relaciones padres e hijos, la autoridad conduce a la autonomía; la autoridad inspira confianza y respeto; la autoridad supone relaciones jerárquicas; la autoridad se gana o se pierde, según como se ejerza.

EL PROBLEMA DEL CASTIGO, UNA VISIÓN HISTÓRICA

Como un elemento visible dentro de las prácticas de corrección está el fenómeno del castigo y de lo que implica en la concepción de la infancia. Para contextualizar este punto es importante ver la dimensión histórica de lo que han sido las prácticas de crianza, reflejadas en las prácticas de corrección en la relación entre padres e hijos.

Se sabe que la herencia judeo-cristiana hizo ver, en un momento dado, al niño como proclive al pecado, al que había que domesticar, argumentando que el castigo físico era importante en la transmisión de normas ya que inspiraba respeto y obediencia y era el único antídoto que redimía contra la maldad. La consecuencia de esta manera de concebir la educación era una serie de malos tratos que están muy bien ilustrados por Ariés (1987), De Mause (1974) y Badinter (1991).

Según Kertzer y Barbagly (2003), Europa es tan diversa que no se pueden hacer generalizaciones sobre la manera como los padres corregían a sus hijos, aunque tomaron mucho auge en el siglo XVIII las ideas de Locke, Rousseau y Pestalozzi acerca de reconocer lo valioso del niño. Lo que sí se puede afirmar es que la Iglesia mantenía la supervisión de la enseñanza escolar y controlaba la educación de las familias; lo que implicaba una fuerte vigilancia por parte de una instancia exterior a ella y de las concepciones de las que partía. Tanto la Iglesia cristiana como la ortodoxa exhortaban a los padres a no eludir el castigo físico y a ejercer la corrección por medios como las bofetadas y los azotes a los hijos. Hay un largo historial de castigo físico y maltrato psíquico, como los insultos a la hora de corregir, del que dan cuenta la mayoría de las personas mayores y del que aún hoy son víctimas numerosos niños.

En contraposición a las ideas de la iglesia, estaban las ideas que los tratadistas tenían sobre la corrección, entre ellas las de J. Locke quien ya en 1693 en sus *Pensamientos sobre la educación* señalaba: “Hay que rechazar los castigos corporales, aunque es preciso dirigir a los niños con firmeza: el mayor rigor es para cuando son más pequeños, rigor que debe ir desapareciendo a medida que los niños crecen, una vez que la severidad convenientemente aplicada logra su efecto”.

Dadas las características de su pensamiento, Locke no le daba validez al castigo corporal, aun teniendo en cuenta lo extendido que estaba el uso de éste en su época; en lo que sí recalca es en la dirección firme con los más pequeños, insistiendo en lo decisivo de crear hábitos que constituyan una garantía de autonomía cada vez mayor en el niño, lo que le evitará el castigo y lo hará más razonable en el trato con sus padres.

En un intento por desplazar el énfasis de la disciplina externa a la interna, los educadores ilustrados quisieron sustituir los medios externos de coerción por normas morales interiorizadas. Kertzer y Barbagly (2003) recuerdan que las normas de comportamiento también se inculcaban por medios indirectos como los tabúes, los vaticinios, los proverbios y los relatos. A los niños más grandes se les enseñaba a no maldecir, no imitar a la gente de malas costumbres, no ser curiosos, no hablar en presencia de extraños, y muchos preceptos más; no cumplir con ellos era causa de una buena reprimenda. Además, desde muy pequeños se les asignaban grandes responsabilidades como el cuidado del campo o de los hermanos menores. Estas responsabilidades a edades tempranas eran una dura experiencia llena de miedo y angustia.

Lo que señalan la literatura y las historias de los padres y abuelos es que ha habido una concepción muy arraigada respecto a que el castigo es necesario y que es casi un deber paternal castigar y hacerlo físicamente si el niño no cumple con lo que se le pide. Se parte de la idea de que el dolor corrige, de que el miedo al dolor que producen los golpes evita volver a cometer la falta, o que se debe hacer sentir al niño de alguna manera que su falla, no puede quedar impune y, por lo tanto, se le quitará algún privilegio que lo “haga reaccionar” –como decía una de las personas entrevistadas para este estudio.

El castigo, según algunas concepciones (Betegón, 1992), puede resumirse en la frase “el que la hace la paga”; es la creencia implícita o explícita de que cuando se daña algo valioso ya sea moral, social o físico, hay que recuperarlo; a esta manera de actuar y pensar se le conoce como teoría retribucionista. Algunos padres o adultos creen que cuando se castiga físicamente, la deuda frente a una mentira o un daño queda saldada, al hacerle sentir dolor al niño. Otra creencia puede ser la de hacer asumir las consecuencias de los propios actos, lo cual puede inducir al niño a desistir de una mala acción; esto se manifiesta a través de la amenaza o advertencia previa si se comete una falta y a responder por los actos, como consecuencia del

incumplimiento de una norma. A esta manera de actuar se la ha identificado como la teoría consecuencialista.

Tabares (1998) anota que el concepto de castigo está mediado por las variaciones idiosincrásicas culturales de los comportamientos considerados como inaceptables. Es la concepción de privación y correctivo que debe recibir el que ha cometido una falta. Efectivamente, existen en las comunidades estudiadas unas creencias generales que implican concepciones acerca de por qué se realiza un tipo de corrección, como se verá en seguida.

En el ámbito colombiano, Tabares (1998) investigó en dos grupos de niños preadolescentes de Bogotá, uno de sector socioeconómico bajo y otro de medio-alto, sobre su experiencia del castigo, en general, y del castigo violento, en particular. Ambos grupos le atribuyeron finalidad pedagógica al castigo en general; los niños consideraban que dicha finalidad era el aprendizaje de hábitos, la adquisición de determinadas actitudes y la necesidad de reprimir ciertos comportamientos; también reconocieron que muchas veces el castigo era una descarga de la ira del adulto contra el niño; sin embargo, declararon que preferían maneras de corregir que no implicaran dolor y mostraron inclinación por una forma razonada en la corrección.

La corrección por medio del dolor presentó variaciones de acuerdo con las características culturales de cada grupo social. En los niños de clase media-alta se hizo referencia a modalidades de corrección como el aislamiento y la restricción de los gustos; en los niños de clase socioeconómica baja, la principal modalidad de corrección era el castigo físico con o sin mediación de objetos. La autora concluyó que los niños que viven esta forma de violencia en sus familias, más tarde tienden a repetir lo que han vivido. Una de sus recomendaciones es que debe empezarse por la transformación social de las condiciones que propician la violencia y de los adultos que educan a los niños.

Jimeno (1998a y 1998b) observó que la aceptación de la intención correctiva da lugar al respeto, lo que en modo alguno hace moralmente legítimo el empleo de la violencia, pero permite integrar la experiencia en un código esencialmente ambivalente; porque muchas veces el violento, escudado tras su fachada de autoridad y de respeto, abusa de su poder y termina maltratando⁸. Menciona esta autora que el amor y el miedo están presentes simultáneamente en las historias de los maltratados. Estas reflexiones hacen referencia a experiencias con familias de maltratadores, que no es el caso de este trabajo de investigación, pero que sí es oportuno dejar claro porque parece que hubiera una demarcación muy tenue entre autoridad y abuso de poder; la cual Arendt (1996a) ha esclarecido: “cuando hay violencia hay ausencia de autoridad”. Se puede agregar: sólo el débil usa la violencia.

⁸ Uno de los más recientes estudios sobre el tema del maltrato es el de López, Yolanda (2002) *¿Por qué se maltrata al más íntimo?* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Después de hacer un recorrido por las investigaciones realizadas en Colombia⁹, se hace una breve reseña histórica de las relaciones entre padres e hijos, por considerar que ilustra bien el origen de los estilos de crianza en la corrección y en la educación de la tradición occidental. Fue así como el mismo cristianismo poco a poco contribuyó a cambiar la concepción de maldad natural del niño al reconocer, influenciado además por los discursos políticos y filosóficos, su bondad e inocencia, aunque sin claudicar el principio de autoridad paterna, como se verá a continuación.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA SOBRE LO QUE HAN SIDO LAS RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS

En cada época histórica las relaciones entre padres e hijos¹⁰ han ido cambiando de acuerdo con la concepción que se tenga del niño y de la familia. Si se remonta en la memoria del *páter familias* de la antigüedad latina y cristiana, se verá un padre con poder absoluto tanto político como religioso. Psicohistoriadores como Ariés (1987) y De Mause (1974) señalan que en la Edad Media Dios, el rey y el padre de familia eran los garantes del orden. Sin desconocer la variedad de modelos dependiendo de la clase social, la profesión o la ubicación, todos los padres de esa época tienen algo en común: su predominio, su responsabilidad y su poder de corrección y de decisión acerca del futuro de los hijos (Tubert, 1997).

Se dice entre estos autores que siempre ha habido “consejeros y especialistas” que han aleccionado a los padres, madres y maestros sobre la mejor manera de educar y criar a los niños. Una muestra de este tipo de recomendaciones sobre la crianza de los niños en el siglo XVI en España, la trae el sevillano Elio Antonio de Nebrija en su tratado *La educación de los hijos*, donde compila varios textos clásicos grecorromanos sobre educación. En el capítulo XI señala: “Hay que educar a los niños de modo que, con simplicidad, reverencien y obedezcan a sus mayores. Pues si la educación se realiza en gran parte por la imitación, es más fácil que imiten con gusto a aquellos de quienes se sienten favorecidos, que no a aquellos de quienes se sienten despreciados; en otras palabras, imitan mejor a la persona que quieren que a la que desprecian”.

Para LeVine (1987) las concepciones occidentales sobre la infancia, pos-

⁹ Para profundizar la información sobre este tema en este contexto histórico social ver *El castigo a través de los ojos de los niños*, de Ximena Tabares; *Corrección y respeto, amor y miedo en las experiencias de violencia*, de Myriam Jimeno, antropólogas de la Universidad Nacional de Colombia. También consultar las investigaciones de Maldonado y Micolta (2003) y de Useche y Lemus (2003) en cinco ciudades colombianas.

¹⁰ Existe un estudio amplio sobre este tema en Pollock, Linda A. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: F. C. E.

teriores al siglo XVI, reflejan un debate creciente y variable sobre la libertad, el individualismo y la autoridad. Este debate estuvo influenciado tanto por el cristianismo como por el protestantismo. Para Calvino el niño nace con voluntad propia; para el cristianismo, nace con el pecado original y debe someterse a los principios de la Biblia. Sin embargo, en los siglos XVII y XVIII la opinión de los europeos occidentales comenzó a cambiar en sus concepciones hacia la crianza de los niños. Durante esta época, se asistió al desarrollo de la política liberal que destacaba la libertad individual, en vez del sometimiento a la autoridad, y que terminaría llevándose a la práctica en las revoluciones francesa, norteamericana y latinoamericana.

En algunos grupos de la población europea emergió lentamente una ideología en la cual la infancia se advertía como un período especial y valioso de la vida, en relación con la recién descubierta “inocencia” infantil. Se estableció un clima emocional en el que pudo inspirarse toda una corriente renovadora de los derechos infantiles, la idealización de la infancia, la noción liberal de que los niños tenían derechos y debían recibir apoyo y combatirse su explotación. Prueba de ello es que aparecen en la iconografía de la época ropas, mobiliario, juguetes, libros especiales, escuelas; se populariza el retrato familiar; empezó a haber una creciente oposición a castigar físicamente a los niños; la maternidad adquirió un valor social; se separó al niño del mundo de los adultos, de la calle y de las malas compañías; surgieron los consejeros de crianza infantil; a los niños ya no se les enviaba a trabajar sino que se les protegía en su casa o se les enviaba a la escuela (Ariés, 1987; De Mause, 1974).

Esta ideología estaba rodeada de una revolución industrial creciente y obviamente dirigidos esos buenos tratos a las clases más favorecidas y con diversidad de manifestaciones según la región geográfica y dependiendo de si el entorno era rural o urbano.

Locke (1986) –inspirador de la Revolución Francesa– señala claramente cuál era la idea ilustrada de crianza en el siglo XVII:

Lo primero que hay que hacer con los niños es acostumbrarlos a dominar sus deseos y a prescindir de sus caprichos, que todas las cosas no son agradables y que lo que se les da no es sólo porque les guste sino porque les son útiles. Quiero decir con esto que siempre que quiera obtener una cosa o realizar una acción que no le convenga, no se le debe conceder bajo el pretexto de que es pequeño y porque lo desea. Mientras más pequeño, es más importante corregir sus apetitos de parte de quienes los tienen en sus manos.

Estas indicaciones, aunque parecen simples, apuntan a la construcción de los buenos hábitos en los primeros años, cuando los padres tienen en sus manos la capacidad de organizar las rutinas de la vida diaria, las relaciones sociales y las normas morales. A lo que Locke (1986: 74), en seguida, agrega:

Como a los niños les falta juicio, tienen necesidad de dirección y de disciplina; por el contrario una severidad imperiosa es una mala manera de conducirse con los hombres que tienen por sí mismos bastante razón para dirigirse a sí mismos. A los niños hay que sujetarlos en los primeros años, cuando son fáciles de gobernar. Y si, a medida que crecen adquieren uso de razón, se tendrá cuidado de suavizar dulcemente el rigor de la disciplina. Así el temor se convertirá en amor y respeto. Lo que ha de influir en toda su vida se les ha de inspirar desde muy temprano; es decir, los hábitos que han de ser los verdaderos principios de sus actos y no las apariencias hipócritas, la careta blanqueada, que sólo da miedo a los niños porque quieren evitar la cólera del padre, que quizá los desherede.

Sostiene Locke que los niños deben ser educados en la razón, por medio de la disciplina en los primeros años y de la amistad a medida que crecen: la influencia de los padres a esa edad es crucial para la formación del carácter. Dice, igualmente, que el niño no es ni ángel ni demonio, sino una *tábula rasa* en la cual las experiencias van dejando su marca; además, introdujo muchos de los elementos de los que hoy se afirma que deben impulsarse en la educación, como el uso del razonamiento en vez de la intimidación para corregir.

Ya en el siglo XVIII su obra fue traducida a muchos idiomas europeos, incluidos el sueco, el holandés y el italiano; a partir de entonces, se convirtió en la guía de muchísimas familias de clase media. En este sentido, la influencia de Locke fue tal, que su obra sólo fue igualada por el *Emilio* de Rousseau, quien reprodujo muchas e importantes ideas suyas pero cambió en la descripción del niño como un ser sagrado, noble e inocente. Planteó que las prácticas de crianza infantil debían surgir del conocimiento de la naturaleza interna del niño más que de los intereses de los adultos, y que los niños debían ser protegidos de la corrupción, el engaño, la vanidad y los celos de la sociedad.

Estos principios educativos de los siglos precedentes a la Revolución Francesa fueron defendidos por los “expertos” y tuvieron notable influencia; además, crearon las condiciones para la concepción de crianza que ha predominado durante una parte importante de la historia de Occidente. Aunque también fue esta revolución la que creó las condiciones para que la figura del padre, el todopoderoso¹¹, comenzara su declinación. Pero estas no fueron las únicas influencias que marcaron la tendencia posmoderna de la crianza, también el modelo norteamericano ha incidido de manera decisiva a través del fenómeno de la globalización.

¹¹ Existe una antología de la editorial Anagrama sobre los escritos de Franz Kafka acerca de la relación entre padres e hijos. Ver Kafka, F. (1992).

La concepción hegemónica norteamericana de la crianza

El predominio de la cultura norteamericana ha traspasado todas las instancias sociales y se extiende por todo el mundo, a través de los innumerales medios de difusión (cine, televisión) y especialmente de la literatura científica y no científica, y en el caso concreto de las prácticas de crianza, por medio de los libros de consejos a los padres. Al observar las costumbres de crianza en las dos poblaciones estudiadas en la presente investigación, se ha podido constatar que muchas de ellas provienen, en parte, de ese contexto; razón por la cual se reseña aquí el estudio de la socióloga norteamericana Sharon Hays, quien logra mostrar claramente este proceso de enculturación.

Según Hays (1998) la costumbre de disciplinar al niño de una manera exigente y fuerte tenía un sustento en la clase de sociedad que quería tener Estados Unidos en los siglos XVIII y XIX. Muestra de ello son los libros que circularon en el siglo XIX en Norteamérica y que después fueron retomados por los especialistas en crianza para orientar a las madres. John Watson en su libro *El cuidado y la alimentación de los niños*, de 1894, citado por Hays (1998), hace una serie de recomendaciones que muestran las ideas de crianza en ese momento: “Los niños deben tener un horario regular desde los cuatro meses. Una madre que responde al llanto de su bebé acunándolo es una madre indebidamente indulgente. A los bebés de menos de seis meses no se les debe jugar, acunar ni darles juguetes”.

En el libro *La atención psicológica del bebé y el niño*, de 1928, el mencionado autor señala: “Las técnicas demasiado indulgentes e irracionales de las madres deben ser reemplazadas por técnicas pavlovianas, es decir, condicionar al niño recompensando el buen comportamiento y castigando el malo”. Y haciendo eco a otros autores escribía: “Hay una manera sensata de tratar a los niños: no abrazarlos ni besarlos nunca, ni dejar que se sienten en las faldas. Béselo en la frente cuando se va a la cama. Estréchele la mano por la mañana”.

La mayoría de los autores de esa época creían que las madres eran irracionales y emotivas; se autonobraban profesionales de la psicología para hacerles recomendaciones basándose en trabajos “científicos” y en inventarios de la mente de los niños. Pocos se fundaban en investigaciones o estudios serios. Eran libros de los que se hacían muchas ediciones; se recomendaba que cada familia tuviera uno en su casa; éstos reflejaban la ideología dominante de la coerción y la tenacidad para producir los ciudadanos trabajadores que necesitaba la nueva nación. Lo interesante de conocer estas fuentes y la intención al describir estos modelos de crianza es esclarecer la lógica subyacente en las ideas manifiestas que se hacen explícitas en las creencias. Aunque aparentemente entran en contradicción con lo que se piensa en la sociedad, corresponden a ideas muy poderosas que se van afincando en el imaginario de las madres y los padres y que nadie las cuestiona.

A medida que fueron cambiando las condiciones de vida en Norteamé-

rica surgieron nuevos aportes teóricos de estudiosos, como Arnold Gesell, y fue así como en la primera mitad del siglo xx, Anderson y Aldrich se basaron en ese autor para publicar el libro *Los bebés son seres humanos*, en el que pedían a las madres que fueran cariñosas y que adecuaran sus comportamientos a las necesidades de sus hijos. Benjamín Spock se basó en estos autores cuando escribió su libro *Cómo cuidar al bebé y al niño* (1946), quien además menciona a Freud y a E. Erikson como inspiradores.

Al doctor Benjamín Spock le siguieron Berry Brazelton y Penélope Leach, quienes formaron el triunvirato de autores más vendidos en Norteamérica y guiaron la crianza de los niños norteamericanos en la segunda mitad del siglo xx. Todas sus recomendaciones se basaban en la idea de que los padres debían cumplir las necesidades del niño en lugar de hacer cumplir los deseos de los padres, como recomendaban los conductistas. Hays muestra, a través de un examen detenido de estas imágenes de la maternidad y de las recomendaciones de los expertos, que la infancia y la crianza infantil son un reflejo de la ideología históricamente construida y que a lo largo de los siglos mencionados resultó un modelo cultural dominante de educación de los hijos.

En concordancia con las ideas básicas de estos autores sobre la crianza, están las de cómo debe corregirse a los niños. Se exhorta a los padres a modelar con cuidado la autodisciplina del niño con quien no necesitan tocar este tema hasta los dos años y medio. Leach, citado por Hays (1998), se refiere a este proceso como el desarrollo de la ‘conciencia’ del niño. Los autores contemporáneos a Leach consideran un error el uso del castigo físico, el cual debía ser usado como último recurso, y recomiendan “una exposición gradual y amable del niño a los resultados de sus propias acciones, como única sanción permitida. Cualquier otro tipo de castigo es venganza y ejercicio de poder”.

En esta idea estadounidense de la crianza, la disciplina debe aplicarse poniéndole límites al niño, dándole buen ejemplo con el propio comportamiento y ofreciéndole amor que le llevará a querer interiorizar esos límites y ejemplos como propios, dado el intenso deseo del niño de ser lo más parecido posible a sus padres; la principal fuente de disciplina es crecer en una familia llena de amor. Leach también sugiere que se puede privar al niño, por un tiempo y con sumo cuidado, de la atención cariñosa, como forma central del castigo; finalmente menciona que poner límites al niño que habla exige razonar con él: “la madre debe saber que es un insulto para la inteligencia de su hijo decirle que haga algo sin decirle por qué. También debe dejar que el niño se una al proceso de toma de decisiones y que exponga argumentos razonables”.

Estos estilos de crianza que exigen mucha dedicación, y están conectados con la tendencia histórica actual del individualismo y el proceso de racionalidad ilustrada, tienen como meta construir la autonomía, concentran-

do la atención en el desarrollo de la conciencia infantil y corresponden a las necesidades de una sociedad en desarrollo (el capitalismo norteamericano) que estimula el trabajo continuo, la emancipación, la competencia y la persistencia. Y añade Hays (1998): “Es la nueva ideología de la domesticidad que servía de símbolo central de la identidad de la clase media norteamericana ofreciéndole una afirmación de superioridad sobre los ricos frívolos y los pobres promiscuos”.

Como se podrá observar, muchos de estos cánones de crianza –sin desconocer las tradiciones culturales propias– han pasado intactos a las culturas latinas, tanto la colombiana como la española –y con alta probabilidad a muchos otros contextos– a través de los medios de comunicación y la ideología dominante, que termina siendo también dominante entre los especialistas. Muchas escuelas de psicología retoman las investigaciones, los textos de clase, los artículos que salen publicados en inglés y esa termina siendo la *única* visión de crianza o de desarrollo del niño.

Aunque sería simplista creer que sólo a través de la enculturación norteamericana y europea los padres de Iberoamérica han asimilado estos modelos de crianza, sí es evidente que ha habido una adaptación a cada país o comunidad y que cada uno ha ido haciendo sus ajustes hasta lograr un modelo propio. De todas maneras, como se ha visto, en todas las tendencias examinadas ha habido una evolución y un cambio drástico respecto a la concepción y a la manera de tratar al niño a través de la historia reciente.

Puede decirse que, guardadas las proporciones de región y clase social, los mencionados principios educativos son los que predominaron en los siglos que precedieron a la Ilustración y en una época más reciente, como es el caso estadounidense, en Occidente. La Revolución Francesa creó las condiciones para cuestionar la figura poderosa del padre y propiciar su decadencia, lo cual ha afectado el lugar de éste en la familia como figura de autoridad; tema que se tratará a continuación.

DECLINACIÓN DE LA FUNCIÓN PATERNA TRADICIONAL

Uno de los elementos fundamentales de la paternidad ha sido el poder de decidir sobre la dirección de la familia. En el contexto actual, muchos estudiosos afirman que el padre pasó de un control total a una falta de poder, lo que invita a buscar una reinterpretación de la situación para mediar en esa pérdida de lugar que, en parte, está asumiendo el Estado. Aunque, más recientemente, los padres (varones) están empezando a resignificar su función parental y toman un nuevo lugar junto a sus compañeras (Henao y Rodrigo, 2003).

El tema de la pérdida del lugar del padre en la posmodernidad ha sido ampliamente desarrollado por la escuela francesa del psicoanálisis. Hursstel (1992) señala como hecho inaugural de esta declinación, la Revolución

Francesa; con la muerte del rey también se mató a Dios como garante de la autoridad del rey. Todo Occidente es heredero de esta revolución que produjo una profunda transformación en las relaciones entre padres e hijos y especialmente en el derecho paterno. A todo esto Hurstel agrega que en 1790 y siguientes se revoca el derecho de corrección paterna: los padres ya no pueden mandar a la cárcel a sus hijos desobedientes; se instituyen los tribunales de familia para orientarlos sobre los niños difíciles. Claro que la revolución fue demasiado lejos y las mentalidades no estaban preparadas para este enorme cambio; sólo en 1889 se instauró la ley para inhabilitar a los padres indignos. En todo este proceso se dio un continuo debilitamiento del poder del padre, que pasó del *páter familias* latino a un derecho centrado en el niño y en la madre.

Hurstel sitúa en 1889 el comienzo de la paternidad contemporánea, por ser el año en que legalmente se les puede quitar a los padres la patria potestad si se les considera indignos en razón de sus maltratos y abusos cometidos sobre sus hijos; se puede, pues, hablar de padres (madres) buenos y padres (madres) malos. Se empieza a dejar la educación de los niños en manos de especialistas que saben cuál es el “bien del niño”, con la consiguiente intervención de los servicios del Estado en la vida de la familia.

Melchior y Bonnet (2000) escriben, a propósito del debilitamiento del poder del padre: “Hay que señalar que el padre, tal como lo definía nuestra tradición jurídica, ha desaparecido del derecho civil actual; en este sentido, el derecho ha matado al padre”. El aumento importante de las tasas de hogares monoparentales, con mayoría de mujeres jefes de hogar, aunque también existen los de hombres solos con sus hijos, hace de la madre una figura que ejerce sola la autoridad, y por tanto asume las funciones sociales del padre. Puede decirse que es el comienzo del cambio radical de la definición clásica del padre.

Tradicionalmente el ejercicio de la paternidad se ha concebido como el de procrear, dar afecto y alimentación, mientras que el de la maternidad ha sido el de criar; aunque actualmente puede verse que estas funciones ya no están sólo en manos del padre o de la madre, sino que se comparten. Sin embargo, aún hay culturas en las que los padres (varones) no se involucran en la crianza de los hijos.

El siglo xx y comienzos del XXI han vivido una emergencia de situaciones nuevas, tanto en la familia como en la condición de la mujer que asume papeles definitivos como el de criar sola a sus hijos o recurrir a la maternidad asistida; pero no se tratará este tema aquí y baste sólo esta anotación para aclarar que la familia va tomando diversas formas. Respecto al modelo moderno de paternidad, entendido como función total de crianza, Hurstel (2001) agrega:

Si al comienzo del siglo xx el padre estaba sin lugar a dudas provisto de

todos los poderes paternos y maritales, cima de un triángulo del cual la mujer y el niño constituían la base, en 1970 las posiciones se modifican radicalmente. En la cima del triángulo, de ahora en adelante, está el niño y su 'interés'; la base está constituida en un lado por la 'pareja parental', en el otro por ese tercero mediador entre los padres y el niño que son el Estado y sus representantes, los especialistas de la familia. En cuanto a los derechos del padre, desde el punto de vista de los juristas, están dominados por los 'deberes' hacia el niño.

El fenómeno del control del Estado sobre las familias se ha observado en algunas épocas y circunstancias, sobre todo cuando crece el celo por el niño y cuando el Estado del bienestar tiene medios para hacerlo; es la ruptura de la intimidad de la familia. En los países en vías de desarrollo este fenómeno no es tan evidente, dado que hay otras prioridades; existe esa presencia, pero no con la diligencia de los países desarrollados. Lo que sí es significativo observar es que cada vez más, el niño es el centro de atención y los padres deben estar a su servicio, así la familia no disponga de muchos recursos económicos.

PATERNIDAD POSMODERNA

¿Cuál es el modelo paterno en la posmodernidad¹², en lo que corresponde a los finales del siglo XX y comienzos del XXI? En este caso se habla de paternidad, incluida la madre, dado que se asume que la paternidad es el ejercicio de guía y orientación al hijo, que puede estar en manos de ambos padres o en uno de ellos.

Actualmente se suele hacer elogio en los medios de comunicación, avalado por algunos "expertos", al modelo contemporáneo de paternidad; específicamente a la variante de igualdad entre padres e hijos que se nota en la expresión "Quiero que mis hijos sean mis amigos" y a la crítica de la autoridad, por considerar que "restringe la libertad del hijo", como ya se mencionó. El padre, para estar en sintonía con la mentalidad contemporánea, se ubica en un lugar de igual ante sus hijos, lo cual crea desconcierto, incongruencia y sensación de fracaso; espera más el amor y la admiración de ellos que el respeto y la obediencia. Muestra de esto es la ansiosa búsqueda de definirse como amigo de sus hijos, de vestirse como ellos, de tener sus mismos gustos; destituyéndose de su lugar de guía y organizador. Es decir, se pasó de un ámbito donde se respetaba o se temía la figura de autoridad a

¹² Por estilo posmoderno de familia, en este caso, se entiende la familia que da afecto, estímulo y control; que ha redefinido las relaciones entre padres e hijos en términos de negociación de las normas que lo permiten, donde hay una reflexión de las experiencias del día a día, en el cual los roles de género asumen la relación de co parentalidad como una manera de sostener una buena calidad en la relación con los hijos.

otro donde la pretensión del guía es mimetizarse para lograr credibilidad, lo que tergiversa toda idea de comunicación y elimina a ese interlocutor válido que habla a partir de una experiencia diferente a la del niño.

Lipovetsky (1986) hace una crítica a la pérdida de la autoridad de los padres en la posmodernidad, como producto del liberalismo, que fractura la comunidad, pues ahora se habla de derechos y no de deberes. En opinión de dicho autor “los niños metidos en este esquema (liberalismo) no son aún sujetos de derecho en el sentido de poder manejar su propia libertad y eso hace que los padres no sepan qué hacer con ese pequeño tirano que se les sale de las manos porque pierden el juicio, literalmente, cuando le dan todos los derechos y no quiere tener ningún deber”. Y añade:

El descubrimiento del niño y la progresión del sentimiento familiar son propios de las sociedades posmodernas. La promoción y educación del niño se ha convertido en una tarea primordial, especialmente en la clase burguesa: el deber principal es velar por la educación de sus hijos, asegurar su escolarización y su preparación para un futuro mejor. Para cumplir con ese ideal, los padres disminuyen los nacimientos.

Estas reflexiones coinciden con algunas observaciones de Tenorio (2000): “Hasta 1950, aproximadamente, era común que los padres decidieran el oficio de sus hijos, la educación no se concebía sin una disciplina severa, los niños no podían participar en las conversaciones de los adultos, se honraba a padre y madre quienes forjaban caracteres templados aptos para afrontar las dificultades de la vida”.

Hoy se asiste a la glorificación de los derechos individuales, “yo hago con mi vida lo que quiero”; los hijos estudian lo que quieren y donde quieren, los niños tienen la palabra, hay que escucharles y cumplirles sus deseos; los padres no quieren que sus hijos sufran ni les falte lo que a ellos les faltó. A la par, hay una queja generalizada de parte de los padres sobre la falta de escucha de sus hijos, tanto en el colegio como en la casa. Se pueden oír expresiones de los hijos como “no me molestes con tus regaños”. Ahora la tendencia es a honrar a los hijos y, en medio del culto al individuo, se descalifica el valor del trabajo y por ende de los deberes. Los niños no tienen deberes ni obligaciones ni responsabilidades, pues de hecho saben que los adultos les sirven y hacen por ellos lo que les causa alguna dificultad.

Esta descripción de las situaciones observadas se confirma con los siguientes testimonios en las narraciones de los padres: “lo que mis hijas hacen en la casa son las tareas del colegio. Lo único que tienen que hacer es estudiar. A veces hacen sus camas, pero en mi casa lo hago todo yo. Quiero que ellas estudien; si hay que fregar eso lo hago yo. Mi prioridad con ellas es el estudio” (madre española). “Hay una tendencia a que los padres (varones) no se involucren en la educación de sus hijos cuando son pequeños

y cuando crecen ya no los pueden manejar porque se creen independientes. Hay padres que salen con el cuento de que son amigos de los hijos y se van con ellos a salones de baile a ponerlos en lo que no les conviene. Y los profesores ya no tenemos ninguna autoridad. ¡Y cuidado con lo que le dices a un padre, son capaces de montarte un número! Todo lo que se le dice del hijo tiene que ser con indirectas. En cambio, le creen a pie juntillas al hijo” (profesor español).

Para los padres de hoy, el hijo es el centro de atención que da gracia y realce a su narcisismo; a él se le dedica gran parte de los esfuerzos y del tiempo. Tanto es así, que se oye tratar de fascista a las personas que ponen límites a los niños y jóvenes, haciéndolas objeto de rechazo y crítica; lo cual da como resultado una contradicción de maneras y estilos de concebir la educación. Al respecto son muy ilustrativos los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas de España, en su informe de marzo del 2002¹³, que señala lo que piensa gran parte de su población: los españoles creen que la educación ha mejorado, pero observan que falta disciplina; 68% de los entrevistados juzga que la educación está mejor que hace 20 años pero que hay excesiva tolerancia; 90% opina que los alumnos deberían respetar más a los profesores, y 65% cree que los docentes no tienen toda la autoridad que necesitan sobre sus alumnos.

Faltarían los datos de este mismo aspecto en la población colombiana, pero podría decirse que más o menos se mueve por los mismos parámetros, en el sentido de percibir que los chicos y las chicas no tienen la misma relación de respeto con los adultos que en épocas pasadas.

CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

Examinar los conceptos sobre autoridad, castigo, historia de las prácticas de corrección y las tendencias posmodernas de la paternidad ha permitido conocer más las condiciones en que estas se dan. También ha posibilitado una aproximación a los significados de lo que se juega en todo este complejo problema de la interacción padres e hijos.

No se trata aquí de preguntarse si son buenos o no el castigo físico y el no físico¹⁴, sino cómo sucede y cómo padres e hijos hablan de lo que hacen. El hecho de descalificarlo o exaltarlo impide ver realmente qué está pasando en la cotidianidad de los padres en la crianza de sus hijos. Así, pues, el problema no es acerca de la bondad o descalificación del castigo, sino de ver

¹³ Publicado en El País, de España, 22 de marzo de 2002.

¹⁴ Kandel Englander, citada por Tenorio (2000), presenta una revisión extensa sobre el castigo en diversas partes del mundo; encontró que los pellizcos y nalgadas son un castigo usual en 90% de las familias cuando los niños están pequeños. A partir de los 7 años, el uso del castigo aparece como algo inusual.

el contexto psicoafectivo donde se practica la corrección, y conocer si los padres son agresivos o no; si la corrección es violenta, no violenta, agresiva, o si hay un caldo de cultivo de la violencia. Esto es lo que han relatado algunos padres, en el sentido de que no actuar firme con un hijo hace que finalmente se tenga que acudir a la violencia, para que el niño o adolescente cumpla algunas indicaciones.

En sus testimonios los padres reiteraron su valor como guías, por ser los responsables de la crianza y de otorgarle importancia a su papel sin detrimento del lugar del hijo, lo que incide en una mirada distinta de las prácticas de crianza y, en este sentido, de una mejor capacidad comunicativa. Se trata de reconocer al otro como un interlocutor válido en el proceso pedagógico, donde se puedan establecer reglas claras, para que no quede esa sensación de que antes se castigaba y se anulaba la posición del niño y ahora se exalta la tiranía de éste como la única opción para no caer en el acto vergonzoso del castigo.

La revisión de la historia de la crianza permite hacer explícitas las referencias a partir de las cuales se pretende una aproximación a la comprensión de las prácticas de corrección y muy concretamente a las concepciones vigentes, tanto en la literatura científica como en las experiencias del día a día.

En el capítulo siguiente se abordarán otros aspectos que inciden en las prácticas de corrección, como son las normas convencionales, familiares y morales, la conciencia del porqué de las cosas para que un niño pueda vivir en el grupo al cual pertenece. Se examinarán las teorías más representativas sobre la concepción de la moralidad del niño, especialmente en el siglo XX y su incidencia en las concepciones de bien que los padres ponen en evidencia cuando corrigen a sus hijos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA NORMATIVA

Siempre el carácter mejor es responsable de la constitución mejor. Además, en todas las facultades y habilidades hay unos elementos que hay que educar y habituar previamente a sus actividades respectivas, de forma que evidentemente también es preciso para la práctica de la virtud.

(ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1)

Lo primero que se constata en las prácticas de corrección de los padres es que se discrimina entre lo que es bueno o malo y entre lo que es correcto o incorrecto, tanto en el sentido moral como en uno más amplio. Esta discriminación puede fundarse en las elecciones, deseos o conveniencias de las personas o aparece con la pretensión de basar su validez en instancias diferentes, ya sean culturales o de la tradición familiar. En todo tipo de norma está implícita esta discriminación.

Para aclarar esta dimensión normativa, el presente capítulo se ocupará en la primera parte de esclarecer las nociones morales básicas de lo bueno y lo correcto y, en términos más específicos, la diferenciación y la relación entre lo que es obligación o deber y el hábito. En la segunda parte se expondrá la manera como se ha concebido el aprendizaje o apropiación concreta de las normas y valores, es decir, la génesis y el desarrollo de la conciencia normativa, especialmente en las edades del niño que aquí interesan (7 a 12 años).

Este apartado se inicia con una presentación de la teoría de Jean Piaget sobre este aspecto, por ser de gran importancia, reconocida tanto por críticos como por seguidores; después se hace una breve exposición de los autores más significativos que en el siglo XX se interesaron en estudiar la formación

y el desarrollo de la normatividad en el niño, y que aportan elementos conceptuales para entenderla, ampliando la investigación realizada por Piaget. Luego se exponen algunos autores que han señalado, en concreto, las tareas que debe cumplir el niño aproximadamente antes de los 12 años, de acuerdo con las expectativas que los padres tienen de sus hijos, en el contexto de la vida posmoderna occidental. En la última parte se propone una clasificación normativa, basada en el desarrollo de las teorías de E. Turiel y Ch. Taylor.

CONCEPTOS NORMATIVOS BÁSICOS

Es evidente que por tratarse este estudio de las prácticas de corrección, la cuestión de las normas sea importante. Aunque no toda norma es moral, es el ámbito de la moralidad, en un sentido amplio, el que sirve de referente principal. Lo normativo o prescriptivo tiene que ver con normas y valores, con lo que debe ser o es deseable que sea, en contraposición con lo descriptivo, que tiene que ver con los hechos, con lo que es. En el contexto de las prácticas de crianza, las normas regularmente se refieren a valores de un grupo social y se ponen de manifiesto ante todo en las razones y en los motivos de la corrección. Es preciso, pues, definir los conceptos básicos que tienen que ver con esta dimensión normativa.

Nociones morales fundamentales: lo justo o correcto y lo bueno

Para describir las nociones morales es preciso apelar a los filósofos, quienes normalmente se dedican a estas reflexiones¹⁵. John Rawls (1997) plantea que los dos conceptos básicos de la moral son lo justo o correcto (*right*) y lo bueno (*good*) y que las teorías éticas divergen en la definición y en las diferentes maneras de relacionar y jerarquizar entre sí estos dos conceptos.

Las teorías que le dan primacía al deber plantean la prioridad de lo justo sobre lo bueno; es decir, primero establecen los criterios de lo que es correcto hacer, para delimitar el ámbito en que se pueden situar las diversas concepciones de lo bueno. La prioridad de lo justo es la libertad de elegir los bienes o fines que cada cual se proponga dentro de unos límites predefinidos; las normas que indican estos límites sirven para impedir que cada cual, al intentar conseguir lo que es bueno, actúe invadiendo la libertad

¹⁵ Son muchísimos los filósofos contemporáneos que han tratado la cuestión de los conceptos básicos de la moral, pues es un tema central en la discusión actual. Los planteamientos aquí expuestos giran alrededor de dos de los más destacados: John Rawls (1997) y Charles Taylor (1996). Son muy útiles para este capítulo los textos de los españoles Fernando Savater (1994, 1997) y Rubio Carracedo (1987, 1996) porque relacionan cuestiones filosófico-conceptuales con aspectos concretos de la educación moral y con desarrollos actuales de las teorías psicológicas y de las ciencias sociales. Para una ubicación histórico-teórica general muy sintética, lo mismo que para una buena información bibliográfica, revisar los artículos de Bernard Gert (2002), Marcia Homiak (2003) y Rosalind Hursthouse (2003) en *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

que el otro tiene de buscar lo mismo. Las teorías que le dan primacía a lo bueno, es decir a los fines de las acciones, establecen primero la idea de lo bueno y definen lo correcto o justo como una maximización de lo que es bueno. Estas teorías difieren a su vez entre sí, en la especificación de lo que es bueno: la felicidad, el placer, la utilidad; en otras palabras, definen lo que es deseable, los fines últimos, y luego establecen que lo correcto y lo justo es perseguir esos fines, realizar lo más deseable, que es la plena felicidad o el máximo bienestar, según la concepción de bien de que se trate.

Existe otro conjunto de concepciones éticas que dan prioridad a la libertad de elegir la forma de vida que se desee, en un marco que establece derechos y deberes para actuar de tal forma que la convivencia entre las personas sea posible. El ideal de autonomía individual es aquí un valor primordial. A su vez, los derechos y deberes son nociones fundamentales e independientes de lo que cada cual considera como los fines o bienes de la vida. Estos paradigmas tienen sus raíces en las teorías de Aristóteles (prioridad del bien, la vida virtuosa) y de Kant (prioridad del deber ser).

Se ha visto la diferenciación de estos paradigmas éticos como la oposición entre una ética del deber y una ética de la virtud. En la ética del deber la dimensión moral se caracteriza por el concepto de obligación y, por consiguiente la ley, mandato o norma moral a las cuales hay que obedecer; se definen en enunciados como “no debes mentir”, “no debes robar”, “debes respetar”, entre otros. La ética de la virtud pone su acento en el carácter moral de las personas; ante todo le interesa caracterizar los rasgos fundamentales de lo que hace que ese carácter sea excelente, es decir, virtuoso (la virtud como excelencia). Si en un caso lo importante son las reglas para comportarse correctamente, en el otro la prioridad es la creación de buenos hábitos para obtener las actitudes de lo que se considera una forma de ser y de vivir virtuosa: ser honesto, valeroso, responsable, generoso.

Para Ch. Taylor (1996) la filosofía moral hegemónica se ha preocupado ante todo por “lo que es correcto hacer” y no por “lo que es bueno ser”; es decir, el campo de lo moral se ha delimitado a la definición del contenido de obligación, dejando por fuera todo lo que tiene que ver con la definición de una vida excelente.

Normas, obligaciones y hábitos

En la vida cotidiana es común hacer distinciones como: “Yo quisiera hacer (tal cosa), pero no como una obligación sino porque lo deseo, porque me nace hacerlo”. Muchas veces, en este contexto, la noción de obligación o de deber parece tener el sentido de que las normas se imponen a las personas desde afuera. El ideal de autonomía sería llegar a querer hacer lo que debemos hacer porque hemos entendido la bondad de la norma. Así, la norma ya no es algo externo sino interno a nosotros mismos. Es la contraposición que se da entre “querer” hacer algo y “verse obligado a” hacer algo. Lo que

sucede es que cuando obramos correctamente, como es debido y, además, así lo queremos, no lo percibimos como una obligación. Este obrar bien por hábito, es lo que se llama virtud; ésta supone no sólo la mecanización de las reglas, sino la costumbre de obrar de acuerdo con modelos de excelencia, que en el lenguaje cotidiano se llama obrar por principios o valores.

Lo anterior conduce a plantear la pregunta ¿qué significa obedecer o seguir una norma? Tanto Pierre Bourdieu (1991, 2000) como Charles Taylor (1997) plantean soluciones diferentes a la dominante. Bourdieu hace énfasis en la noción de *habitus*¹⁶, Taylor hace precisiones conceptuales acerca de la formación de la conciencia normativa en general, como se verá a continuación.

La noción de *habitus* es, en un sentido, algo similar a la de hábito: lo que se ha adquirido y se ha encarnado de forma duradera en el cuerpo como disposiciones permanentes; y en otro, es más amplia que la de hábito, pues éste sugiere algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductor que productor. El *habitus* se refiere a la reproducción de las condiciones sociales y a las condiciones de invención de nuevas prácticas, discursos u obras; son las disposiciones adquiridas, las maneras de ser o de hacer que se encarnan en el cuerpo.

“Estos *habitus*, especies de programas, como se usa en la informática, conformados históricamente, constituyen, en cierta manera, el principio de eficacia de los estímulos que los desencadenan, ya que estos estímulos convencionales y condicionales sólo pueden ejercerse sobre organismos dispuestos a percibirlos” (Bourdieu, 2000). Por lo tanto, ese sistema de disposiciones adquiridas, o *habitus*, son producto de la experiencia biográfica y están incorporadas de tal manera que parecen algo innato porque se manifiestan espontánea y directamente. Así, el actuar de los individuos no se puede concebir como una respuesta a un estímulo externo –donde éste es la clave de la respuesta–, sino que dichas disposiciones son el principio de la acción. Esta noción de *habitus* conduce a considerar la manera como se dan las normas en la vida humana. Según Bourdieu, las normas comienzan a existir en los individuos como “valores hechos carne” al inculcarles a los niños el *habitus* apropiado de la cultura donde aprenden los significados que la constituyen.

La otra manera de darse las normas proviene del mundo institucional donde se formulan, es decir, son explícitas; sin embargo, requieren del *habitus* para que tengan valor, puesto que las normas como dice Taylor (1997) “no se interpretan por sí solas, sino con un sentido acerca de lo que regulan y con una afinidad con su espíritu, de lo contrario se convierten en letra muerta o devienen en simulacro en la práctica. La norma –continúa– es lo que anima la práctica en todo momento, y no una fórmula cualquiera detrás

¹⁶ El *habitus* no como simple repetición sino como generador, creador y transformador de las normas sociales.

de ella, inscrita en nuestros pensamientos, en nuestro cerebro, en nuestros genes o en lo que sea”. Por consiguiente, “la norma es lo que la práctica ha hecho de ella”.

En otras palabras, no es sólo el desconocimiento de las normas –como se piensa muy a menudo– lo que explica que no se cumplan. En el caso de las prácticas de crianza regularmente se observa que conocer la norma o “enseñarla” explícita y formalmente no garantiza que se siga.

LA CONCIENCIA DE LA NORMA EN EL NIÑO

Las prácticas de crianza tienen que ver fundamentalmente con la transmisión de normas y valores. Es evidente que para tener una idea clara sobre esta transmisión es preciso entender los determinantes y el contenido del desarrollo de esta dimensión normativa en el niño.

Merece especial atención la teoría expuesta por Piaget (1977), llamada en general teoría del desarrollo moral, pues es pionera y ya clásica. Se puede decir que es el primero en la época contemporánea que describe con rigor y detalle las etapas en que el niño va adquiriendo los diversos tipos de normas. Aquí se exponen someramente diferentes posturas en torno a la teoría de J. Piaget, que la desarrollan, critican o complementan; sin embargo, es indudable que a quien actualmente le interese estudiar el tema debe tenerla en cuenta como punto de partida.

Génesis y desarrollo de la conciencia normativa según Jean Piaget

Piaget dice que el niño contrae hábitos que constituyen reglas individuales, observables en todos los bebés aun antes del lenguaje como una especie de ritualización de las conductas, como un acto de adaptación que se prolonga.

La investigación de Piaget sobre la formación del criterio moral en el niño, a través del estudio de las reglas en el juego de canicas, marcó un nuevo derrotero. Del hecho de que alrededor de los 6 y 7 años el niño logra configurar, con gran exigencia de su parte, una serie de reglas en el juego que cumple y pide que se cumplan, pudo derivar que en un momento dado de su desarrollo psicológico es posible entender en qué condiciones se produce la conciencia de lo lícito y de lo que no lo es. La edad mencionada marca un hito en la formación de la conciencia; además de ese cambio trascendental, su grupo social (en la cultura occidental, niños blancos, clase media) empieza a exigirle unas tareas que debe cumplir para lograr un desarrollo psicológico acorde con el grupo, que no están escritas en ningún código escolar pero que tácitamente van siendo requeridas por el contexto donde se desenvuelve.

Piaget basó sus estudios sobre la construcción de las reglas en interrogatorios realizados a niños de diferentes edades cuando jugaban canicas. A

partir de esta observación consideró que respecto a la práctica de las reglas se pueden establecer cuatro momentos sucesivos:

- Motor e individual: el niño se mueve en el juego a su antojo, manipula las canicas en función de sus propios deseos; es un juego individual que no tiene en cuenta las reglas propiamente colectivas.
- Egocéntrico: juega solo o con otros, pero no intenta ganar ni generalizar las reglas del juego; es como si jugando con otros jugara para sí y por eso todos pueden ganar sin preocuparse de las reglas.
- De cooperación naciente, que aparece hacia los 7 u 8 años: cada jugador intenta dominar a los otros y por ello surge la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas; aún no son muy claros en las reglas de juego porque a veces se contradicen cuando se les pregunta por ellas.
- Codificación de reglas: aparece entre los 11 y 12 años. Desde ese momento quedan reglamentados minuciosamente todos los procedimientos con un código de reglas que es conocido por la sociedad entera. Entre los niños de esas edades hay concordancia notable cuando se les pregunta sobre las reglas de juego y las variaciones posibles.

Posteriormente hizo una clasificación en tres estadios: en el primer estadio la regla no es coercitiva porque es puramente motriz o porque la sigue como un ejemplo interesante pero no como una realidad obligatoria. En el segundo estadio la regla se considera sagrada, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera como una transgresión. En el tercer estadio la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a condición de que participe la opinión general.

Es importante observar que siendo la regla colectiva algo exterior al individuo, y por lo tanto sagrado, se interioriza poco a poco y aparece como el libre producto del consentimiento mutuo y de la conciencia autónoma. Lo cognitivo aparece cuando se descubre racionalmente la regla, es decir, hay una observación efectiva y detallada de ella.

Estos análisis son muy sugerentes respecto a las relaciones del niño con el adulto. De hecho Piaget parte del supuesto de que el niño coopera con el adulto y de que los niños establecen relaciones de colaboración entre sí, y se pregunta si no podría ser ésta la clave de la interiorización de las normas y de la autonomía de la conciencia moral. Para ello sería necesario hacer análisis más profundos que permitan observar cómo se da ese proceso en la actualidad, y tener en cuenta los aportes teóricos y desarrollos recientes.

Según Piaget, la necesidad de acuerdos mutuos en el juego aparece hacia los 7 u 8 años. Los niños la ubican arbitrariamente a partir del momento en que usan la palabra “ganar” como el hecho de vencer a los demás, que

incluye tener más canicas que los otros; para vencer debe observar reglas comunes. Alrededor de los 11 años el juego deja de ser motor y egocéntrico para convertirse en social, cuando se posee un código estructurado y se llega a disfrutar de las discusiones normativas que pueden surgir en algunos momentos de conflicto.

Es interesante esta referencia de los estadios de Piaget, pues permite saber cuál es el proceso del desarrollo de la conciencia de las reglas en el niño. Señala a qué edades, aproximadamente, los niños son capaces de entender las normas que vienen de los padres y cuál es la dimensión de lo que se está creando en ese momento en la relación padres e hijos cuando les exigen o dejan de exigirles el cumplimiento de las normas. El hecho de saber que entre los 6 y 8 años se inicia el interés por las reglas de juego lleva a colegir que aproximadamente a esa edad comienza a entender el sentido de una norma familiar o escolar. El proceso en el que se forma la conciencia del por qué de las cosas lo conduce a jugar en igualdad de condiciones con sus pares y a cumplir las reglas de juego en el grupo social más amplio de sus amigos; además, a pedir que los demás las cumplan. Se trata de la reciprocidad, de dejar la actitud egocéntrica para entrar en el perspectivismo, en la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Piaget agrupa, por una parte, opinión, costumbre y coerción, y por otra, norma moral y cooperación. La cooperación permite emanciparse del deber ser, de la obligatoriedad y la coerción. El deber ser se ubica en una etapa pre moral, cuando el niño actúa por miedo al castigo; su actitud es de temor hacia el adulto a quien considera fuente de reglas y prohibiciones. El temor al castigo y al adulto lo lleva a una moralidad de obediencia y adhesión a reglas fijas y determinadas externamente. El adulto es un dios para el niño, porque también le provee todo lo que necesita; el niño tiene impresiones mezcladas de simpatía y temor, lo que explica por qué acepta las consignas dictadas por los padres y a la vez, desde su egocentrismo, rechaza hacer todo lo que le piden.

Esta mezcla de rechazo y devoción hacia los padres y profesores, de lucha entre lo que debe ser y lo que es, entre el egocentrismo y empezar a formar parte del grupo a través del juego y de la actitud cooperativa, es lo que vive el niño en los primeros años de su vida y su conciencia puede ser más o menos sólida a medida que va aceptando las reglas del grupo y logra tener un lugar en él.

La pregunta que surge es ¿cómo explicar la génesis de la conciencia moral, si todo en un principio es egocentrismo? Bovet (citado por Piaget, 1932) dice que la razón del niño trabaja las reglas morales como cualquier otra categoría del pensamiento. El que recibe una consigna saca unas consecuencias que se aplican también al que las da. Este sería un proceso meramente racional de exigencia de coherencia a los adultos que crían y dan normas al niño.

¿Cómo va construyendo la cooperación, qué gana teniendo en cuenta el punto de vista de los otros, cómo desarrolla el concepto de bien? Lo que mantiene la autonomía de la conciencia es la existencia de un ideal interior propio de la noción de bien. Eso es constitutivo de la condición humana y lo adquiere el ser humano en contacto con los demás.

En tanto, para Kohlberg (1975), discípulo de Piaget, el crecimiento moral de las personas pasa por varias etapas; investigó en diferentes regiones del mundo y con diversidad de poblaciones su capacidad de juzgar moralmente a través de dilemas morales, y estableció tres niveles. En el primer nivel, llamado preconventional, la persona actúa por miedo porque no ha asimilado la razón de ser de las normas; teme al castigo que conlleva su incumplimiento. En el segundo nivel, llamado convencional, la persona cumple las leyes y normas de su grupo social por conveniencia y por guardar las apariencias. En el tercer nivel, llamado posconvencional, está la persona que acepta y comprende las reglas básicas de la sociedad, sabe que esos principios son de carácter general y aunque a veces entren en conflicto con sus deseos actúa por convicción, basado en principios y no en convenciones.

Muchos otros autores se han referido a la formación de la conciencia moral y de las normas y han desarrollado teorías al respecto.

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA NORMATIVA DEL NIÑO, ANALIZADA POR OTROS AUTORES

En este apartado se nombran los autores que representan los estudios más serios sobre la concepción de la moralidad del niño en el siglo xx como son Durkheim, Vigotsky, Freud. Aunque el propósito del presente libro no se dirige especialmente a estudiar la formación de la conciencia ni el juicio moral, sí es importante conocer las concepciones de los mencionados autores que señalan la idea de bien que se pone en juego en las prácticas de corrección de los padres y en la capacidad de asimilación y de entendimiento que está presente en los niños.

Durkheim (1972) fue de los primeros teóricos modernos en plantear el problema de la génesis social del respeto y la moralidad en el proceso de socialización. Consideró que la moral es el resultado natural de la interacción social o la inmersión en el grupo, y que sólo puede haber autoridad moral y respeto en la medida en que el conjunto de una colectividad presione sobre las conciencias individuales; el respeto y la obligación tienen su origen en la sociedad como tal. Cuando un individuo respeta a otro es porque éste está investido de autoridad social. De hecho, los padres y educadores encarnan la moral del grupo.

Esta afirmación contrasta con la de Piaget, quien no creía sólo en la socialización a través del grupo sino en el esfuerzo y la lucha para llegar a soluciones justas por medio del perspectivismo, la escucha del otro; y decía

que el niño desarrollaba su conciencia de las reglas a partir de la madurez cognitiva y el razonamiento.

Vigotsky (1995b) señala que el estudio de las funciones psíquicas superiores que nacen durante el proceso del desarrollo cultural (entre ellas las instancias del juicio moral) es lo que permite un completo conocimiento del niño teniendo en cuenta las fuerzas sociales, culturales e históricas. Propone interpretar los eventos individuales desde una perspectiva social, así la conciencia es una proyección privada de un hecho social y psicológico a la vez, dado que los actos humanos son actos sociales.

Su influencia como psicólogo cultural nutre gran parte de la investigación que actualmente se adelanta en esta área. Basa los análisis en sucesos de la vida cotidiana; parte de la idea de que la mente surge de la actividad mediada conjunta de las personas; así pues, la mente en un sentido importante está “co-construida y distribuida”; presupone que los individuos son agentes activos de su propio desarrollo. Advierte que aún está por escribirse la historia del desarrollo cultural del niño, de la atención voluntaria, de la memoria lógica lo cual haría que la psicología no se centrara solo en los primeros años del desarrollo; además pone el acento en que la psicología por no ser una ciencia natural, precisa ser comprensiva de los datos directos de la conciencia. Vuelve así a la concepción inicial de los griegos que la concibieron como ciencia del alma.

Para Freud (1976b), los juicios morales se generan por la relación de dependencia del niño con sus padres o adultos, a partir de los cuales surge el criterio valorativo. Para el niño inicialmente es bueno lo que sus padres le permiten y malo lo que le prohíben. Esos son los criterios para discernir el bien del mal. Posteriormente esta instancia se convierte en una conciencia que interioriza normas y prohibiciones y que él llamó *superyó*. De esta manera, en un principio, el niño, depende totalmente de las relaciones parentales y luego de lo que haya interiorizado de esta relación.

Lo que se observa del examen de estos autores, en lo relacionado con la construcción de la conciencia es que algunos hacen énfasis en el contexto social, como Durkheim y Vigotsky; otros tienen en cuenta el desarrollo cognitivo, como Piaget y Kohlberg; y unos más destacan las relaciones afectivas y emocionales del niño, como Freud.

Lo que recientes investigaciones afirman (Puig, 2003) es que ninguno de estos factores por sí mismo influye de una manera determinante, sino que todos en su conjunto intervienen de una manera u otra en el cumplimiento de las normas. La posición de Puig es que se debe buscar “un camino, que junto a la definición de una trama conceptual muestre los distintos niveles de acción educativa, ya que no es posible formar una personalidad autónoma sin disponer de un medio educativo adecuado” (hace referencia al *ethos*, al talante ético del grupo); es decir, ni la razón ni el comunitarismo solos pueden traer soluciones a la realidad de la cultura occidental posmoderna.

EXPECTATIVAS DE DESARROLLO NORMATIVO ANTES DE LOS 12 AÑOS

Diversos autores, como Bradley (1992), han señalado las metas sociales que debe cumplir el niño antes de los 12 años aproximadamente, por estar inscritas en las expectativas que los padres tienen de los hijos, muy influidas por el estilo de vida moderno occidental urbano de clase media alta y alta. La tarea fundamental será la autonomía e independencia frente a los cuidados de los adultos, y la asimilación de las normas mínimas de convivencia con sus contemporáneos. Esto implica también un cambio de actitudes en los padres, especialmente en la madre, al permitir que el niño haga las cosas por sí mismo e ir dándole margen para el contacto con sus pares y para realizar actividades externas.

Entre las metas que los autores mencionan están: lograr la independencia respecto al cuidado físico y adquirir diferentes destrezas, como un hábito de trabajo que le permita afrontar el aprendizaje escolar; desarrollar relaciones nuevas con sus iguales; adquirir ciertas responsabilidades frente a las tareas domésticas; y desarrollar habilidades intelectuales que le guíen en el aprendizaje básico. El niño deja los padres de la primera infancia y se espera que pueda asumirlos como personas dialogantes con las que puede entrar en interacción (Aguirre y Durán, 2000). Las metas se resumen en la Tabla 3.1.

Para los mencionados autores, este cambio es evidente dado que en los primeros seis años¹⁷ los niños se caracterizan por su dependencia casi total de los padres, ausencia de responsabilidades, un pensamiento y una afectividad egocéntrica con incapacidad para ponerse en el lugar del otro, lo que constituye la heteronomía, es decir, la incapacidad para ser un agente moral o ser responsable de sus actos.

Los estudiosos del desarrollo psicológico del niño han podido afirmar que la toma de conciencia y del porqué de las cosas por parte del niño, además de implicar un determinado desarrollo cognitivo como planteó Piaget, se da por la relación con un otro significativo, que a su vez está relacionado con un sistema valorativo; además, por estar inscrito en una cultura que lo sustenta y lo apoya. La investigación de Piaget acerca de la constitución de la conciencia de las reglas en el niño, llama la atención un aspecto en relación con el cumplimiento de éstas y es que cuando está en una situación de juego o de competición, cumple y hace cumplir las reglas, en cambio, cuando recibe normas de los padres o profesores tiene mucha dificultad para cumplirlas. Así, no basta con que el niño entienda racionalmente las reglas

¹⁷ Hablar de edades es muy arriesgado, porque siempre habrá unos niños que acceden antes y otros que lo hacen después. Es alrededor de esta edad que la mayoría de los niños comienza a mostrar esta tendencia en sus juicios y el grupo social comienza a requerirlo; y con mayor ahínco a medida

Tabla 3.1. Metas de socialización entre los 7 y los 12 años en la cultura occidental posmoderna

Pasar de ser	A ser
Dependiente	Autosuficiente
Sin responsabilidades	Hacerse cargo de su propio cuerpo, de sí mismo
Egocéntrico	Amigable, generoso, perspectivista
Heterónomo (sin autonomía moral)	Agente moral autónomo

del juego, posea un adecuado desarrollo cognitivo y sepa la bondad de la norma para cumplirla¹⁸.

¿Qué cambia de una situación a otra? ¿Por qué se da ese cambio tan radical entre el cumplimiento de las reglas de juego y el cumplimiento de las reglas de convivencia? Aunque no se puede decir que sea tan exacta la transposición de un caso al otro, sí es posible pensar que lo que Piaget llama juicio moral no se refiere a las valoraciones de la vida buena sino a la capacidad de distinguir lo correcto y lo incorrecto, o lo justo y lo injusto. A lo cual se puede agregar que además de la madurez cognitiva existen otras variables, como la emocional y la cultural que actúan de manera importante.

La conclusión a la que llega Piaget es que “el niño desarrolla su conciencia de las reglas a partir de la madurez cognitiva y el razonamiento; además de que a los niños se les debe ayudar a tomar decisiones en conjunto con sus compañeros, desarrollar el perspectivismo y resolver problemas que tengan que ver con su realidad circundante, lo cual le ayudará a su desarrollo moral”.

Se puede deducir, según lo dicho por Piaget, que esta conciencia, por no venir inscrita en el psiquismo, por no ser natural, debe construirse acorde con la escala de socialización propia del grupo al que se pertenece y, en la medida de lo posible, en concordancia con el niño y obviamente estimulado por su madurez cognitiva. Esta conciencia será el sistema de valoración que el niño va adquiriendo en relación con el otro, en los primeros años: el padre y la madre y su entorno más cercano, como representantes de esa cultura, y en una dinámica interna de aciertos y errores, de aceptaciones y rechazos que lo van llevando a puntos de estabilidad con su medio. A medida que el niño se va volviendo autónomo tendrá que ir entendiendo cuáles son los principios básicos para relacionarse con los demás y para su inscripción en el grupo. Las normas adquiridas van ampliando su complejidad y su cualificación valorativa.

¹⁸ Esta observación surge de las múltiples quejas de los padres y profesores sobre la tendencia de los niños a no atender a sus peticiones, no cumplir los compromisos, y desoír en general a los mayores en lo concerniente a las reglas y normas que han sido pactadas.

DETERMINANTES SOCIOCULTURALES EN LA CONCIENCIA NORMATIVA

Más recientemente, investigadores cognitivistas como Turiel, Smetana y Delval han dedicado sus esfuerzos al estudio del conocimiento del mundo social de la mente infantil.

Turiel (1984, 1989a) se pregunta si los individuos están moldeados por el mundo social o, por el contrario, desarrollan ellos mismos sistemas conceptuales para comprenderlo y transformarlo. Propone ajustar la investigación cultural con los procesos psicológicos y evolutivos, en los cuales se deben incluir categorías como los sistemas de organización social, económica, política, religiosa y moral. Este autor, en la década de 1970, quiso hacer aportes a las investigaciones de los teóricos cognitivos como Piaget y Kohlberg; por ello ubicó sus estudios entre la interacción social y la moralidad. Una de las conclusiones a las que llegó es que los juicios de la organización social se ordenan dentro de dominios de conocimiento.

Turiel se refiere a dos aspectos centrales del conocimiento sobre las interacciones: los sistemas de relaciones sociales y las prescripciones respecto a cómo deben ocurrir dichas relaciones. De éstos desglosó tres categorías que forman la estructura básica del mundo social del niño: dominio moral (conocimiento de los juicios de cómo debe comportarse la gente entre sí), dominio social (conocimiento de los sistemas de relaciones sociales) y dominio psicológico (conocimiento de las personas).

En el presente libro se han agrupado en una sola categoría, llamada razones de los padres para corregir, que sirve de orientación para examinar la manera como los padres logran que sus hijos, a través de la corrección, estructuren su mundo familiar, social y moral.

CLASIFICACIÓN NORMATIVA Y JERARQUIZACIÓN

En este apartado, a través del análisis conceptual y del repaso de las diferentes concepciones acerca de la construcción de las normas, se advierte que no todas tienen la misma jerarquía. A continuación se hace una síntesis de lo dicho por diferentes autores para indicar una manera de jerarquizar las normas y que sirve de guía para el análisis de lo que mencionan los padres, maestros y niños respecto a la corrección.

Las normas morales

Para Ch. Taylor (1997) las normas morales son las que se juzgan con un valor independiente de deseos o conveniencias inmediatas. En las prácticas de corrección los valores involucrados en estas normas no son negociables; nunca es bueno robar o maltratar, o mentir. El hecho de que en circunstancias específicas sea justificable algo como robar o mentir es porque hay un valor que se juzga superior. Esto permite tener criterios para plantear por

qué no todo es negociable con los niños, especialmente en el proceso de construcción de los criterios morales durante la infancia y la preadolescencia¹⁹. Aunque no todos los días se presentan situaciones de violación a estas normas o valores morales (por tratarse de situaciones límite o graves), es preciso aclararle al niño, cuando la situación lo amerite, que hay cosas que se pueden aceptar y otras que no.

Las normas convencionales

Son pautas para la organización y regulación de la vida cotidiana que los padres quieren inculcar en sus hijos, y que constituyen lo que se llama el proceso de socialización. Son normas de cortesía, de preferencias culturales; su validez depende de la inclinación, los deseos, las tendencias del grupo cultural al que se pertenece. Son los inicios de lo que debe ser un buen hábito (cuando los niños son pequeños) y que después se pueden convertir en valores morales (cuando el niño puede distinguir lo correcto de lo incorrecto). Por eso tienden a desaparecer como normas externas y se convierten en hábitos a medida que los niños crecen; están más relacionadas con los condicionamientos culturales y sociales. En esta categoría se encuentran las normas de cortesía, el cumplimiento de horarios, maneras de vestir y actos de convivencia social, entre otras.

Kruger y Buchner (1994) mencionan diferentes niveles de negociación –según estudios realizados en Alemania y Holanda con niños de 12 años y sus madres– respecto a este tipo de normas. Estos autores encontraron familias tradicionales –restrictivas, ambivalentes y ambiguas en su manera de transmitir las normas, padres que deciden en qué circunstancias los niños pueden ser autónomos, y otros que explican y argumentan las normas a sus hijos de acuerdo con la edad de éstos–. Este último modelo de familia basa todas las decisiones en la negociación. Lo interesante es que la cultura de la negociación entre padres e hijos, teniendo en cuenta la bidireccionalidad antes mencionada, es algo que ha ido tomando fuerza. Esta transformación puede desarrollar la capacidad de análisis, de juicio, de toma de decisiones siempre y cuando no se pierda la función de guía de los padres y se tenga claridad sobre lo que es y no es negociable.

Las convenciones familiares y la formación de hábitos personales

Son normas que dan fisonomía a cada núcleo familiar impuestas por los padres como un mandato, ya sea porque les guste, porque se acomodan a su manera de ser, porque es algo que viene de la tradición familiar o simplemente por comodidad o tranquilidad. En esta categoría se incluyen pautas sobre salir a la calle, ir a dormir donde un amigo, hacer ruido, jugar dentro

¹⁹ No quiere decir esto que más adelante no se sigan construyendo criterios, sino que ésta es la edad en que los padres están más directamente involucrados con sus hijos en esta tarea.

de la casa, dormirse o levantarse cuando se desee, comer determinados alimentos, hábitos de orden y aseo. Muchos de los conflictos entre padres e hijos se dan por faltas a las normas familiares y en la construcción de hábitos de organización personal. No por ser familiares estas normas dejan de ser importantes en la construcción del *habitus* del niño.

Es evidente que las razones que dan los padres no son las de los niños, y que en el proceso de construcción de reglas y normas de convivencia se da una tensión inevitable; pero si los padres tienen –al menos tácitamente– una idea clara de lo que pretenden, ya sea establecer principios o crear hábitos de convivencia, tendrán una actitud más consistente y los hijos participarán de esa seguridad que ellos les transmiten.

CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

Conocer estos desarrollos teóricos fue clave para el conocimiento de cómo se da la construcción y el aprendizaje de la norma, como se crea a través de la interrelación entre niños y adultos y, más específicamente, permite entender el ámbito psicológico en que se produce la corrección de los padres (como una demanda, una exigencia) y a lo que los niños están en condiciones de acceder. Aunque cada autor estudiado muestra diferentes aspectos del problema de la corrección, desde el punto de vista moral, convencional y psicológico, cada uno desde su perspectiva ayuda a entenderlo en gran parte.

Se aclararon las posiciones éticas vigentes para comprender la concepción de bien y de lo correcto en el marco de la sociedad occidental posmoderna y las maneras como se concibe la adquisición de la normatividad. También se mencionaron las nociones más recientes sobre las distintas formas de valorar las acciones, como son las que indican Taylor y Turiel. Esta jerarquización guía el análisis de algunas de las situaciones que se presentan cuando los padres corrigen, como son los motivos de conflicto entre padres e hijos, las razones de los padres para corregir, sus estrategias de corrección, sus metas y estilos educativos, y sus reacciones cuando tienen que corregir a sus hijos.

Es esencial agregar que aunque haya diversas formas de corregir y de socializar en las diferentes poblaciones, hay determinadas concepciones de bien que permanecen a través del tiempo y de las culturas. La prioridad que los padres dan a sus prácticas de crianza muestra si prima lo correcto sobre lo bueno o viceversa.

Otro aspecto importante de destacar en este estudio sobre la corrección son las teorías implícitas de los padres cuando corrigen y el punto de vista de la bidireccionalidad en la socialización, lo cual se desarrolla a continuación.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PADRES SOBRE EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Existen varios avances teóricos para pensar la cuestión del significado del contexto en que se dan las relaciones de crianza. En esta primera sección se hace referencia a las teorías implícitas de los padres cuando corrigen, las concepciones históricas del desarrollo de los niños y la bidireccionalidad en la socialización. En la segunda se examina el soporte teórico del Análisis conversacional y de la Narración autobiográfica como herramientas metodológicas que permiten abordar el problema que nos ocupa.

Respecto a las teorías implícitas, Triana y Rodrigo (1985) han señalado que los discursos y las prácticas rutinarias de la vida cotidiana se sustentan en ideas no explicitadas por la persona misma, aunque hagan parte de su acervo cultural.

“La denominación de implícito como opuesto a explícito hace referencia al carácter inaccesible a la conciencia del individuo y no al hecho de que sean o no verbalizables” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Esto quiere decir que hay un trasfondo desde el cual parten los individuos para expresar sus creencias, a las cuales les adjudican valor de certeza. Las teorías son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente en entornos sociales.

Este proceso de construcción individual se ve mediatizado por formas culturales de interacción social propiciadas por una determinada sociedad (prácticas o actividades culturales). Una de tales formas es la que se da entre padres e hijos, donde las personas van construyendo su conocimiento con un grado de elaboración conceptual muy variable, desde experiencias puramente emocionales hasta elaboraciones más o menos argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos. Estas teorías intuitivas son coherentes pero no son sistemáticas; además, puede suceder que haya discrepancia en-

tre lo que se dice y lo que se hace, pero una vez son aceptadas por la cultura dan realidad social a los fenómenos que tratan de explicar; en esta medida, llegan a ejercer un poder como creadoras de modelos y prácticas culturales.

Se ha llegado a distinguir dos niveles funcionales de representación: el del conocimiento y el de la creencia. En el nivel de la creencia, las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta. En este sentido, uno de los propósitos fundamentales en la investigación sobre este tema es posibilitar que los padres y los hijos tematicen y reconozcan las prácticas de corrección basadas en sus creencias y que puedan cambiar las que consideren inadecuadas.

Es necesario aclarar que las creencias son muy difíciles de cambiar debido a su estatus epistemológico; las personas no las ponen a prueba porque ya "creen" en ellas; esto significa que les confieren de antemano un carácter de verdad que no requiere comprobación empírica. Para posibilitar el cambio de creencias, en el caso de que las cuestionen o critiquen, resulta imprescindible que las personas conozcan al menos otras hipótesis interpretativas del mundo; también habría que facilitarles el conocimiento de otras experiencias sobre la situación vivida a partir de la cual se han generado.

Triana y Rodrigo (1985) investigaron cuáles de las teorías educativas, de gran tradición histórica aún vigentes, forman parte de las creencias que los padres poseen como guía en su quehacer educativo. Así, estudiarlas y formalizarlas ha permitido afirmar que lo que una vez fue parte de la historia de las teorías ha penetrado en el sistema de conocimiento de los individuos, con lo cual se verifica que aquello que se aprendió como algo externo, ahora hace parte del trasfondo de las creencias de los individuos.

Se trata, por lo tanto, de reconocer que los padres no eligen al azar sus prácticas de intervención entre todo un conjunto de posibilidades educativas, sino que su elección refleja un modo especial de entender al niño y sus necesidades. La transferencia cultural se produce en el medio social más cercano; así, el bagaje que traen los padres de su cultura será el que determine el tipo de intervención que establecen con sus hijos.

Por ejemplo, hay padres que sostienen que el desarrollo cognitivo de los niños es progresivo, adecuan sus demandas conforme a las capacidades de éstos y utilizan estrategias educativas que facilitan su evolución; otros creen que lo que un niño necesita es alimento y cobijo y no se preocupan por los demás aspectos de su desarrollo; otros, en cambio, creen que lo que determina a un ser humano es la herencia y, por lo tanto, dejan a expensas de ésta la suerte del niño y serán más reacios a reflexionar sobre sus prácticas de crianza. Estos esquemas mentales de los padres explican la variedad de sus ideas sobre el desarrollo. Es importante aclarar que ningún estilo de crianza es puro y que cada familia oscila entre uno y otro, dependiendo también de la edad de los hijos, si el entorno es rural o urbano, y de la clase social y

económica.

ORIGEN CULTURAL DE LAS CREENCIAS SOBRE LA CRIANZA Y SU RELACIÓN CON LOS NIÑOS

Existe gran consenso acerca de que el origen de las creencias de los padres es cultural. Esto se observa en los efectos en conjunto del origen étnico y geográfico, la organización familiar, el estatus socioeconómico, nivel educativo y profesional, sexo y edad de los padres y de los hijos, ideas acerca de los procesos de aprendizaje, valores que comparten, expectativas ligadas a cada sexo y conocimiento sobre la evolución de los niños.

Triana y Rodrigo (1985) refieren que este concepto de las teorías implícitas ha recibido diferentes denominaciones como: expectativas, percepciones, estereotipos, sistemas de creencias, invenciones, conceptos cotidianos, teorías intuitivas. Como es de esperar, esta diferente terminología requiere distintas formas de abordar su estudio, además de la diversidad de contenidos que abarca, pues las creencias hacen referencia a múltiples aspectos de la vida de los niños: sus necesidades de estimulación, sus mecanismos de aprendizaje, sus capacidades de interacción, la causa de sus comportamientos, el grado en que se les puede influir, las capacidades y expectativas que guían la interacción padres e hijos.

No ignoran los estudiosos del tema aspectos relevantes como el influjo de la cultura en la configuración de las creencias, la estructura interna de esas representaciones y la relación que guardan con el procesamiento de la información. Lo importante aquí es dejar claro la génesis de las creencias y su papel fundamental en el comportamiento humano.

CONCEPCIONES HISTÓRICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO, SU PRESENCIA EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS PADRES Y SU RELACIÓN CON LA CORRECCIÓN

Como se mencionó anteriormente, Triana (1993) realizó un análisis histórico de las teorías más relevantes que sobre la infancia y la educación han ido surgiendo en el transcurso de los siglos. A partir de los estudios de Philippe Ariés, Triana logró sintetizar cuatro teorías, que a continuación se describen.

Teoría nurturista: hace referencia a la importancia de la alimentación y la salud en el desarrollo físico y psíquico del niño. Desarrollada en la obra *Examen de ingenios para las ciencias*, de Huarte de San Juan, en 1575 y en *La educación de los hijos*, de Elio Antonio Nebrija, en 1509. Mencionan estos autores que la madre debe tener cuidados especiales en el embarazo; de esta manera, a través de la alimentación influirá en el ingenio y en el atractivo físico de su hijo. Lo llamativo es que con este cuidado cumplen su labor de crianza y olvidan el resto de aspectos del niño como persona.

Se asocia en la corrección con los padres permisivos que tienden a evitar “el conflicto” que implica la guía y orientación del hijo y por eso aparecen como estilos ambiguos, inconsistentes, porque unas veces corrigen y otras veces dejan pasar las faltas, en su manera de ejercer la crianza²⁰.

Teoría ambientalista: Locke (1986), a finales del siglo XVIII menciona una nueva concepción sobre el niño que queda reflejada en su obra *Pensamientos sobre la educación*. Alude a que la mente es como una *tábula rasa* cuando el niño nace; que no hay ningún tipo de conocimiento y son las experiencias sensoriales y la reflexión acerca de éstas las que generan las ideas. La teoría ambientalista hace énfasis en la importancia de las experiencias educativas y, en general, en los intercambios con el medio para la adquisición de conocimientos. Una de las creencias básicas es que lo que el niño aprende en su primera infancia es lo que más determina su desarrollo posterior. En esta educación influyen la familia, los amigos y el entorno. En lo referente a la corrección, esta teoría se asocia a los padres que creen que produciendo modificaciones circunstanciales pueden hacer cambiar a sus hijos; por ejemplo, enviándolos a la habitación o no dejándolos salir para que cambien de actitud.

Otras creencias que guían este pensamiento son: el niño se educa con premios y castigos, del niño se puede lograr lo que se quiera, todas las conductas pueden ser modificadas. Estos padres tienden a buscar la obediencia, la disciplina y el control por medio de esta manera de corregir.

Teoría innatista: se deriva de la doctrina de la religión católica y se opone a la ambientalista, pues considera que el niño es el heredero del pecado original y, por lo tanto, es necesario vigilar su conducta. Con el tiempo esta teoría perdió su conexión con la religión adoptando una forma más laica en el siglo XIX; la herencia determina al individuo. Esta tradición ha marcado la eterna discusión entre los psicólogos sobre qué es lo determinante en el desarrollo del ser humano, si la herencia o el ambiente. Esta concepción innatista lleva a los padres a una actitud muy pasiva ante sus obligaciones educativas al considerar su escasa influencia sobre la conducta de sus hijos, ya que hagan lo que hagan la herencia es la determinante. Algunas veces corrigen y otras dejan pasar; su estilo educativo es permisivo e inconsistente, tienden a ser más laxos y las normas que ponen son difusas, evitando la función de dirección en la corrección.

Teoría constructivista: se opone a la anterior al decir, por influjo de Piaget (1950), que el papel protagonista lo tiene el niño como constructor de su propio desarrollo; de este modo el niño no es frágil e incompetente ni dependiente del entorno, al contrario, se le atribuye una serie de capacidades

²⁰ Ver la Tabla 4.1 sobre la relación entre teorías implícitas, estilos y prácticas educativas, y metas

para alcanzar niveles más altos en el desarrollo de sus habilidades. Se asocia en la corrección a los padres que permiten que el niño construya una actitud autónoma frente a las circunstancias, actúan reflexivamente con su hijo, sin perder la confianza ni la comunicación, para ello ponen límites flexibles, dejando asumir consecuencias, supervisando para fomentar la corregulación que es el "tira y afloje" de asumir responsabilidades y tomar decisiones. Corresponde esta creencia implícita al estilo de autoridad que guía y organiza al niño según sus necesidades. La Tabla 4.1 muestra un resumen de estas teorías implícitas relacionadas con los estilos educativos de los padres, las prácticas dominantes y las metas de las prácticas de corrección.

Además de las teorías implícitas, existen nuevas formulaciones en la manera como se concibe actualmente la socialización. En los últimos cuarenta años se ha venido desarrollando la concepción de que el niño no es un sujeto pasivo de la educación, sino que repercute activamente en la vida de los padres; lo cual se verá en el apartado siguiente que examina las relaciones bidireccionales entre padres e hijos.

LA BIDIRECCIONALIDAD EN LA SOCIALIZACIÓN

Tabla 4.1. Relación entre teorías implícitas, estilos, prácticas educativas y metas de las prácticas de corrección

Teoría implícita	Estilo educativo	Práctica educativa predominante	Metas de las prácticas de corrección
Ambientalista	Autoridad que restringe	Restricciones, normas y sanciones rígidas y arbitrarias	Afirmación de su propio dominio, control, conformidad, obediencia, disciplina bajo coacción
Innatista	Permisivo	Ausencia de restricciones. Normas difusas	Se evitan los conflictos
Nurturista	Ambiguo (inconsistente)	A veces corrige y a veces deja pasar	Subsistencia
Constructivista	Autoridad que guía y orienta	Explica, deja iniciativa. Normas y límites acordados. Dejar asumir consecuencias	Confianza, reflexión, empatía, autonomía tutelada

Desde la década de los 70 ha habido una reorientación y reformulación acerca de la teoría de la socialización. Las perspectivas previas habían sido enmarcadas dentro de la idea de que el niño era una especie de autómatas, movido por complejos mecanismos que permitían que asimilara pasivamente normas y valores de sus mayores. Lollis y Kuczynski (1997) y Valsiner (1995, 1997a, 1997b) hacen notar el papel activo del niño en la selección y organización de la información sociocultural, sin desconocer que el estilo parental es un recurso de la actividad de aprendizaje de los niños, pero no un factor determinista inevitable. Lo que ha empezado a observarse por parte de los estudiosos como Kuczynski *et al.* (1997) es cómo las personas que se ocupan de los niños ajustan su conducta para cumplir sus necesidades y demandas.

También en las teorías del aprendizaje social se decía que los adultos modelaban y entrenaban como un hecho crucial de la socialización y, ahora se reconoce que los niños escogen activamente a quiénes y qué imitar. Por ello es importante destacar que no se debe hablar del “niño” como una categoría abstracta, sino como el término de una relación. Se recupera la idea de que sólo se constituye en sujeto, en persona, en la medida en que se relaciona con otros. Son los niños quienes terminan haciendo que los adultos hagan muchas cosas que antes de tenerlos nunca se imaginaron.

El hecho mismo de que los padres se hagan preguntas sobre su papel y sus prácticas es producto del cuestionamiento que sus hijos les hacen constantemente. Son todas estas ideas las que abren un camino para un nuevo enfoque al reconocer la participación de los niños en el proceso de su propia socialización.

De hecho todos los estudios de Piaget sobre el niño como sujeto moral, como científico, como creador, etc., son muestra de cómo el niño investiga y se involucra en una búsqueda que compromete toda su actividad simbólica, basada en el discurso o en la interacción social y, todo ello, para conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea. Una de esas maneras de conocer el mundo y la relación con los otros es la de la transgresión de las reglas o las infracciones a las normas familiares y escolares, como una manera de probar los límites de lo que los padres proponen o imponen y ver hasta dónde pueden llegar; aunque también es una manera de irse separando de los padres y de su ambiente normativo.

Por su lado, los conceptos de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1995a), de actividad de Leontiev (1978) y de actividad situada de Lacasa (1994) representan orientaciones teóricas fundamentales en cuanto a que sugieren que las funciones psicológicas más elevadas se desarrollan dentro de las prácticas sociales y entre los mismos niños o entre éstos y sus padres (Cubero y Sánchez, 2002).

A lo anterior agregan Pontecorvo, Fasulo y Steporni (2001):

Si vemos a los niños como actores en el mundo social, podemos preguntarnos cómo sus acciones delimitan, facilitan y animan en millones de formas de comunicación, y esto tiene implicaciones para otros y para los adultos en particular. Se sabe que los adultos hacen que los niños coman vegetales, pero se nota menos que son los niños los que 'hacen' que los adultos coman sus vegetales; porque si estos adultos quieren exigir que los niños hagan algo, primero deben hacerlo ellos mismos.

Teniendo en cuenta esta relación entre los adultos y los niños, una de las estrategias para conocer cómo se da *in situ* la interacción entre padres e hijos, son las conversaciones colectivas o talleres conjuntos entre ellos, para obtener así elementos empíricos que ilustren esta relación y sus avatares; porque una cosa es la que dicen los expertos y otra la que sucede en las familias mismas, lo que ocurre con los hombres y mujeres de un determinado contexto cultural, cuando se hacen padres.

EL ANÁLISIS CONVERSACIONAL COMO MANERA DE CONOCER LA RELACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS

El análisis conversacional (AC), como su nombre lo indica, se orienta a analizar el fenómeno social de la conversación en el contexto de un grupo, cuando ocurre espontáneamente en la interacción humana (Atkinson y Heritage, 1989; Sacks, 1992).

Desde 1964, Harvey Sacks, del departamento de Sociología de la Universidad de Los Ángeles, California, se interesó por investigar el valor científico de los análisis de las conversaciones como manera de acercarse al estudio de la mente, pero fue en 1972 cuando esta técnica tuvo su mayor desarrollo como método alternativo a los tradicionales en ciencias sociales.

Sacks señala que el AC se caracteriza por:

- Estudiar cómo los significados de la conversación son determinados por la sociedad y las interacciones de los miembros de una cultura, ya que hablar no es el simple resultado de dos hablantes-oyentes que intercambian información o envían mensajes el uno al otro, sino que la conversación está mutuamente orientada y los hablantes se colaboran en construir y significar esa comunicación.
- Asumir como su objeto de estudio la conversación en interacción.
- Observar cómo se razona en una conversación ordinaria.

Los citados autores, además, afirman que los principales objetivos del AC son:

- Explicar los procedimientos en los cuales los hablantes confían el uno

en el otro para producir significados y cómo logran el sentido de lo que dicen.

- Descubrir el procedimiento del razonamiento tácito y las competencias sociolingüísticas subyacentes en la producción e interpretación de una conversación.
- Explicar los procedimientos por medio de los cuales los hablantes dependen el uno del otro para producir expresiones, que hacen que tenga sentido lo que dice el que conversa y su interlocutor.

Mencionan las siguientes ventajas:

- Se crea una situación de conversación en grupo, en este caso, entre padres e hijos.
- Se consolida el derecho de los preadolescentes a contar y discutir y así aprenden a expresarse y opinar en público, como una práctica educativa.
- Cada uno habla como representante de identidad de su colectivo.
- Una audiencia no familiar amplía el concepto de culturas familiares donde se pueden observar maneras y estilos diversos de ver la vida.
- Se analiza un discurso social en el grupo y no el privado de las relaciones personales.

También señalaron algunas desventajas de este tipo de formato: no se usa el lenguaje cotidiano de la casa; hay tendencia a caer en el discurso de la deseabilidad social por estar frente a un grupo diferente al familiar.

La más importante contribución del AC es en términos metodológicos, ya que hace énfasis en que los análisis deben basarse totalmente en la transcripción exacta de las conversaciones grabadas, para extraer y sacar de ellas lo que será publicable como parte de una investigación. “Exige, además, una atención muy cercana al fenómeno empírico, teniendo en cuenta que los hablantes son participantes activos y son agentes de conocimiento” (Bliss, 1998).

En esta obra se examinan detenidamente algunos episodios de la conversación entre padres e hijos; el enfoque del análisis conversacional suministra la manera de explorar la construcción de la relación bidireccional. Asimismo, amplía la perspectiva de socialización mutua al explorar la interacción a través del lenguaje y concretamente en una conversación colectiva, de la cual se sacan los episodios para el presente análisis, teniendo en cuenta los sentimientos que transmiten, el tono de la conversación, qué buscan decir cuando hablan, los tipos de turnos que se dan.

Es por medio del lenguaje como los componentes de cualquier grupo social construyen y transforman conjuntamente su estructura de conocimiento. En este caso, los que tienen a su cuidado a los niños (los padres) pueden ser socializados por éstos cuando aprenden su papel de padre/madre

mientras les indican las normas básicas de la sociedad. De esta manera, la socialización por el lenguaje considera la conversación el mayor medio para el desarrollo del conocimiento sociocultural y una de las herramientas más poderosas de socialización.

Otra manera de obtener los datos de este estudio fue la narración autobiográfica de madres y padres respecto a su experiencia de crianza y de corrección.

LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA PARA CONOCER LA HISTORIA DE LOS PADRES

En Bruner (1991, 1997) y Becker (1999) se encuentra una defensa del relato autobiográfico como manera de entender el mundo, pues el conocimiento científico cuantificado no describe el entorno en el que la gente normal se dedica a dar sentido a sus experiencias, como puede ser el caso de las prácticas de corrección y la manera como los padres las relatan. Es cierto que las interpretaciones narrativas sólo tratan de casos particulares y que son solamente relatos idiosincrásicos, autobiográficos, pero es cada vez más notoria su incursión en la literatura científica actual, como elemento de análisis privilegiado (Fitzgerald, 1988).

Bruner señala nueve universales narrativos esenciales para vivir en una cultura que permiten hacer una interpretación de la realidad. No se desarrollarán aquí estos universales narrativos, pero sí se quiere mencionar el referido a la composición explicativa de la narración por relacionarse con el problema que en este libro se examina.

Bruner (1997) dice que ninguna narración o historia tiene una interpretación única; sus significados son en principio múltiples; el objetivo del análisis interpretativo es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen. También señala que al escuchar un relato suspendemos la incredulidad y aceptamos una negociación cultural. “Tú cuentas tu versión, yo cuento la mía y sólo en pocas ocasiones necesitamos discutir para solucionar las diferencias”. Así, tomar un relato autobiográfico como un documento de investigación permite darle coherencia y continuidad al tema investigado y conocer más ampliamente el contexto en el que tal relato se produce.

En el presente libro se tomaron los relatos del ejercicio de la paternidad referidos a sus experiencias de la corrección de los hijos; y de algunos niños respecto a su vivencia de corrección paterna. Cuando los padres, las madres y los hijos conversan son sujeto y objeto de su propio discurso. Esta negociación interpersonal de significados, si la hacen tanto con el entrevistador como con un grupo de pares o en el colectivo “padres e hijos”, consigue el entendimiento mutuo aun cuando no se consiga el consenso.

El enfoque narrativo pone de relieve la importancia de estudiar los sis-

temas de significación como un medio para comprender las distintas expresiones del comportamiento humano y por ser un escenario privilegiado de los usos del lenguaje y de los efectos que se producen por el hecho del decir (Courtés, 1997).

CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

Encarar las creencias de los padres amplía el panorama conceptual de las prácticas de corrección que no se dan desde un solo aspecto sino que tienen múltiples determinantes. Al escoger el AC y la Narración autobiográfica como técnicas de análisis se reitera también el valor del lenguaje en la socialización y en la bidireccionalidad que inciden en la transformación de las prácticas de crianza; de esta manera el diseño de la investigación²¹ muestra los significados de las interacciones entre padres e hijos.

En el estudio se combinaron los diferentes enfoques metodológicos mencionados que permitieron conocer mejor el objeto de estudio: el *enunciado*²², que señala la experiencia de los participantes en un aspecto concreto de la vida, como es la corrección.

Para un conocimiento más cercano de las poblaciones estudiadas, se hace una descripción de sus condiciones sociodemográficas que lleva a entender el contexto en que se desenvuelven los padres y sus hijos; lo cual se presenta en el capítulo siguiente.

ÁMBITO SOCIAL EN EL QUE LAS COMUNIDADES ESTUDIADAS

²¹ La metodología del análisis conversacional puede consultarse en el libro de Hutchby y Wooffitt (1998) *Conversation Analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge, Polity Press.

²² Según Bajtín (1982) es una expresión que tiene sentido completo, ya sea una palabra o una frase. Por eso se ha tomado el *enunciado* como objeto de estudio, porque da la posibilidad de estudiar

CONVIVEN Y SE DESARROLLAN

Conocer el entorno de las poblaciones estudiadas –Cali, Colombia y Santa Cruz de Tenerife, España– permite estar al tanto del medio en el que se realiza la interacción padres e hijos. Se detallan aquí algunos datos estadísticos, la ubicación geográfica y el testimonio de personas conocedoras de la comunidad y la historia de la conformación de los barrios donde viven las familias. Se considera fuera del alcance de este estudio una caracterización total de la sociedad de Santa Cruz de Tenerife o de Cali; no obstante, se hace una ubicación que muestra el contexto histórico y socioeconómico que facilita observar las analogías, los elementos comunes y las diferencias en lo específico de estas dos poblaciones. No se trata de hacer un estudio comparativo de ellas y menos pretender que sean homologables, sino de reconocer la originalidad, como ya se había mencionado, de cada uno de los grupos estudiados.

Al realizar el trabajo de campo se vio que los indicadores objetivos de clase: ingresos, nivel educativo y profesión no son equivalentes en las dos poblaciones, ni económica ni culturalmente, que son los criterios que por lo general se usan para esta clasificación. La población estudiada en España aparece como una clase media por su nivel de ingresos comparada con la de Cali, pero su nivel educativo y profesional no corresponde al de la clase media sino a media baja; la población de Cali podría ser una clase social media-media por su nivel educativo, pero económicamente es media baja porque ganan lo mínimo para sobrevivir, ya que muchos padres deben ejercer actividades económicas distintas a su preparación profesional²³.

POBLACIÓN ESTUDIADA EN SANTA CRUZ DE TENERIFE, ESPAÑA

²³ En el presente capítulo se hace una descripción del contexto de las dos poblaciones. Se entrevistó

El grupo de madres y el padre que participó, pertenecen al barrio Barranco Grande situado en Santa Cruz de Tenerife, capital de la Isla de Tenerife²⁴, una de las siete islas del archipiélago de las Canarias y una de las 18 comunidades autónomas del Estado español. La isla de Tenerife –con una extensión de 2.036 kilómetros cuadrados, un total de 686.000 habitantes y una densidad de población de 306 habitantes por kilómetro cuadrado– es la isla más extensa, agraria y montañosa del archipiélago. La población total de las siete islas Canarias es de 1.598.699. La mayor parte del territorio de la isla de Tenerife está por encima de 1.200 m sobre el nivel del mar, donde vive el 60% de su población, lo cual ha incidido en su vocación agrícola. En el continente europeo son famosos los plátanos canarios, las papas y sus frutas.

Tenerife, y en general el archipiélago canario, vivió un proceso de desarrollo distinto al de la península ya que fue una de las últimas regiones en formar parte de la nación, al ser conquistada y colonizada por los castellanos sesenta años antes de llegar a Suramérica; además, el hecho de ser islas y la condición de distar 1.500 Km de la península ha significado aislamiento político, social y cultural durante gran parte de su historia. España por su parte vivió 40 años de dictadura y sólo en los últimos 30 años ha tenido un gobierno democrático. Puede decirse que el proceso de democratización implicó mayor liberalización y apertura de las costumbres de una manera acelerada, lo mismo que un rechazo radical a la situación de dictadura anterior; esto ha incidido en la comunidad canaria, a lo cual se le suma un tránsito abrupto de la sociedad agraria a la sociedad urbana, con todas las implicaciones que esto conlleva en la descomposición de los patrones de la familia rural tradicional.

Algunos datos de Santa Cruz, su capital, ayudarán al lector a formarse una idea del contexto de los padres entrevistados. El censo de 1996 dio un total de población de 217.543 habitantes. La población mayoritaria corresponde a los estratos medio bajo y bajo. El barrio Barranco Grande, donde se realizó el estudio, corresponde al estrato medio bajo, clasificado así por el Instituto Estadístico de Canarias. La mayor parte de la población de Tenerife está entre 15 y 38 años, vive en parejas, y sus hogares son de tres y cuatro personas. El Estado garantiza la escolaridad de los niños de los 6 a los 17 años. En Santa Cruz las tasas de la misma son: primaria, de 86,59%; en bachillerato, de 82,40% y la universitaria, de 18,42%.

Dadas las condiciones climáticas y geográficas, la vocación de los ti-

clara de la historia, las condiciones de convivencia, los intereses, las preocupaciones de sus habitantes y, por lo tanto, conocer mejor sus necesidades, especialmente en el aspecto de las relaciones entre padres e hijos.

²⁴ Datos tomados de la página web del Instituto Estadístico de Canarias (ISTAC) y la del Instituto Nacional de Estadística de España (INE).

nerfeños ha sido la agrícola, lo que ha significado una gran diferencia en desarrollo respecto a las demás comunidades españolas. Pero, a partir de 1960 y definitivamente en 1970 hubo un proceso de internacionalización de la economía canaria. Se inició en esta época un ciclo turístico y comercial impulsado por la liberalización y estabilización de la economía española. El turismo hacia Canarias creció notoriamente en este período: de 73.240 turistas en 1960 pasó a 12 millones en el 2002, lo que significa que 90% del producto interno del archipiélago corresponde a este rubro en la actualidad. Por consiguiente, el sector agrario sufrió un retroceso, pasando de ser 56% en 1960 a 5% en el 2002. Esta economía del turismo se desarrolla básicamente en el sector comercial, de transportes, construcción y servicios a las empresas turísticas. Aunque hay desempleo, los que se dedican al sector de servicios tienen una fuente de empleo segura, y puede decirse que el turismo mueve toda la economía de las islas (Castellano y Macías, 1999).

Barranco Grande era un caserío que en 1991 se unió a Santa Cruz con una población de 5.273 habitantes en su mayoría tinerfeños procedentes del sur de la isla; el ayuntamiento les dio sus casas en condición de arriendo a largo plazo, ya que fueron hechas con el sistema de autoconstrucción²⁵. Las personas mayores narran que anteriormente sus padres y ellos de niños pertenecían a la cultura de la supervivencia en una región que vivía netamente de los productos de la tierra. A los abuelos de los niños de esta población no se les pasaba por la cabeza estudiar; correspondiendo así a las descripciones de LeVine (1980) que indica que un hijo en las sociedades agrícolas es una fuente de trabajo, ya que entre más hijos más brazos para ayudar en el cultivo. De esta manera a los hijos, en Canarias, se les preparaba para el trabajo agrícola y a las mujeres para el matrimonio y para tener hijos. No había una preocupación por la educación obligatoria y los niños que estudiaban eran los de clases más favorecidas.

Por los testimonios de los entrevistados y los datos históricos puede afirmarse que la comunidad de Barranco Grande y en general la tinerfeña, como se dijo antes, es de origen agrario. Han llegado a la ciudad a buscar mejores condiciones de trabajo en el área del comercio, dado que muchas áreas antes dedicadas al cultivo ahora son zonas hoteleras. El gran cambio que ha supuesto el desarrollo que le da el turismo y la entrada de España a la Unión Europea permite actualmente el cubrimiento total, por parte del Estado, de la educación y la seguridad social, lo cual hace que la familia se descargue de estas funciones y se centre más en la crianza de los hijos, aunque ello no implique que los padres (hombres) hayan perdido la costumbre de trabajar casi 12 horas diarias (González, MT, 1998); ésta es la justificación que dan

²⁵ Se entrevistó a una de las personas más influyentes de la Junta de vecinos para conocer la historia

para no participar en la crianza, y que muchas mujeres de las clases media baja y baja se queden en sus casas o hagan trabajos ocasionales en el área de servicios²⁶.

Pasar de una economía agrícola a una economía de servicios ha implicado un cambio brusco en la constitución de las familias que han entrado de lleno en la posmodernidad sin un proceso de asimilación de esta nueva etapa que, aunque acompañada de una buena situación económica, ha vuelto obsoletos los modos de relación y vida tradicionales del campo. En lo que más se nota es en el bajo número de hijos por familia; en que los padres no son modelo para sus hijos en la transmisión del saber tradicional mediante el trabajo compartido; la desvalorización de la vida familiar, el acelerado ritmo de la vida citadina, el creciente consumismo, las complicaciones que ocurren en torno a la educación de los hijos con esquemas antiguos para hijos del siglo XXI que hace que padres y madres estén confundidos e inseguros, pues sus esquemas ya no tienen utilidad, porque aún no logran apropiarse de los aceptados en la ciudad.

Entre los jóvenes de muy diversos países existen nuevas situaciones y problemáticas que son análogas en cualquier proceso de modernización. Una de estas problemáticas es, por ejemplo, el creciente aumento del consumo de drogas psicotrópicas en edades cada vez más tempranas; por eso se puede entender la casi unanimidad en la preocupación que ronda entre los padres de familia frente a su consumo entre los adolescentes.

El colegio Bethencourt y Molina, al que pertenecen los padres y los niños de este estudio, está ubicado en el sur de la ciudad, en el barrio Barranco Grande. Es de carácter público, tiene comedor escolar para los niños de primaria, y desarrolla la escolaridad hasta 4o. de bachillerato, al término del cual los chicos y las chicas escogen una formación profesional en áreas técnicas, o van a la formación llamada Garantía Social, donde aprenden un oficio como la jardinería o albañilería que les permite conseguir empleo rápidamente. Son relativamente pocos, 18%, los que van a la universidad.

La relación de la suscrita investigadora con el colegio surgió a raíz de la petición de Radio Ecca y la Universidad de La Laguna de desarrollar el proyecto de Atención y Apoyo a la Familia con uno de los colegios de Santa Cruz de Tenerife.

Conversación con una madre de la comunidad

Se le pidió a la presidenta de la Junta de Vecinos que narrara la historia del barrio. Se hace una transcripción textual para respetar el lenguaje usado por la entrevistada; es una madre líder de la comunidad.

Entrevistadora: "¿Cómo era este barrio y cómo es ahora?"

²⁶ A través de una encuesta a las familias estudiadas se conoció el número de hijos, el nivel educativo, la ocupación de los padres, y el estrato económico. (Ver Anexo 3)

Madre: "Llevo 24 años aquí; nos conocemos todos. Puse una peluquería, que es mi profesión; me ha ido muy bien, tengo que estar muy agradecida porque he recibido mucho apoyo. Mis hijas han crecido con la gente del barrio; he colaborado con las asociaciones de vecinos, en la organización de fiestas, en la junta municipal de deportes. Yo era la delegada y llevaba a los chicos a otros barrios cuando había competencias. La gente vive de su trabajo: no hay muchos negocios, pero los que hay propios son pequeños talleres de coches, almacenes de comercio, bares, droguerías, banco, centro de salud, dos colegios. También hay personas que se dedican a hacer limpieza, aunque también viven periodistas, médicos, obreros. Hay buen transporte público que usan los niños para venir al colegio, aunque la mayoría de las familias tiene coche y los traen. La gente vive en casas cedidas por el ayuntamiento; hace sólo 4 o 5 años se empezó a construir diferente. Antes el ayuntamiento les daba solar y la gente construía su casa por el sistema de autoconstrucción; ahora es más común la vivienda de protección oficial. Ya la gente no construye. Los habitantes son 5.000. Hay muchos inmigrantes a los que el ayuntamiento les da casa; pagan muy poca cosa por la amortización. A las familias numerosas las protegen, les cobran menos. La casa no es del que la habita, pero ahora se están uniendo los vecinos para pedir que les adjudiquen en propiedad la casa. Yo sí compré el solar e hice mi escritura de la casa, pero me exigió un trámite muy engorroso con el ayuntamiento; te cansan para que no lo hagas".

Entrevistadora: "¿Qué hacen los chicos en su tiempo libre?"

Madre: "Hay polideportivo pero no les gusta mucho hacer deporte. Hay gimnasios particulares adonde van algunos, no juegan mucho en la calle; van a las clases de apoyo que hay por la tarde pagadas por el ayuntamiento, tres días en este colegio y dos en otro. Hay un solo parque y algunas plazas donde a veces se reúnen, pero no es lo usual. Unas madres se quejaron de que no podían llevar a los niños a los parques porque había adolescentes que consumían droga, jóvenes con mala pinta. Pero eso se soluciona yendo madres e hijos al parque. Es que a veces no somos conscientes y no denunciamos a la policía, que la hay, y vienen a hacer la ronda para que los hagan ir; hay que apropiarse del parque, no dejárselo a los drogadictos.

No hay problemas en el barrio, aunque esto hace parecer que yo fuera conformista, pero ¿qué más pedimos? Todos los días barren las calles, vienen dos veces por semana a recoger residuos. El único problema es de participación; a las señoras no les gusta participar en los cursos que se organizan por parte del ayuntamiento. Yo organicé un grupo para sacar a los chicos a hacer senderismo, pero no iban. Las madres normalmente trabajan hasta el mediodía, compaginan sus horarios y se recogen en su casa con sus hijos. Cuando hay velatorio (velorio) va toda la gente del barrio, hay sentido de comunidad y comunicación entre los vecinos. Hasta los chicos comentan las noticias de lo que sucede en el barrio. En el colegio pasan desde los 3 a

los 16 años. Cuando terminan, la mayoría va a Garantía Social: a aprender sólo un oficio: albañilería, jardinería, electricidad o a FP (formación profesional). Desde el mismo colegio los destinan allí y después les consiguen empleo. Hay problemas como en todo sitio, pero no son graves. Si me dieran casa en otro sitio no me iría, me gusta el barrio, la gente. Mi hija mayor compró casa aquí. Yo me siento muy a gusto".

La persona entrevistada muestra satisfacción con la situación que vive, dadas las buenas condiciones materiales de la vivienda, y en general de todos los servicios. Es llamativo andar por las calles del barrio y no observar niños o jóvenes en ellas. Como mencionaba la entrevistada, sí hay chicos en los parques que probablemente consuman algún tipo de droga, lo que atemoriza a las madres de los pequeños para dejarlos salir y prefieren que se queden en sus casas viendo televisión o asistan a clases extras o a clases de apoyo escolar. También es evidente la buena calidad de vida y la tranquilidad de sus habitantes, ayudado por un espíritu de pertenencia; al ser ellos mismos los que han construido sus viviendas hace que sientan como propio el lugar donde viven y no quieran abandonarlo.

Condiciones de la población

En el contexto de Santa Cruz de Tenerife las condiciones de la población estudiada son:

1. Las comunidades autónomas en España tienen la salud y la educación asegurada gratuitamente; además, en el grupo estudiado todos los padres (hombres) tienen empleo y trabajan en su oficio, así que la supervivencia del niño está asegurada. Ellos pueden dedicar sus energías a la crianza en el sentido de la atención del niño como persona.
2. De acuerdo con lo mencionado por las madres de Tenerife, sus padres pertenecían a una sociedad de tipo agrario donde la educación formal no era un medio de acceder al aprendizaje de un oficio; los niños lo aprendían trabajando al lado de sus padres, pues no se veía la necesidad de que los niños pasaran largos años en el sistema educativo formándose y esperando ser adultos para trabajar.
3. Teresa González, en su estudio *La mujer y la educación en Canarias*, observa que la baja tasa de escolarización de las niñas, y la reproducción de las diferencias y desigualdades escolares era un hecho patente en la realidad del archipiélago.

En Canarias, por ser lugar extraterritorial, lejano política, cultural y socialmente de la península, ha llegado tarde la alfabetización tanto de hombres como de mujeres, pero especialmente de estas últimas. Las mujeres de las clases humildes han tenido menores oportunidades de estudio, de tal manera que la limpieza, los servicios y la agricultura han sido su fuente de ocupación; su instrucción era una cuestión secundaria porque su cometido esencial era el

hogar, por establecimiento de la sociedad patriarcal. (1998, p. 45).

Una de las madres de Santa Cruz refirió lo siguiente en la entrevista: “Cuando terminé bachillerato yo quería seguir estudiando, pero no me dejaron. Yo creo que fue por ignorancia. En mi familia nadie había estudiado, las chicas éramos para casarnos; el ideal de la vida era conseguir un buen chico para casarse y si había algún apuro en salir a trabajar era a limpiar casas. Por eso les digo a mis hijas que por encima de todo se preparen. Que vean mi situación, si tengo que salir a trabajar ¿quién me contrata? Tendría que ir a fregar: ¡te revientas, mal pagada, mal mirada, mal tratada!”.

4. Respecto al número de hijos, estas familias pertenecen a los cánones de la posmodernidad. De la muestra tinerfeña, 50% de los padres tiene dos hijos, 25% tiene uno y el otro 25%, tres. Son parejas posmodernas con pocos hijos, a quienes les dedican mucho tiempo y afecto, y piensan que éstos deben tener una larga escolaridad para llegar a tener una profesión que les permita ejercer un trabajo distinto al que ellos han tenido.
5. Los padres hombres de estas familias no participaron en la investigación. Asistió un profesor del colegio y por eso aparece en las entrevistas. Los padres alegaban falta de tiempo para asistir a los talleres y a las entrevistas. Es claro que las madres los disculpaban diciendo que tenían mucho trabajo. Lo que puede ser interpretable en esta situación es que aún los padres creen que la educación y la relación con el colegio de los niños es asunto femenino y lo muestran los datos de la pregunta sobre la coherencia entre padre y madre respecto a la educación de sus hijos: 67% de los padres de la muestra aparecen como no implicados en la crianza. Las madres los describen como unos padres que no ponen objeciones a sus decisiones de corrección y simplemente aceptan lo que ellas dicen.
6. La población de Barranco Grande pertenece al sector social clasificado por el Instituto Estadístico de Canarias (ISTAC) como clase media baja, que comprende 38,37% de la población de Santa Cruz de Tenerife, y es mayoritario en relación con el resto de estratos.

POBLACIÓN COLOMBIANA ESTUDIADA: CALI, COLOMBIA

Colombia, situada en la esquina noroccidental del gran triángulo que forma la América del Sur, ha venido experimentando profundos procesos de cambio que han modificado su fisonomía demográfica, económica, social, política e institucional. Está provista de un multivariado conjunto geográfico, étnico y cultural: costas sobre dos mares, tres cordilleras, selvas, llanuras, valles habitados por descendientes de los indígenas, de los esclavos negros africanos y de los criollos que conforman un amplio mestizaje.

Tiene una extensión de 1.138.910 kilómetros cuadrados, en los cuales

interactúan aproximadamente 44 millones de habitantes, con una población menor de 18 años que representa el 36,8% del total. Estos jóvenes se enfrentan al reto de hacer posible la vida, y corregir el alto nivel de pobreza y la acentuada inequidad. Paralelo con el intenso desarrollo económico y social del sector formal de la economía, se ha ido acumulando, especialmente en los sectores campesinos y en los cinturones de miseria de las grandes ciudades, una población marginada, caracterizada por la informalidad de su actividad de subsistencia y por la falta de acceso a los servicios básicos de salud y saneamiento, educación, vivienda y posibilidades de empleo estable.

Cali es la capital del departamento del Valle del Cauca, región agrícola e industrial, dedicada principalmente a la producción de azúcar. Tiene una población de 2.316.655 habitantes, en la actualización del 2009. El 50% de la población se ubica en el estrato 3²⁷; la mayoría de ésta vive en casa o apartamento, cuya construcción se caracteriza por materiales como el bloque de cemento y el ladrillo. El 97% de las familias viven en un hogar por vivienda; en el 3% restante viven dos, tres y cuatro familias por vivienda. La mayoría de las personas vive en pareja y proceden de Cali o de otras poblaciones del departamento. La tercera parte de sus habitantes son obreros y empleados, la otra son trabajadores independientes y el resto se dedica a la economía del sector informal. La población infantil y juvenil abarca el 60%, de la cual 70% está escolarizada.

En los últimos cincuenta años la población colombiana, y Cali como capital de departamento, ha sufrido la inmigración forzada del campo a la ciudad, debido a la violencia, el desplazamiento y la búsqueda de mejores condiciones de vida.

En general, ciudades como Cali, con tradición industrial, pueden ofrecer las ventajas de la posmodernidad como permitir mejores condiciones de salud, estudio, comunicaciones; y desventajas como imponer un modelo extraño para los que vienen de ciudades pequeñas y del campo, que afectan las funciones tradicionales de la familia: cambios y descalificación de las figuras de autoridad, pérdida del apoyo del grupo y un estilo de vida de “sálvese quien pueda” y la economía del *rebusque*.

Así, se puede constatar que el paso de una sociedad campesina agraria a la vida urbana exige maneras de ser y estar diferentes; lo que se traduce en un híbrido cultural que hace que los hijos de los campesinos no se reconozcan ni del campo ni de la ciudad y terminen engrosando los cinturones

²⁷ En Cali los estratos socioeconómicos 1 y 2 alcanzan el 36%, el estrato 3 el 50% y el 14% restante lo componen los estratos 4, 5 y 6, que son los más altos, según la clasificación colombiana. Los estratos están definidos por el tipo de vivienda y por la calidad de vida, la cual se especifica en términos de vías pavimentadas, centros médicos, centros culturales, servicios públicos, transporte y vivienda por hectárea (Dane, 2002). El estrato más bajo es el 1 y el más alto el 6. El estrato 3

de miseria, sobre todo si no encuentran las condiciones de bienestar que vinieron a buscar. Intentan superar el sentimiento de extrañeza y desarraigo a medida que, de alguna manera, reproducen las pasadas relaciones del campo e intentan compaginar lo anacrónico con lo nuevo en una lucha por conquistar un lugar en el mercado laboral, que difícilmente consiguen. Otros, como los habitantes del estrato tres, logran unas condiciones de vivienda dignas, trabajos en el área del comercio y sector de servicios o rebuscándose la vida con trabajos ocasionales; aunque muchos tienen estudios universitarios, son pocos los que logran un trabajo acorde con su preparación.

Dada la magnitud de la emigración campesina a la ciudad, del alto porcentaje del presupuesto dedicado a la *seguridad democrática* y de los cambios económicos, el Estado destina un bajo presupuesto a la seguridad social, así que la energía de los padres se centra en asegurar la supervivencia, la salud y la educación de sus hijos, con dificultades para conseguir empleo, y cada vez menos pueden dedicar fuerzas a la crianza y educación de su familia.

El Instituto Técnico Industrial (ITI) de la Comuna 17, al que pertenecen las familias del estudio, está ubicado al suroriente de la ciudad, en medio de una población de estratos 2 y 3, entre los cuales se destacan los barrios Los Samanes, La Unión, Cañaverales, Ciudadela Comfandi; también asisten niños de Aguablanca, Nueva Floresta, Ciudad Córdoba y El Guabal. En sus inmediaciones hay un centro de salud y un polideportivo. El ITI es el único centro docente oficial en el barrio que desarrolla la escolaridad desde el preescolar hasta el último año de educación media técnica. La población que rodea la institución pertenece a los estratos 2 y 3 que, como se dijo, constituye la mayoría en la ciudad de Cali, cuyas características se irán definiendo a medida que se describa la población estudiada.

La relación con este Instituto (durante toda la década de los 90) surgió a raíz de la petición de las profesoras de la sección de primaria a la suscrita investigadora de realizar una serie de talleres con los padres. Estos talleres formaban parte de un plan educativo que incluía el *trabajo por proyectos*, además de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, que la hace altamente eficaz, en el cual todos los estamentos implicados en la educación del niño estaban presentes; de ahí la importancia de hacer un trabajo con los padres para que el proyecto educativo se consolidara.

Así que la escogencia del grupo objeto de estudio fue mutua tanto de parte del Instituto como de la investigadora. Desde el principio se estableció empatía con la comunidad: los niños, los profesores y los padres. El mencionado proyecto educativo ha posibilitado en todos ellos una gran capacidad reflexiva sobre su proceso de construcción del conocimiento, y de la capacidad de compartir las vivencias alrededor de su colectividad, acompañada de una gran sensibilidad y calidez humana.

Conversación con un padre de la comunidad

La entrevista con un abuelo y a la vez presidente de la Junta de Acción Comunal muestra un aspecto concreto de las condiciones de la vida de las familias de los niños que asisten al ITI. Se conserva el lenguaje usado por el entrevistado.

Entrevistadora: "¿Cuál es la historia del barrio, cómo es ahora?"

Presidente Junta de Acción Comunal: "Yo viví en Buenaventura (mayor puerto colombiano sobre el Océano Pacífico) 40 años, trabajando de estibador en Puertos de Colombia; ahora estoy jubilado, me vine a Cali en 1982 a educar mis cuatro hijos que ahora son profesionales.

Respecto al barrio Los Samanes de Guadalupe, se dice que fue fundado en 1982. Esto antes eran cañaduzales de un ingenio azucarero; fue un asentamiento al que alguien le tendió los servicios y después lo legalizaron. La gente fue comprando solares con algunos servicios. Se hizo el barrio por autoconstrucción y con un político para cada comité. Los políticos nos ayudaron a construir las calles. Todo el mundo tuvo que poner para la construcción del barrio: dimos para el cemento de las calles y toda la infraestructura básica: red de alcantarillado, red eléctrica; todo fue hecho por autoconstrucción. Después se instaló la Junta de Acción Comunal con personería jurídica. Pero fue un barrio gestionado por los propietarios de los lotes. Tenemos un solo colegio público y dos escuelas de primaria. El estrato de los barrios alrededor del colegio es tres. El estrato está marcado por la condición de la vivienda y de los servicios y la ubicación del inmueble. La mitad de las personas activas económicamente son empleadas, el otro 50% son independientes y con problemas de empleo por lo que les toca dedicarse al comercio informal, vendedores de frutas, trabajo ocasional, pintura, construcción.

Lo que más nos preocupa actualmente es que haya seguridad para que no se generen problemas con los jóvenes, para que no se creen pandillas (en Colombia las pandillas son grupos de chicos que pueden delinquir) y en esto ayuda básicamente la policía comunitaria; se ha logrado que sea un barrio muy tranquilo. Las actitudes dañinas de algunos jóvenes son muy leves, pero los hemos combatido de una manera pacífica: primero, dialogando y segundo, conciliando a través de la Junta de Acción Comunal que tiene la figura del conciliador; se estudia el caso, se conversa con los padres, se conversa con los muchachos y eso nos ha dado buen resultado. Son pocos comparados con otros barrios. Aquí no los reprimimos sino que los reconocemos para que no se vuelvan rencorosos ni agresivos. Nosotros no tenemos ninguna autoridad sino la voluntad de que ellos se formen como personas, queremos que ellos participen en todo.

Para ocuparles el tiempo libre, creé una escuela de fútbol, a la que asisten setenta niños y jóvenes. Les digo que es muy importante que jueguen porque un jugador gana muy bien, pero que también es bueno que estudien para que sepan hacer las cuentas de lo que les van a pagar. Yo les consigo dotación deportiva a través de las partidas de implementos deportivos del

municipio".

El testimonio de esta persona es una radiografía de la situación de la clase media baja en Cali. Los barrios se constituyen por el sistema de auto-construcción o de vivienda social, tienen pocos colegios oficiales, la mayoría de los niños debe ir a colegios privados. Los padres tienen dificultades para conseguir empleo y muchos deben trabajar en campos distintos para los que se han preparado, como el padre de uno de los niños del estudio que es ingeniero industrial y su trabajo actual es conducir un taxi. Respecto a la vida del barrio, lo que a la gente más le preocupa es la inseguridad; por eso el señor que hace la narración menciona cómo han manejado el problema de las pandillas juveniles, a las que no han dejado prosperar porque han arreglado el problema conciliando con los chicos y hablando con sus padres.

Condiciones de la población

1. Pertenecen a un sector con dificultades económicas, que vive con el mínimo necesario.
2. Aunque tengan dificultades económicas, les dedican mucho tiempo y atención a sus niños, tanto que los conflictos entre ellos son porque no estudian; y en casi ninguno surgió el hecho de que cumplieran labores domésticas como sí se estila en las clases populares.
3. El nivel educativo de los padres y las madres es alto: 47% tiene educación universitaria y 26% educación técnica y bachillerato. Sin embargo, sus condiciones económicas no corresponden a su preparación, lo que muestra un empobrecimiento de las clases medias. Las madres también tienen un buen nivel educativo, pero muchas están sin trabajo o dedicadas a actividades diferentes a su profesión.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

¿CÓMO SE DA LA RELACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS?

Guardadas las proporciones de condiciones urbanas y países que han entrado en la posmodernidad, podría decirse que las relaciones entre padres e hijos de las dos poblaciones de Cali y Santa Cruz de Tenerife están marcadas por las tendencias vigentes en el mundo occidental.

En el contexto de Cali, si bien hay un ambiente académico que se preocupa por investigar y conocer la realidad de esta relación dentro de la familia²⁸, aún existen carencias en su estudio y en el conocimiento, especialmente en el estrato socioeconómico 3 y la franja de edad (7 a 12 años). Con base en la experiencia y las observaciones realizadas por la investigadora²⁹ y tomando como referencia el estudio de Tenorio (2000) en la región del Valle del Cauca, puede decirse que hay varias maneras de concebir la corrección y sus prácticas.

Es importante anotar que son ante todo las madres quienes suministran los datos básicos para hacer estas caracterizaciones: son ellas las que asisten a los talleres y entrevistas y tienen una visión más completa de la crianza, pues permanecen más tiempo con los hijos; aunque cada vez los padres, especialmente en Cali, se han ido involucrando explícita y deliberadamente en la crianza (Henao y Rodrigo, 2003).

²⁸ Para los interesados en los estudios sobre prácticas de crianza ver Tenorio y Orozco (1997) *Pautas y prácticas de crianza en dos comunidades afrocolombianas del Valle del Cauca*. Informe de investigación. Cali: Ministerio de Educación - Universidad del Valle.

²⁹ Esta afirmación se basa en la experiencia investigativa y de trabajo con padres, realizada por la suscrita investigadora, a través del proyecto educativo “El niño, la escuela y la familia” con diferentes estratos socioeconómicos y en diversas regiones de Colombia, Latinoamérica y España.

Dentro de las diversas formas en que se conciben en este contexto la corrección y sus prácticas, se pueden caracterizar al menos tres como las más notorias, y las demás pueden ser variaciones de éstas:

1. Las madres no quieren fomentar relaciones con sus hijos basadas en el temor sino en el amor. La tendencia es a proponer relaciones de confianza y amistad basadas en el diálogo y la posibilidad de que el hijo elija lo que prefiera. No obstante, este nuevo discurso ha ocasionado confusión: las madres señalan que ya no saben cómo corregir a sus hijos, pues no quieren pegarles, pero no saben cómo aplicar las normas. Mencionan que algunos padres no saben cómo tener una buena relación con sus hijos y al mismo tiempo mantener su autoridad de padres.
2. Las madres, en la mayoría de los casos, cuando no obtienen obediencia inmediata pierden la paciencia. En este caso retoman las prácticas que sus padres usaron con ellas: los castigos físicos, el insulto, el regaño; tratan de dominar la rebeldía de sus hijos no con razones, sino con el uso de un poder más fuerte, que doblegue la voluntad del niño o la niña.
3. Algunos padres hombres, especialmente los más jóvenes, mencionan el diálogo como una forma de lograr que sus hijos cumplan las normas establecidas, además de evitar el castigo físico, pero muchas madres se quejan de que ellos no ejercen la función de guía y son permisivos con sus hijos, se divierten con ellos, pero no asumen el lugar de padres.

Si bien en el “decir” de estos padres y madres se nota la influencia de recientes tendencias educativas, en su “hacer” sigue predominando una confusión en las prácticas de crianza. El discurso dominante, en últimas, se les impone como algo externo a ellos, que no sale de su propia experiencia y no favorece una relación más acorde con las expectativas de las familias y su entorno cultural. Lo que se nota es una diferencia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que los niños necesitan y lo que los padres están dispuestos a dar.

Esta situación se refleja en las quejas de los profesores acerca de los niños en los colegios, ya sean privados o públicos, de clase alta, media o baja. Existe un consenso acerca de que los niños son cada vez más difíciles y tienen menos compromiso con el estudio o con las mínimas normas de convivencia o de autocuidado; los profesores reciben cada vez menos apoyo de los padres y sienten que éstos descargan en el colegio la tarea de la formación, además de la instrucción.

La situación en los colegios, desde preescolar hasta bachillerato, ha llegado a ser tan inquietante que la mayoría imparte talleres para padres, como labor extracurricular. Estas reuniones se centran en la educación y en la crianza de los niños, de acuerdo con las diferentes edades; buscan elevar el compromiso de los padres respecto a la orientación y guía de sus hijos. Lo

que se pone en evidencia con estas observaciones es la calidad de la relación y del papel de primeros guías que hasta ahora la sociedad les ha asignado a los padres, y suscita preocupación en la comunidad educativa.

En cuanto al contexto de Santa Cruz de Tenerife, puede haber eventos parecidos en lo relativo al esquema de corrección mencionado antes. Las madres son las que mayoritariamente se ocupan de la crianza de los hijos y asisten a las reuniones y entrevistas. Hablan de cultivar relaciones de confianza y amistad con sus hijos, basadas en el diálogo y la argumentación, pero se sienten confundidas al mencionar que la palabra de ellas ante sus hijos no vale, la mayoría de las veces; esto se debe a que se cansan de repetir, hablar y hasta suplicar a sus hijos para que les hagan caso. Respecto al modelo de corrección donde se repite la educación recibida, aunque las madres no mencionan el castigo físico, los hijos sí aluden a él; ellas hablan del regaño, de una nalgada ocasional, del insulto, del retiro de privilegios cuando no les da resultado la explicación y la argumentación.

También es recurrente la queja de los profesores en España³⁰ respecto a la confusión en la educación de los niños. Existe una alta proporción de padres y maestros que expresan su incapacidad y dificultad en la relación con los chicos, específicamente en cuanto a poner límites y establecer reglas y normas de convivencia, tanto en la familia como en la escuela. Las investigaciones del CIS, del IDEA y del Plan Nacional sobre Drogas adjudican entre las causas de estas dificultades expresadas, el hecho de que muchos jóvenes no reconocen en el profesor y en el padre su saber y su autoridad. Una gran proporción de padres y madres confiesan no manejar bien los conflictos de convivencia y, aproximadamente uno de cada tres siente que no educa bien a sus hijos o que no sabe cómo hacerlo³¹.

La sensación de algunos adultos es la de un desprecio explícito por parte de los niños, que muchas veces raya en la insolencia, como una resistencia a someterse a una disciplina para el aprendizaje y la aceptación de límites. Es cierto que tanto en Colombia como en España se vivió una época de restricción que muchos han llamado autoritaria pero en la que había una reparti-

³⁰ Los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas de España (CIS) del 25 de abril de 2002 sobre "La falta de control en los colegios" alude a que "dos de cada tres españoles piensa que debe haber más intervención con los chicos y chicas". Por su parte la investigación de Álvaro Marchesi, director del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, realizada con 2.250 docentes de centros públicos y privados de toda España en el 2003, menciona que 66% de los profesores califica como problemática la tensión permanente en las aulas, debido a conflictos en la convivencia. El 92% de esta población señala como problema el progresivo abandono de las responsabilidades educativas por parte de las familias.

³¹ Para una completa caracterización de la familia en la España moderna ver los estudios de Alberdi (1995) y los de Iglesias de Ussel (1998). En Colombia los estudios más divulgados son los de Gutiérrez de Pineda (1968) y los más recientes son los de Muñoz y Pachón (1991), Puyana (2003)

ción de tareas frente a la crianza entre padres y profesores. Ahora los padres, ante su incapacidad o miedo, dejan la educación de sus hijos en manos de los profesores, lo cual resulta para estos una carga imposible de manejar.

La generación de los años 60 tuvo que esforzarse para llegar a lo que ahora vive en términos de libertad, que indiscutiblemente es más atractiva que el autoritarismo, pero a la que las nuevas generaciones accedieron sin lucharla, porque la heredaron. Los niños se sienten con todos los derechos y los padres con todos los deberes, lo cual les crea un sentimiento de incapacidad para ejercer la tarea de la corrección y de guía que los niños necesitan. Además, la propagación de la concepción dominante de libertad negativa (como se mencionó en el capítulo 2 sobre la autoridad) ha hecho creer que el ejercicio de autoridad es abuso de poder y que el deseo del niño vale como si fuera una verdad incuestionable sólo por el hecho de que el niño lo expresa. Así, pues, el resultado es la confusión de los padres, a quienes, por un lado, se les exige guía y orientación, pero por el otro, se les inhibe para el ejercicio de la autoridad porque se le ha confundido con maltrato y abuso de poder. Los padres se frenan porque temen usar la autoridad y que se les acuse de abuso de ella.

Estas reflexiones tienen que ver con el establecimiento de causas y explicaciones acerca de las dificultades en la crianza de los hijos y siguiendo la línea que tales afirmaciones ponen en evidencia, se pretende avanzar en la clasificación y caracterización de los elementos más relevantes de las prácticas de corrección surgidos del discurso de padres e hijos en sus narraciones y en la reunión de grupo, las cuales se mencionan a continuación:

- Independientemente de las formas de corrección específicas (diálogo, argumentación, castigo físico, supresión de privilegios, etc.) hay una manifestación de confusión e inquietud que se traduce en la ineficacia en mayor o menor grado de las prácticas de corrección de los padres actualmente.
- El desasosiego y el desconcierto respecto a la manera de educar deja ver con cierta claridad la ausencia marcada de una función directiva de los padres: la pérdida contemporánea de la función paterna, la experiencia del autoritarismo previo y la oscilación hacia el dejar hacer, dejar pasar; la intervención creciente del Estado y de los expertos en la familia en lo que tradicionalmente era competencia de los padres.
- Las exigencias contradictorias que recaen en los padres: deben ser responsables de los hijos y sin embargo se les critica cuando les exigen o ponen límites.
- La multiplicidad de formas actuales de familia que suplantán el modelo nuclear, aunque a pesar de esto en la práctica se siga operando con él como punto de referencia.

¿QUÉ IDEAS SUBYACEN EN LA CORRECCIÓN?

Las siguientes preguntas se relacionan con la manera como los padres llevan a cabo la corrección y a la manera como padres e hijos hablan de ella:

- ¿Qué apreciación tienen los padres de su eficacia como educadores.
- ¿Qué creencias fundamentan esta labor educativa de los padres?
- ¿Qué idea de continuidad o discontinuidad intergeneracional tienen los padres?
- ¿Qué actitudes de corrección, estrategias y metas educativas predominan?
- ¿Qué expectativas y temores tienen los padres ante el futuro de sus hijos?

La descripción de las apreciaciones de los padres acerca de sus prácticas es un aporte significativo al trabajo que se realiza con padres e hijos como proyecto educativo:

- En la reflexión con ellos sobre sus prácticas de corrección.
- En el conocimiento de la realidad de esta relación.
- En el conocimiento de los conflictos y sus posibles perspectivas.
- En abrir líneas de investigación que permitan crear un modelo explicativo de las relaciones entre padres e hijos en los contextos estudiados.

MOTIVOS Y RAZONES DE LOS PADRES PARA CORREGIR

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

A fin de comprender el proceso de socialización en la relación padres e hijos buscando mejorar los contenidos educativos que se dan en la familia, se indagó sobre los aspectos que intervienen en las motivaciones y las razones que entran en juego cuando los padres corrigen a sus hijos. Se examinó cómo circulan las valoraciones morales, convencionales y personales en la familia, y para ello se optó por estudiar las prácticas de corrección como reveladoras de este proceso.

Para ello se buscó, entonces, identificar, caracterizar y analizar:

1. Las razones y motivos que dan los padres para corregir a sus hijos, lo mismo que las creencias que les dan sentido. Según se observó en la narración de los padres sobre sus prácticas de corrección.
2. Algunas de las estrategias discursivas y conversacionales que se dan en la interacción entre padres e hijos, en las situaciones en que los padres los corrigen, observados en una reunión conjunta.

¿QUÉ SUCEDE EN LA RELACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS?

En términos generales, cuando padres y madres hablan de sus prácticas de corrección expresan malestar por la ineficacia de ellas, pues no hay conformidad con los resultados pretendidos. Esta ineficacia no depende sólo de la práctica de corrección sino de otros factores, como la falta de autoridad, la falta de coordinación entre el padre, la madre y los adultos que están con el niño. También está asociada con la falta de diálogo y razonamiento, ya que cuando éstos no existen, los padres perciben el fracaso en su ejercicio de guía y orientación.

Cuando los padres ejercen sus prácticas de corrección manifiestan sus estilos y escala de valores. Además, sus percepciones sobre los efectos y resultados de dichas prácticas son diferentes tanto de las que tienen sus hijos como de las que tenían sus propios padres.

Así, pues, el examen, aquí, se centra en cómo se ven los padres frente a la corrección: la coherencia entre los adultos que educan al niño; la manera como reaccionan cuando el niño comete una falta; las creencias implícitas que se manifiestan en lo que dicen y hacen; cómo valoran la educación recibida y la incidencia en la manera como ahora ellos educan. Además, se define la concepción de crianza indagando sobre la manera como se refieren a sus hijos, las razones que dan para corregir, los motivos del conflicto, la idea que tienen de cómo se debe corregir un niño y qué estilos educativos manifiestan.

PADRES Y MADRES QUE NARRAN SU BIOGRAFÍA, RELACIONADA CON LA CORRECCIÓN

Como ya se dijo, los resultados de lo que aquí se habla son producto del trabajo con padres de un colegio de Cali, Valle del Cauca, Colombia, y otro de Santa Cruz de Tenerife, Comunidad Canaria, España (15 padres/madres en Cali y 15 madres y un padre en Santa Cruz. También los hijos fueron 15 en cada una de las ciudades).

Se escogió el rango de edad de 7 a 12 años por considerar que en esta fase de la vida el niño ha superado la primera infancia -período en que los padres intervienen permanentemente para guiar y corregir- y ya se espera cierto grado de autonomía por parte de los niños y mayor exigencia por parte de los padres, lo que evidencia las situaciones que siguen siendo motivo de corrección.

De las conversaciones con los padres y sus hijos, se definieron tres grandes conceptos divididos a su vez en categorías y subcategorías que permitieron caracterizar la manera como piensan y sienten los padres y los hijos respecto a la corrección.

NOCIONES Y APRECIACIONES DESDE LAS CUALES LOS PADRES ASUMEN SU LABOR DE CRIANZA Y CORRECCIÓN

Categoría 1: Eficacia percibida sobre los logros de la crianza

Es la percepción que tienen los padres acerca de qué tan efectiva es su tarea de crianza. La eficacia depende de su capacidad de guía y orientación; a su vez, esta función directiva está relacionada con la autoridad, la coordinación entre los dos padres, la consistencia y la congruencia. Veamos las subcategorías:

Satisfacción. Es la manifestación que hacen los adultos de los resultados positivos en la relación con sus hijos.

Dominio de la situación. Los padres se sienten dueños de la situación y transmiten la idea de poder manejar la relación de

corrección con sus hijos, aunque no están satisfechos. Esta relación no excluye que tengan en cuenta la influencia de sus hijos en la crianza, ni dejen de mostrar angustia o preocupación cuando ésta es difícil.

Insatisfacción. Es la manifestación de los adultos cuando sienten que no tienen habilidad para educar a sus hijos. La queja frecuente de un padre insatisfecho es: ¡Le digo ochenta veces lo que tiene que hacer y no me hace caso, ya no sé qué hacer!

Fracaso. Es la manifestación que hacen los adultos de no estar consiguiendo lo que pretendían o esperaban de sus hijos. Muchas veces ante la situación de fracaso los padres declinan su tarea de crianza. La expresión que se escucha en estos padres es: “Se me salió de las manos”.

Categoría 2: Percepción de la tarea de ser padres

Es la manera como los padres se refieren a sus hijos en la relación de corrección y cómo perciben la tarea de ser padres; esto es, la comodidad o eficacia en el ejercicio de educar que se percibe a través de sus respuestas. Las subcategorías son:

Fácil. Cuando se refieren a su hijo como un ser concreto con protagonismo, particular. Muestran tranquilidad en la tarea de guía y educación.

Difícil. Cuando se refieren al hijo como un ser concreto pero revelan mucha dificultad y angustia en la tarea de la crianza, dadas las condiciones de la relación que han construido. Al hijo lo pueden calificar de nervioso, rebelde, quisquilloso, “pero es mi hijo”.

Categoría 3: Evaluación de la educación recibida

Señala la evaluación que los padres hacen de la educación recibida y su postura en relación con ella: si están de acuerdo o no con sus padres y si desean mantener las tradiciones educativas o romper con ellas.

Valoración positiva. Los padres evalúan muy bien la educación recibida, agradecen y elogian a sus mayores por la manera como fueron educados. Hay una manifestación expresa de hacer lo mismo con sus hijos.

Descalificación. Los padres desvalorizan, critican, rechazan, desacreditan la educación y el trato de sus padres. Mencionan que no quieren repetir la educación de su casa y, aún más, dicen claramente que quieren hacer lo contrario.

Indiferencia. Los padres no expresan preferencia ni rechazo, no califican ni de buena ni de mala la educación recibida. Ex-

presan frases como: “Uno educa según uno cree, según lo que se le va ocurriendo”.

Continuismo. Es la manifestación explícita de educar como fue educado, sin cuestionar si fue buena o mala. A la pregunta de por qué actúa así, responde: “Porque así lo hicieron conmigo”.

Innovación. No quieren depender de cómo fueron educados. Aquí no se plantea la referencia a la educación recibida como criterio para educar a los hijos. Se expresa en frases como: “no quiero actuar por reacción a lo de mi casa”, “yo quiero guiarme por mis descubrimientos, educar distinto”.

Categoría 4: Creencias respecto a la crianza

Tiene que ver con el sistema de creencias que están implícitas respecto a cómo cada padre corrige (Ver capítulo 4 sobre este tema). Una cosa es lo que los padres hacen y otra lo que los impulsa desde un sistema de creencias que muchas veces ni ellos mismos conocen. En esta manera de actuar pueden influir muchísimos factores, desde un impulso momentáneo o un sistema heredado a través de la transmisión cultural para lograr lo que se quiere con el hijo.

Nurturista. Es la creencia de que al niño se cría bien cubriéndole las necesidades básicas tales como la alimentación, vestido y vivienda. Respecto a la corrección a veces es permisivo y otras veces, autoritario. Su característica es la ambivalencia y la arbitrariedad; unas veces deja pasar y otras veces aplica un castigo físico. Tiende a ser maltratante porque deja la corrección al estado de ánimo del momento.

Ambientalista. Es la creencia de que modificando las circunstancias, el niño va a cambiar. Son los padres que utilizan el castigo físico porque creen que el dolor, el miedo y la amenaza hacen reaccionar al niño para que cambie. Una variable de este proceder es el que retira privilegios o utiliza la forma de “tiempo fuera”, acompañado de elogios y premios cuando el niño hace lo que se le pide.

Constructivista. Es la creencia de que el niño entiende razones porque es inteligente: “mi hijo debe saber las razones de todo lo que le pasa”, “quiero que mi hijo entienda lo que está bien y lo que está mal”. Tiende a que el niño aprenda por sí mismo para que se autorregule. A esta manera de educar corresponden los padres que dejan que el niño tropiece con la realidad (que no implique riesgos vitales) para que aprenda por sí mismo y además asuma las consecuencias de sus actos.

Innatista. Es la creencia de que todo lo que el niño es viene dado en el momento del nacimiento. Todo se hereda y, por tan-

to, no vale la pena incidir mucho para cambiar lo incambiable. Se atribuyen todas las reacciones del niño a la herencia familiar. La tendencia de este tipo de creencias es dejar pasar las situaciones que ameritan corrección cayendo en la permisividad.

LAS PRÁCTICAS DE CORRECCIÓN

Categoría 5: Razones para corregir

Muestra las razones que los padres mencionan como más comunes cuando tienen que corregir. Así, los padres corrigen para formar un hábito personal, regular la relación con los demás o construir un valor moral con sus hijos.

Formación de hábitos personales Se refiere a todas las acciones o hábitos de la vida diaria que permiten crear rutinas que se encaminan a conseguir la autonomía personal, tales como aseo personal, orden en objetos personales, horarios de dormida, comida y costumbres familiares, etc. Se espera que el niño tenga adquiridos estos hábitos en los primeros 7 años pues de lo contrario forma parte de las situaciones que crean más conflicto familiar.

Introducción de normas que regulan la vida cotidiana. Se refiere a todo lo que promueve la vida en grupo, a la integración del niño con los otros teniendo en cuenta las convenciones sociales. Entre las situaciones contempladas en esta subcategoría están las relaciones con adultos, hermanos y amigos; modales de cortesía y respeto en el trato con las personas. Estas normas constituyen la estructura de lo que más tarde se convertirá en hábitos morales.

Educación moral. Se refiere a la formación de principios y valores que dan significado a la vida, especialmente los relacionados con responsabilidad, veracidad, solidaridad, generosidad y otros. Busca que el niño entienda la calidad de bueno y malo, lo que le conviene y lo que no, en relación con una manera de vivir plena, coherente y con sentido.

Categoría 6: Estrategias de corrección

Es la percepción de los padres de lo que debe ser la crianza. Esta percepción se ha inferido a partir de la manera como padres y adultos reaccionan ante las faltas de sus hijos. Se observaron al menos ocho prototipos:

Razonar y castigar. Algunos padres mencionan como estrategia de corrección razonar con sus hijos, explicarles, hablar mucho sobre

el asunto; pero en caso de que esto no surta efecto acuden al castigo físico.

Dejar pasar. Ausencia casi total de control que se traduce en abandono y posiblemente en negligencia.

Retirar privilegios. Los padres le quitan al niño lo que más le gusta como manera de que “reaccione” ante las faltas cometidas. Lo que más les prohíben a los niños es la televisión, las salidas, la música, los juegos, las visitas y las llamadas de los amigos.

Asumir consecuencias. Es la exigencia que se le hace al niño de que repare el daño causado. Si quebró algo, que lo pegue; si regó la sopa, que limpie la mesa; si ofendió a un hermano, que le ofrezca disculpas, entre otros.

Castigar físicamente. Consiste en el uso de objetos como la correa, que producen en el niño dolor y miedo.

Ambigua. Es un estilo de corrección que unas veces controla exageradamente y otras deja pasar sin más.

Sermonear. Hablar y hablar para reiterar el malestar. Muchas veces termina en insulto y ofensa que no llega al golpe pero causa mucho daño, dado que es invisible y deja huellas profundas en la psiquis.

Dialogar. Es el uso de la argumentación y la razón para señalar las faltas que los niños cometen.

Categoría 7: Maneras de establecer la corrección

Señala las maneras de reaccionar que tienen los padres cuando corrigen a sus hijos. Según lo observado en las entrevistas y en las discusiones, los adultos tienen múltiples formas de corregir que se manifiestan en tipos diferentes de corrección, así:

Rígida. Es un estilo de corrección inflexible. El adulto se mantiene en lo dicho sin tener en cuenta al niño, no oye razones, impone su voluntad y no tiene en cuenta el pensamiento del niño o su situación. Se manifiesta especialmente en los estilos de paternidad autoritaria.

Flexible (perspectivista). Es una manera de corregir que permite ver las cosas desde el punto de vista del niño; el adulto puede ponerse en su lugar y acceder a las peticiones de éste teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones. Se da en padres que se acomodan con facilidad a las circunstancias. No confunden esta manera de corregir con dejar hacer al niño lo que quiere. Las relaciones asimétricas, que caracterizan la relación entre padres e hijos, no son de dominación sino de diferencia de edades, experiencias y madurez, y de conocimientos en una edad en que el niño necesita guía y orientación.

Inconsistente. Esta actitud se manifiesta por no tener criterios claros y homogéneos respecto a las razones para corregir. A las mismas circunstancias o hechos se les trata de diversa manera; la misma falta unas veces se corrige y otras veces no, unas veces se escapa de matar al hijo por una determinada falta y otras veces, a la misma falta no se le pone atención. Parece como si la corrección dependiera del estado de ánimo de los padres.

Incongruente. Es un estilo de corrección contradictorio, deshilvanado, donde no hay correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace. La congruencia exige respaldar con las acciones propias lo que los padres recomiendan a sus hijos que se haga.

Categoría 8: Motivos de conflicto entre padres e hijos

Agrupar las causas de conflicto más comunes entre padres e hijos en esta etapa de la vida (7 a 12 años) de las comunidades estudiadas. Es la respuesta a la pregunta ¿Qué le saca de quicio en la relación con su hijo? Así que, además de la clasificación de las razones para corregir, en esta categoría se agrupan los conflictos mencionados por la mayoría de los padres. En las entrevistas se mencionó más de un conflicto pero aquí se escogieron los siguientes:

La comida. Comer mucho o comer poco es factor de angustia y conflicto en la relación padres e hijos.

El sueño. Dormir mucho o no querer acostarse es motivo de conflicto respecto a la organización de hábitos de la vida diaria.

La televisión. Es un factor de conflicto cuando los niños pasan muchas horas frente al televisor y no aceptan dejarlo, además de ser motivo de conflicto entre los hermanos.

Las tareas domésticas. No ayudar en la casa. Cuando los niños creen que los adultos les tienen que hacer todo y no colaboran en las tareas mínimas de la casa.

Las rabietas. Llanto y descontrol total del niño ante la negativa de concederle un deseo.

El no escuchar. “Parecen sordos” es la expresión de padres y madres respecto a la manera de reaccionar de sus hijos a sus intentos de comunicación de normas. También los hijos se quejan de la falta de escucha de algunos padres.

Las malas notas escolares. La falta de interés y gusto por el estudio es uno de los mayores factores de conflicto entre padres e hijos y especialmente cuando traen malas notas escolares.

Incumplir compromisos. Ante el intento de organizar la vida familiar, niños y padres se comprometen a seguir determinadas maneras de actuar, pero los niños las incumplen con demasiada

frecuencia sin que esto les preocupe; también los padres incumplen y es fuertemente criticado por los niños.

Retar la autoridad. Siendo el padre y la madre figuras de autoridad, los niños desafían sus órdenes o simplemente pasan de largo.

Faltar al respeto. El niño irrespeta a los mayores en el sentido de responder mal y tener actitudes desobligantes. A veces los padres también abusan de su poder y el niño se los hace saber.

Categoría 9: Coherencia entre el padre y la madre en relación con la crianza

Señala la coherencia o incoherencia entre el padre y la madre, o adultos, respecto a la crianza. Tiene en cuenta los criterios que operan entre los adultos relacionados con la educación del niño en la tarea de la crianza; ya que sus acuerdos o contradicciones van a incidir en la eficacia de la corrección. Se aclara que no siempre son el padre y la madre los involucrados en la crianza directa del niño y por eso se tienen en cuenta los demás adultos relacionados. Las siguientes subcategorías los describen:

Apoyo pasivo. Uno de los padres sostiene, ayuda, valida al otro. No lo desautoriza ni lo contradice, pero tampoco se compromete de una manera total en la crianza. Algunos padres dejan en manos de la madre la toma de decisiones y la apoyan. Lo ejemplifica la expresión: “En mi casa yo pongo las normas y mi esposo me apoya”.

Desautorización recíproca. Cada uno de los padres piensa y actúa distinto respecto a lo que se le debe enseñar y exigir al niño. Esto se manifiesta en desaprobación o contradicción de lo que uno dice y enseña en contra del otro, muchas veces delante del niño. La desautorización se manifiesta, por ejemplo, cuando uno de los padres es laxo y el otro riguroso en la exigencia de las normas; cuando uno pone una sanción y el otro la quita. Normalmente esto es aprovechado por el niño para hacer lo que quiere, lo que se conoce en el argot popular con el proverbio: “En río revuelto, ganancia de pescadores”.

Implicación y acuerdo mutuo. Los padres o adultos mantienen un diálogo permanente, manifiestan un compromiso de acción conjunta, de ayuda del uno al otro. Estos adultos están pendientes todo el tiempo de los niños para acordar o tomar las decisiones que los afectan. O aunque tengan discrepancias, las resuelven en su debido momento.

PRINCIPIOS Y VALORES IMPLÍCITOS EN LA CRIANZA

Categoría 10: Estilos educativos

Se refiere a los objetivos que los padres desean alcanzar a través de sus prácticas de corrección. Estas son todas positivas porque los padres hablan de lo que ellos quisieron haber sido o de lo que la sociedad marca como deseable, aunque muchas veces sus actos no los lleven a lograr lo que ellos expresan.

Afirmación de su propio dominio. Es una manera de asumir la relación con el hijo que impide que piense y decida por sí mismo. Se diferencia de la sobreprotección en que muchas veces usa la violencia y la fuerza para imponer su manera de pensar. Se relaciona con el estilo educativo autoritario que busca la conformidad, la obediencia y la disciplina bajo coacción. Esta actitud de afirmación del dominio asume un control que impide la construcción de la independencia y el pensamiento propio.

Evitar el conflicto. Es la actitud asumida por algunos padres que con tal de no entrar en discusión o contrariedad con el niño dejan pasar todas las situaciones difíciles sin abordarlas. Envuelve un grado notorio de temor y de comodidad que deja de lado la función directiva y las prácticas correctivas. Se relaciona con el estilo educativo permisivo.

Autoridad que guía y orienta. Esta manera de corregir usa la restricción para poner límites a las actitudes que no considera convenientes, pero a la vez permite que el niño asuma las consecuencias de sus actos. Este estilo de relación es más común en los primeros años del niño cuando necesita guía y orientación. Se relaciona con la autoridad directiva que es la que dirige al niño de una forma más racional. Se observa este estilo cuando al niño se le explican las normas y en la medida de lo posible se acuerdan conjuntamente y se le deja tomar iniciativa. Esta manera de corregir promueve más las relaciones propositivas que las situaciones restrictivas (Pratt, Kerig, Coawn & Coawn, 1988).

Categoría 11: Expectativas por el futuro del hijo

Los padres manifiestan lo que quisieran que sus hijos fueran o hicieran, además de los sentimientos que les suscita pensar en el futuro del hijo. De ahí que las expectativas se mezclen entre lo que los padres harían por su hijo, lo que desean que sea, cómo prefieren que actúe y hacia dónde encaminan sus esfuerzos. Se citan algunas frases que ilustran esta categoría:

Consigno mismo. Fuerte de carácter: “Que tenga pensamiento propio y no se deje influenciar por otros”. Estudioso: “Que se desarrolle intelectualmente”, “Que piense bien, que escriba bien”.

Con los demás. Honesto: “Que no defraude ni engañe a otros”. Respetuoso: “No hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti”. Amoroso: “Que sea tierno, amable, comunicativo, cariñoso”.

Consigo mismo y con los demás. Responsable: “Cumplidor de su deber”, “Consciente de sus obligaciones”. Buena persona: “Buen ciudadano, buen miembro de familia y de su comunidad”.

Categoría 12: Temores sobre el futuro del hijo

Se teme que el hijo no responda a los principios y normas familiares ante situaciones límite. Las expectativas y los temores, condensan la finalidad misma de la educación porque muestran lo que los padres quieren conseguir y evitar con sus hijos y qué quieren lograr a través de la manera como los educan. Así los padres se preocupan por la salud física y mental, y por la manera como se realizarán como personas.

Salud física y mental: Quieren prevenir la drogadicción y el sida.

Realización personal: Temen que abandonen los estudios.

Relaciones con los demás: Temen la desadaptación social.

En las Tablas 7.1, 7.2 y 7.3 se agrupan estas categorías con las subcategorías para poder verlas de una manera más ordenada.

Tabla 7.1. Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección

<i>Categoría 1</i>	<i>Categoría 2</i>	<i>Categoría 3</i>	<i>Categoría 4</i>
Eficacia percibida sobre los logros de la crianza	Percepción de la tarea de ser padres	Evaluación de los padres sobre la educación recibida	Creencias respecto a la crianza
1. Satisfacción	1. Fácil	1. Valoración	1. Nurturista
2. Dominio de la situación	2. Difícil	2. Descalificación	2. Ambientalista
3. Insatisfacción		3. Indiferencia	3. Constructivista
4. Fracaso		4. Continuismo	4. Innatista

Tabla 7.2. Las prácticas de corrección.

<i>Categoría 5</i>	<i>Categoría 6</i>	<i>Categoría 7</i>	<i>Categoría 8</i>	<i>Categoría 9</i>
Razones para corregir	Estrategias de corrección	Maneras de establecer la corrección	Motivos de conflicto entre padres e hijos	Coherencia entre el padre y la madre
1. Formar hábitos personales	1. Razonar y castigar	1. Rígida	1. Comida	1. Apoyo pasivo
2. Introducir normas que regulan la vida cotidiana	2. Dejar pasar	2. Flexible	2. Dormida	2. Desautorización recíproca
3. Educación moral	3. Retirar privilegios	3. Inconsistente	3. Televisión	3. Implicación y acuerdo mutuo
	4. Asumir consecuencias	4. Incongruente	4. Tareas domésticas	
	5. Castigar físicamente		5. Rabieta	
	6. Castigar o dejar pasar		6. No escuchar	
	7. Sermonear		7. Malas notas	
	8. Dialogar		8. Incumplir compromisos	

Tabla 7.3. Principios y valores implícitos en la crianza

<i>Categoría 10</i>	<i>Categoría 11</i>	<i>Categoría 12</i>
Estilos educativos	Expectativas por el futuro del hijo	Temores por el futuro del hijo
1. Afirmación de su propio dominio	1. Consigo mismo: responsable, estudioso, carácter fuerte	1. Salud física y mental: droga, sexo
1. Evitar el conflicto	2. Con los demás: honesto, responsable	2. Realización personal: abandono del estudio

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**HALLAZGOS A PARTIR DE LAS NARRACIONES
DE LOS PADRES Y DE LA CONVERSACIÓN
ENTRE PADRES E HIJOS**

*“Educa al muchacho al comienzo de su camino
que luego, de viejo, no se apartará de él.”*

PROVERBIOS: 22, 6

*“Corrige a tu hijo mientras haya esperanza,
pero no te excedas hasta matarlo.”*

PROVERBIOS: 19, 18

Para facilitar la lectura se escogieron fragmentos de la narración que permiten caracterizar algunas de las categorías más relevantes descritas anteriormente. Se han agrupado en tres grandes bloques que a su vez se dividen en subtemas y que corresponden a las clasificaciones de las Tablas 7.1, 7.2 y 7.3.

LOS PADRES Y MADRES DE CALI

En el análisis del discurso narrativo de los padres se ponen en evidencia los elementos culturales, sociales y personales que inciden de manera determinante en el significado que ellos les dan a sus prácticas de crianza y de corrección.

Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres

asumen su labor de crianza y corrección

Eficacia percibida sobre los logros de la crianza

Hay maneras de criar que son propositivas, que no sólo se fijan en la coacción y el límite sino que además proponen alternativas. A continuación se presentan ejemplos de situaciones en las que los padres muestran este tipo de práctica de corrección.

- *Satisfacción*

Lo narra una pareja con tres hijos de 5, 8 y 10 años, respecto a la manera como educan a sus hijos:

“Hubo un momento de la educación de nuestros hijos en que nos desesperábamos mucho y nos daba rabia por todo. Nos pusimos a pensar que les estábamos causando mucho daño. Ellos son muy inteligentes y cambiamos la manera de corregirlos. Les dijimos: vamos a dividir las faltas en gravísimas, graves, leves y las que se pueden pasar: Gravísima: hacerle daño con intención a uno de los hermanos, se queda sin ir a la piscina un mes. Grave: tener un logro pendiente en el colegio, por esto no pueden ver la tele ni jugar en el computador. Las leves y las que se pueden pasar las hablamos y, en todas las hacemos que reflexionen sobre lo que ha pasado.”

Se observa en esta actitud una estrategia racional de la corrección, pues cuando los niños cometen una falta ya saben a qué atenerse. El hecho de jerarquizar la gravedad de las faltas muestra una economía de las prácticas restrictivas; hay una función de dirección y organización producto de la reflexión; además, los padres están de acuerdo y se apoyan entre sí en la manera de educar, y tienen un sentido de guía con sus hijos: “Vemos la tele con ellos, analizamos los casos; si se muestra que alguien ha conseguido dinero por vías ilícitas se dan cuenta de que esa persona termina mal. Les insistimos en que no puede tener más valor el dinero que la vida, que hagan las cosas bien y con gusto. En la escuela de fútbol les decimos que tienen que luchar el balón, jugar bien, meter goles, al menos uno por partido. Hacen caminatas ecológicas con las tías y les inculcamos el amor por la naturaleza”.

Estos padres, además de estar pendientes para corregir, tienen una actitud proactiva en el sentido de proponerles actividades tales como ver la tele juntos, salir y descubrir cosas interesantes. Estas prácticas de crianza con sentido propositivo construyen una relación padres-hijos con posibilidades de crecimiento personal. Probablemente, a medida que crezcan los niños, habrá más cooperación y confianza en su relación. Esta pareja muestra que aunque han tenido una época difícil por su rabia y desespero ante las faltas de los niños, han logrado asumir la crianza y la corrección de una manera más pensada y con sentido de guía y orientación. Su actitud propositiva hace pensar que pueden hablar de los conflictos y asumir las consecuencias cuando haya faltas.

- *Insatisfacción*

Al preguntar si el hijo se le ha salido de las manos, la madre de un niño de 10 años responde: “Sí. Se pone muy rebelde y no atiende razones, por más que le insisto no hace caso. Por ejemplo, en estos días que yo estaba trabajando y me llamó llorando le pregunté qué había pasado y me dijo que había peleado con mi mamá. Y por la noche ella me contó que él había armado maleta, que se quería ir de la casa, que estaba aburrido. Yo no sabía qué hacer. En un momento dado pensaba: ¿Le doy duro?, ¿para qué?, eso pasó en la mañana y a esta hora ya qué”.

La idea de insatisfacción viene dada por la confusión que muestra esta madre en todo el conjunto de estrategias de interrelación que tiene con su hijo. También incide en su percepción de insatisfacción el hecho de que la mayor parte del tiempo el niño lo pasa con la abuela; entre ellas tienden a contradecirse con respecto a las exigencias que le hacen.

Un aspecto del entorno cultural que rige es que muchas madres cabeza de familia tienen que dejar a sus hijos con las abuelas porque el esposo o compañero no está con ellas y deben trabajar para sostener al hijo y a la madre. La función de guía está en manos de la abuela que no recibe la autorización para corregir y el niño termina haciendo lo que quiere.

Percepción de la tarea de ser padres

En las siguientes narraciones la sensación de fracaso puede estar asociada a que los padres son impacientes y no relacionan el hecho de la crianza como un proceso de creación permanente.

- *Difícil*

La madre de un chico de 10 años dice: “Yo he tratado de ponerle normas, pero casi no las cumple. Le hablo duro y le digo: ‘Del cuarto no sale hasta que no haya recogido el desorden’. Eso lo hace un día pero los demás no. Si por él fuera, no iría al colegio. En el colegio tiene problemas de concentración y de responsabilidad. Le falta compromiso”.

Esta madre percibe que su tarea de poner límites es difícil. Hay inseguridad en su propósito. El niño traslada esta situación al colegio. Ella trabaja como enfermera y tiene turnos diferentes cada semana. La abuela se queda con el niño porque la madre es separada y es hijo único. La abuela tiene diferente manera de corregir a la de la madre; en general pelea y discute con el niño, y lo amenaza con contarle a la madre sus faltas, pero cuando ésta llega, ya no hace nada porque ha pasado mucho tiempo después de la falta.

Hay una incoherencia entre los adultos que educan al niño; utilizan estrategias de corrección como la prohibición de salidas y hablarle duro para hacerle ver que ha cometido una falta, pero no jerarquizan su gravedad ni hay conversación con el niño que permita matizar las situaciones. La sensa-

ción de la madre y de la abuela es de fracaso ante la inhabilidad para lograr que el niño cumpla las mínimas exigencias de la vida cotidiana y de las tareas escolares. El discurso materno es de falta de apropiación de su tarea de crianza, siente que no puede con su hijo y las estrategias correctivas no le sirven porque dice que ha ensayado de todo y no le ha funcionado.

Existe una sensación de dificultad e insatisfacción y de no saber qué hacer respecto a la corrección, que se manifiesta en términos como “[...] Me ha dado mucho trabajo la crianza; cuando mi hijo era pequeño le daba mucha correa, le quitaba la tele, le repetía las cosas muchas veces, pero no pasaba nada, seguía igual”.

Cuando los niños son pequeños los padres tienden a usar el castigo físico, después los niños no lo admiten, y además los padres se dan cuenta de que esa no es la estrategia. Este estilo de corrección crea una manera de relacionarse que produce miedo, desconfianza, tendencia a la mentira; el resultado es que la relación entre padres e hijos se ve afectada por esa forma de poner límites en los primeros años. En general los padres califican de difícil su tarea, no sólo por los hijos sino también por las condiciones adversas del medio.

Coexisten diversas influencias: los medios de comunicación, el entorno social de amigos y compañeros que expresan estilos muy diferentes de enfocar la crianza y la educación. No existe una sola manera de educar como antaño, la posmodernidad todo lo cuestiona, es superficial, nada es definitivo. De ahí la confusión y perplejidad de los padres.

¿Qué muestran estas observaciones?

Acerca de la percepción que tienen los padres de su eficacia como agentes de socialización

Se encuentra que la mayoría de padres y de madres no están satisfechos con su labor de crianza ni con lo que están logrando hasta el momento. Esa insatisfacción se hace evidente cuando algunos hablan de que debido a sus estrategias de corrección, inconsistentes e incoherentes, sus hijos no cumplen con las normas de la vida cotidiana. Esto va sustentado, además, por la escasa coordinación que algunos padres tienen entre sí de la tarea educativa, lo que indiscutiblemente confunde al niño. Dicha sensación de incapacidad y de ineficacia corrobora la afirmación de Lipovetsky (1986) respecto al cambio radical de la percepción del niño en la posmodernidad como sujeto de todos los derechos, para el cual los padres no estaban preparados.

La proclamación de la igualdad entre padres e hijos causa desconcierto en los padres, los desubica de su lugar de guía y crea desacuerdos en las figuras de autoridad respecto a la forma de hacerlo; además no existe un nuevo modelo de autoridad acorde con las exigencias de los cambios sociales.

Debido a la edad de los niños, los límites que los padres establecen a su comportamiento se dirigen principalmente a crear hábitos de la vida diaria

y a enseñar normas convencionales. Para Bronfenbrenner (1993) y Bradley (1992) las tareas fundamentales para un preadolescente en las sociedades occidentales están encaminadas a adquirir autonomía e independencia frente a los cuidados de los adultos y a la asimilación de las normas mínimas de convivencia.

Como este proceso no se da linealmente, chocan los deseos e intereses del niño con los del adulto, lo cual es motivo de conflicto en la relación padres e hijos. El presente estudio puso en evidencia que los padres actuales, por un lado, no usan o no admiten la violencia del castigo físico que usaron los abuelos y producía resultados inmediatos, y que si la usan se mortifican con la culpa que les produce violentar a sus hijos; y, por otro lado, que al usar otras estrategias los resultados no son inmediatos, lo cual hace que los padres se perciban como ineficaces. Además, el conflicto se produce porque, en términos generales, las prácticas de corrección son restrictivas, es decir, sólo establecen límites que implican obligaciones y eso crea tensión en las relaciones.

Se pudo observar que en los casos en que estas prácticas eran propositivas, es decir, incentivaban lo deseable o el buen hacer, la tensión era mínima y el niño entendía el espíritu o la claridad de la norma. Como lo afirman Rodrigo y colaboradores (1999), los niños perciben con más precisión las metas educativas de los adultos basadas en el respeto, las iniciativas del niño, la justificación y la necesidad de la norma. Cuando se da esto último es cuando no se hacen tan necesarias las restricciones externas y por lo tanto es un indicio de que los niños han asumido en gran parte la conciencia de actuar de determinada manera. La diferencia entre lo que deriva en obligación y lo que es deseable es interesante verlo en la práctica, según las distinciones hechas en el capítulo 3 sobre la noción de lo bueno (qué es deseable) y de lo correcto (qué es susceptible de obligación) (Rawls, 1997; Taylor, 1994; Buzelli, 1997).

Es, pues, cierto que la percepción de la eficacia de los padres se relaciona directamente con el hecho de que sus hijos cumplan o no las normas convencionales y familiares, e indirectamente con las normas morales; estas últimas raramente aparecen de una manera explícita en las prácticas de corrección, pero están en gran parte implicadas en ellas. Por ejemplo, una madre ve como falta contra una norma familiar que el hijo no cumpla un compromiso –una de las evaluaciones fuertes, según Taylor (1997)–, aunque claramente ella está construyendo con su hijo la capacidad para cumplir compromisos en el futuro, que sería la construcción de una norma moral.

Los padres asumen como una falta a una norma familiar la resistencia de los niños para hacer tareas o cuando no aprueban un examen; lo que de verdad están construyendo, aunque no lo vean, son hábitos de trabajo o el valor de la responsabilidad. Además, cuando un padre califica como gravísimo hacerle daño al hermano menor con intención, le está enseñando a su hijo el valor del respeto a la integridad del otro, como valor moral, de una

manera directa y explícita.

Es probable que aquello que los padres perciben como ineficacia en este caso, esté asociado al deseo de que los hijos, a corto plazo, respeten y cumplan las diferentes normas, pero será el largo plazo el que diga si estas prácticas de corrección son duraderas y si los padres han sido consistentes o no, aspecto que se discutirá más adelante cuando se hable de las estrategias de corrección.

Evaluación de la educación recibida

- *Valoración positiva*

Un padre narra así su experiencia: “mis ideas de criar las he sacado de lo que me dieron mis padres. Mi padre fue muy responsable y lo que no hice fue porque no quise. Se preocupó por darnos buena vida. Juntos han luchado por darnos lo mejor. A él lo admiro porque nunca llegó tomado a la casa; yo tengo que ser así, porque si no, no voy a tener autoridad para corregir a mis hijos”.

Destaca aquí el hecho de que haber tenido un buen modelo de crianza y un precedente de responsabilidad hace que este padre se sienta obligado en el mismo sentido con sus hijos. No habla de que recibió castigos, sino de que fue bien criado, de que le dieron una *buena vida*, aunque su padre vivía de un empleo en el que no ganaba mucho. Así que la vida buena la asocia con actitudes de guía, dirección, apoyo y respeto.

- *Descalificación*

“Mi papá era de los que salía de trabajar y se iba a jugar cartas. Cuando llegaba a la casa, mi mamá le ponía las quejas de lo que habíamos hecho, pero él no hacía nada. Él nos castigaba por cosas muy graves: por peleas en la calle o por grosería con mi mamá. Pero nunca se preocupó por inculcarnos metas y eso a mí me mantiene muy dolido con él. Si mi papá hubiera estado al lado mío, si me hubiera exigido, yo hubiera hecho una carrera, pero no hizo nada. Fue muy irresponsable. Yo no quiero que mis hijos vayan a vivir eso”.

Este padre de 40 años de edad, con tres hijos, se queja de la falta de presencia del padre en su vida. Es muy enfático cuando lo dice y se muestra muy dolido de la carencia de guía y de exigencia de parte de su padre. Lo califica de irresponsable. Descalifica esa manera de educar y quiere corregirlo en su vida, en su familia con sus hijos. Es una muestra de que no sólo es importante ejercer la corrección en un momento dado sino promover acciones de cooperación y confianza que hagan crecer; esto es lo que algunos señalan como educación proactiva; esto es actuar para que el niño se desarrolle según sus necesidades y no reducir la educación a poner límites.

Hubo un alto número de madres y padres de esta población que descalificaron la educación de sus mayores. Comprueba el rechazo al autoritarismo que se manifestaba en el desconocimiento del niño como persona de derechos, que predominó hasta hace poco tiempo.

¿Continuidad o discontinuidad intergeneracional de las prácticas de crianza?

La discontinuidad intergeneracional es lo que prima en los padres y madres de esta población. Cuando descalifican la educación recibida se refieren básicamente a la corrección basada en el castigo físico y a la falta de explicación de las normas. Si se observa la historia de cómo ellos fueron corregidos, puede decirse que no quieren repetir esa manera de criar, y están pasando del estilo de corrección que aprendieron en sus familias, basado en el poder absoluto del *páter familias*, a un modo de corrección basado en evitar el maltrato y cambiar las condiciones externas para que cambie el niño. Esta situación es análoga a la referida por Mulliez (2000) y Hurstel (1996) sobre el debilitamiento del poder del padre. La larga tradición del poder absoluto de la figura paterna, basado en el derecho divino, fue puesta en cuestión y actualmente se asiste a su ocaso.

Como se veía antes, las creencias sobre lo que es efectivo en la corrección han sufrido un proceso de cambio. Los abuelos de estos padres corregían con enfado, agresión y desconocimiento de las necesidades del niño (Hurstel, 1992). Los padres de esta población quieren ensayar una manera distinta de corregir: menos agresiva, más acorde con las creencias del entorno que descalifica totalmente la violencia, pero que en muchos casos no les funciona.

Creencias respecto a la crianza

Las creencias en esta población respecto a qué hace que un niño cambie cuando no actúa bien están muy relacionadas con cambiar situaciones externas.

- *Ambientalista*

Una madre relata que ha ensayado todas las estrategias, primero basada en la creencia de que el dolor corrige y luego controlando situaciones del medio: “No me gusta pegarle porque se me fue la mano una vez y no quiero volver a cometer eso; esa noche no pude dormir del remordimiento que tenía. Yo hablo con él. La abuela le quita salidas, porque a él le gusta mucho el fútbol. Yo lo dejo que él sea responsable, pero si le reviso los cuadernos y no ha hecho tareas, lo regaño, no lo dejo salir a la calle, ni ver la tele. Lo mando a la pieza a que se vaya a estudiar. Él se pone furioso, aprieta las manos, se va a su cuarto y allá se queda dormido. Realmente le hace mucho más caso a mi mamá”.

Puede decirse que un alto porcentaje de padres cree que variando las condiciones externas se cambian las actitudes del niño; como se pudo observar la mayoría de los padres de la población de Cali tienen la creencia de que cambiando las circunstancias, el niño va a cambiar, lo cual los clasifica

en la teoría implícita ambientalista. No son numerosos, pero sí se dan varios casos de padres y madres que interactúan con sus hijos para construir las normas con ellos.

¿Cuáles son los sistemas de creencias predominantes?

El sistema de creencias sobre la educación y corrección de los niños que actualmente tiene la mayoría de los padres y las madres de Cali corresponde a la teoría implícita ambientalista; ésta se asocia a los padres que creen que produciendo cambios en las condiciones externas pueden hacer cambiar a sus hijos (Triana, 1993). Esta práctica de corrección tiende a la rigidez, aunque padres y madres expresaron que no quieren ejercer con sus hijos ese estilo de paternidad. Sin embargo, muchos en el ejercicio de la crianza tienden a repetir estos esquemas, aceptados por ellos pero a la vez sujetos a crítica. Esta discordancia tiene dos aspectos: en unos casos es una manifestación de lucha por actuar como sería deseable; en otros, no son conscientes de esas discordancias. Lo anterior muestra una situación de ambigüedad en las prácticas de corrección que se ha hecho palpable en ambas poblaciones estudiadas, pero especialmente en la de Cali.

En la conversación entre padres e hijos no se admitió muy explícitamente que se usara el castigo físico, que sí fue mencionado en las narraciones autobiográficas. Los padres no estaban dispuestos a aceptarlo en público, lo que denota que hay un control social hacia este tipo de castigo; empieza a ser mal visto castigar físicamente a los hijos.

Es importante anotar que saber cómo se debe actuar no es garantía suficiente de que las actuaciones sean acordes con el conocimiento. De todas maneras, también aparecen prácticas de corrección basadas en la explicación y en la construcción junto, con el niño, de su propia autonomía, como constancia de la lucha de estos padres por cambiar esas prácticas que rechazan.

Actualmente el aspecto más marcado de las creencias de los padres respecto a la corrección está en considerar que quitando privilegios a los niños, como no dejarlos ver televisión o no salir a jugar con los amigos, hace que aquéllos cambien de actitud (Triana, 1993; Hays, 1998). Los padres creen que así evitan el castigo físico, que cada vez se acepta menos, y también que al niño le “duele más” que le quiten un privilegio que un castigo físico. Las expresiones en este sentido son concluyentes, y así lo refieren dos madres: “Para que el niño reaccione y actúe adecuadamente”, “Porque lo siente más y no lo maltrata”.

Es importante anotar que el retiro de privilegios no está acompañado de acuerdos previos, de compromisos ni de la explicación del sentido de las normas, por lo que esta situación es poco productiva en la vida del niño ya que ignora por qué razones debe remediar la falta cometida y por qué una falta merece una determinada compensación; lo cual resulta arbitrario y hace ineficaz esta práctica de corrección. Es interesante observar que los

padres esbozan como alternativa al castigo físico esta práctica de retiro de privilegios para no caer, por otro lado, en la permisividad.

Se ha podido apreciar que la concepción retribucionista es la que está más arraigada: el que comete una falta debe pagar por ello. La consecuencialista, es decir, dar razones de la práctica correctiva porque es conveniente o beneficioso para los hijos, no es lo que en primera instancia aflora en lo que dicen los padres; ésta podría tener más sentido de aprendizaje, en el caso de que el niño se haga responsable por enmendar el daño o la falta cometida.

Es cierto que muchos de los padres y las madres de este estudio comienzan a reconocer el papel protagónico del niño en su propio desarrollo, y por lo tanto tienen prácticas correctivas donde hay comunicación, hay límites flexibles y dejan que el niño asuma las consecuencias de sus actos; esto concuerda con los hallazgos de Ceballos y Rodrigo (1998) sobre la comprensión y modulación de las interacciones entre padres e hijos cuando se hacen más legibles las normas.

Las prácticas de corrección

Razones para corregir

- *Educación moral*

Así se expresa una madre refiriendo lo que quiere de su hijo: “Que jamás vaya a coger lo ajeno ni que aprenda lo malo de los demás, sino lo mejor. Una vez llevó unos lápices que no eran de él, pero se los hice devolver. Le dije que no, porque no eran de él y que si seguía así el padre no iba a llevarlo donde la abuela porque allá haría algo parecido y eso no estaba bien”. La madre comunica a su hijo la norma moral de la honradez a través de una acción –hacer devolver lo que no era suyo– y de una consecuencia: si haces eso mismo en otras partes, donde tu abuela, eso no está bien.

En términos generales las normas morales no aparecen con mucha frecuencia dentro de las razones para corregir ya que estas se construyen a partir de las normas de convivencia.

Otra manera de transmitir los principios de la familia es lo que mencionan estos padres: “Les hemos inculcado mucho el aspecto religioso, creemos mucho en Dios, oramos. Creemos que eso incide en que ellos sean educados, que valoren mucho la naturaleza, la vida, las personas, que valgan por lo que son y no por lo que tienen”.

- *Introducir normas que regulan la convivencia*

En esta subcategoría están implicadas las relaciones con los hermanos y amigos y las normas de cortesía. Puede decirse que la mayor parte de las correcciones que los padres hacen a sus hijos están enfocadas a propiciar lo que se llama buenos modales, saberse comportar en la mesa, saludar, agradecer, hablar bien, ordenar sus objetos personales, colaborar en alguna tarea

doméstica. Así lo narra esta madre, sobre las razones para corregir a su hijo de 8 años: “No le hace caso a la profesora, se lleva de su propio parecer. Cuando quiere estudia y cuando no, no hay poder humano que lo convenza. Pelea con los compañeros. Esa agresividad fue por imitación del hermano mayor que es muy brusco”.

- *Normas que regulan la vida cotidiana*

Cada pareja o familia tiene costumbres propias que quiere transmitir a sus hijos. Horarios para determinadas rutinas: las horas para comer, hacer tareas escolares, ver televisión, entrar y salir, dormir o bañarse; tipo de amigos, lugares adonde pueden y no pueden ir. Estas normas no corresponden a una convención social sino a una convención familiar. Lograr que un niño adquiera estas rutinas implica mucho trabajo para los padres en los primeros años y es motivo de tensión, en muchos casos.

Así lo refiere el padre de una niña de 9 años: “Mi hija no se organiza en sus rutinas. No he logrado que se levante tranquilamente, que haga su cama, que venga y coma, que apague el televisor para comer; ella no hace caso; yo se lo digo 10, 20 y hasta 30 veces hasta que me desespero y vengo y le apago el televisor de mala manera. Y claro, eso es lo que motiva permanentemente la pelea con ella. No obedece una norma para poder convivir, que ella ayude mínimamente en algo, que se arregle, que se bañe. Es un problema para que se bañe. A ella se le dificulta mucho cumplir algunas tareas que se requieren para el normal funcionamiento. A mí eso me molesta muchísimo”.

Respecto a las normas familiares una madre refiere lo siguiente: “Las normas de la casa son colgar la toalla, lavar los platos, bajar la ropa a la lavadora, cumplir horarios. El mayor sabe lo que tiene que hacer y nosotros confiamos en él. Ser respetuosos con los vecinos; decir buenos días, muchas gracias, a la orden. En general eso lo cumplen, pero el pequeñito las incumple. Debe entrar a las 7 p.m. y llega a las 10 p.m.”

Después de haber escuchado a los padres y madres puede decirse que la mayor parte de las razones que los padres tienen para corregir están relacionadas con la organización de la vida cotidiana, las convenciones y normas sociales y los hábitos personales. Las normas morales, la mayoría de las veces, dependen de normas de convivencia que a medida que el niño crece se van convirtiendo en *habitus* si tienen un soporte en el contexto en el que el niño se desarrolla. La mayor parte de las interacciones entre padres e hijos, en esta población, están dirigidas a la construcción de hábitos personales y normas familiares. La razón para que se de esta situación es que en esta edad de los 7 a los 12 años, aún muchos niños no han adquirido una autonomía que les permita manejar sus rutinas personales y/o sociales o de convivencia.

Estrategias de corrección

Los padres y las madres tienen múltiples estrategias de corrección. La estrategia correctiva tiene mucha relación con la circunstancia concreta de la falta,

pero sobre todo con el estado emocional del adulto y con lo que la falta concreta le suscite, unido a su historia de crianza. No se traen aquí las ilustraciones textuales de todas las estrategias de los padres, pero sí las más relevantes.

- *Razonar y castigar*

La madre le recuerda a su hijo de 11 años que haga las tareas. Al rato viene y el niño está en el computador chateando con un amigo. Le insiste en la necesidad de cumplir con sus responsabilidades. Cuando regresa, el niño está jugando un juego de computador. La madre se indigna e increpa al niño diciéndole que va a perder el año. El niño se encierra en el baño y la madre lo saca y le da un golpe. Le dice que no puede seguir así, que tiene todo para salir adelante y sin embargo no pone de su parte.

- *Castigo físico*

Así lo narra un padre de una niña de 9 años: “Yo sí le he pegado, le doy sus nalgadas. Lo que más me angustia son sus pataletas. Me descontrolo. Ella grita, patalea, me zarandea para que haga lo que ella quiere. Lo peor es que el castigo funciona; y tampoco puedo dejarla que haga lo que quiere, y si uno no se pone serio se le salen de las manos. ¡Eso para mí es muy difícil! Y claro, los psicólogos le dicen a uno que no les pegue, pero la crianza es muy dura. Yo puedo saber todo eso conscientemente, pero a la hora se me van las luces”.

- *Dejar pasar*

“Mi hijo se demora y no cumple con el horario de entrada, especialmente a la mamá que es la que está más tiempo con él. Yo llego y ella me pone la queja de la falta de palabra y yo no hago nada porque yo también era así. Aunque cuando llega le hago ver su falta y le digo que tiene que cumplir con lo que se ha comprometido”.

La mayoría de los padres expresaron que como no están durante el día con sus hijos, no van a llegar por la noche a castigar, a poner normas y límites, que prefieren disfrutar el rato y no entrar en conflicto.

Los padres y madres de la población de Cali manifestaron una tendencia que va entre castigar y dejar pasar las faltas, lo cual muestra que están en un proceso de transición entre el castigo físico, dar razones y explicar las normas. Por una parte saben que ahora ya no se estila el castigo físico pero como no tienen otras maneras de corregir, terminan dejando pasar las faltas.

Estrategias y metas educativas que predominan

Los padres y las madres invierten la mayor parte de sus prácticas de corrección en crear las normas conducentes a los buenos hábitos personales, previendo que esto será garantía para una organización posterior. A la mayoría de los niños les da mucho trabajo estas normas y por eso surgen los enfrentamientos. Este enfrentamiento es tratado, por la generalidad de los padres, ambigualmente: ante las mismas acciones, algunas veces inter-

vienen y otras veces dejan pasar la oportunidad de poner un límite, unas veces explican y argumentan y otras se irritan hasta llegar al castigo físico, lo cual hace que ejerzan la violencia que sobreviene por la falta de autoridad (Arendt, 1996a). Sin embargo, la tendencia que se observa en el conjunto de padres es que la mayoría tiene como meta educativa, como objetivo en la educación de sus hijos la autoridad dialogada y razonada. Aun así, hay padres y madres que son permisivos o con necesidad de afirmar su dominio por la fuerza, pero son una minoría.

La autoridad guía fue especialmente visible en la conversación colectiva con los hijos, donde se percibía su interés por lograr acuerdos, explicar el espíritu de las normas y rechazar el castigo físico. Lo evidente también en este panorama de la crianza con niños que cuestionan y descalifican a sus padres, donde ya no existe la obediencia ciega, es que es mucho más difícil el ejercicio de la autoridad que guía y orienta.

Para el ejercicio de la autoridad que guía se necesitan padres y niños con autocontrol, autorregulación, flexibilidad y capacidad de negociación, lo cual exige un alto grado de consistencia de los adultos como personas y de coherencia y coordinación entre los padres y los adultos que conviven con el niño (Heinz-Herman y Peter, 1994), y obviamente en las formas sociales de control. Se manifiesta insistentemente la bondad de la negociación, la autonomía, el autocontrol como formas avanzadas de la civilidad (Elias, 1998), como una exigencia; pero la verdad es un proceso que requiere tiempo y reflexión.

Se corroboró en la conversación entre padres e hijos que las razones más frecuentes para corregir son el establecimiento de hábitos personales y las relaciones con los demás. Estos padres y madres insistieron en que las prácticas que más usaban para corregir eran la supresión de privilegios y el control. Algunos padres hicieron una autocrítica y un cuestionamiento sobre su estilo correctivo, lo que denota un grado importante de observación acerca de su propia acción correctiva, más teniendo en cuenta que estaban frente a sus hijos.

Maneras de establecer la corrección

- *Inconsistente*

La madre de un niño de diez años: “Yo le digo a mi hijo que si no cumple las normas que hemos acordado, que se atenga a las consecuencias. Es decir, que no puede salir de paseo o ir a jugar con sus amigos si no ha hecho las tareas. A veces cumplo y a veces flaqueo. Es que él es el único niño en la casa y cuando hay oportunidad de salir, aunque esté castigado, él me ruega que lo deje salir y yo lo dejo porque me da pesar”.

La madre hace un intento de organización, pero a la hora de ser consistente cede por lástima. Cuando la madre usa la palabra *flaquear* está haciendo consciente, a través de su discurso, su inconsistencia, lo que el niño debe

tener ya muy bien controlado.

La falta de autoridad de la madre hace que tenga que recurrir al castigo físico y el niño sólo actúa por miedo. El diálogo y la conversación serena no aparecen, no hay claridad en la transmisión de la norma. El niño no ha adquirido hábitos de estudio, para él el estudio es un castigo. Esta madre es inconsistente en el establecimiento de límites y su sensación es de fracaso respecto a la crianza.

Otra madre se refiere así de su niña de 8 años: “Mi hija pequeña es amorosa, pero hace pataletas con mucha frecuencia. Ella es empecinada e insiste tanto para que le cumpla sus caprichos, que llega un momento en que yo accedo. Me maneja, me seduce. Ella acaba de comerse su refrigerio y viene y me pide que le dé dinero para comprarse un helado, y me lo dice de tal manera que no soy capaz de decirle que no. Además me acuerdo de que cuando yo era niña pasamos una época de mucha escasez, yo pedía cosas y nunca me las daban”.

Esta madre reconoce que es inconsistente porque sabe que no debe acceder a los caprichos de su hija, pero termina haciendo lo que la niña le pide. Lo que pone de relieve esta situación es que recuerda lo que sufría cuando ella era niña, y no quiere que su hija pase por lo mismo. Durante su narración, la madre reconoce que la niña se le sale de las manos y que se deja manipular. Es evidente que la sensación de incapacidad está ligada con la inconsistencia en la organización de los límites tanto de la niña como de la madre.

- *Rigidez*

Una madre separada, con un hijo de 9 años, narra lo siguiente:

“Mi hijo no tiene ninguna responsabilidad en la casa, la única es hacer sus tareas escolares. Yo le digo que haga la cama, pero no la hace; tampoco le pasa nada porque después viene la chica de la limpieza y se la hace. Si comete alguna falta, le quito las salidas. Le digo: ‘Si quieres ir a alguna parte no te dejo, estás castigado’. Pero ahí es cuando arma las pataletas. Hubo una época en que le tuve que dar correa. Ahora, si le voy a pegar, me dice: ‘Estás maltratando a tu hijo. Respétame’”.

Esta madre no jerarquiza las faltas: puede ser tan grave no hacer la cama como no cumplir con las tareas escolares, y si no hay jerarquía no hay corrección justa porque todo aparece igual al entendimiento del niño. Reconoce que ha castigado físicamente a su hijo ante la desesperación por no saber cómo manejar las pataletas. Es el último recurso que le queda ante su incapacidad para dirigirlo y organizarlo. Pero ahora su hijo no permite que lo castigue, exige respeto. También muestra que no hay acuerdo con los otros

adultos que tienen autoridad sobre el niño, como son los tíos y la abuela (la madre es separada y vive en su casa materna). En cuanto a las creencias de qué puede ser efectivo en la corrección, ha utilizado el castigo físico y el retiro de privilegios, pero tampoco le ha funcionado. Hay una clara falta de dirección que se manifiesta en rigidez e inconsistencia y el niño es el que termina pagando las consecuencias al no tener un entorno de adultos que lo contengan.

Motivos de conflicto entre padres e hijos

- *Reto a la autoridad*

Así sigue narrando la madre citada en la página anterior, el conflicto con su hijo de 10 años: “Si se le dice que vaya a estudiar, discute y contesta con grosería ‘siempre a estudiar, todo el tiempo estudiar’; yo se lo digo más de tres veces y cuando no hace caso tengo que usar la correa y ahí sí se mueve, pero esto lo volvió más rebelde y ahora ya he optado por hablar con él; lo único que él quiere es jugar y ver TV. Lo mando a su cuarto, acepta a regañadientes, se pone a llorar y, cuando menos pienso se sale y se pone otra vez frente al televisor”.

Otra madre narra cómo vive el conflicto con su hijo de 12 años: “Me confronta, me reta, me hace quedar mal. Y me dice: ‘por qué yo sí tengo que darte cuentas a ti, y me controlas’. Lo peor es cuando me dice: ‘¿Me vas a decir que me vas a pegar, me vas a quitar la televisión, me vas a decir que no puedo ir a cine? No eres capaz de darme correa porque sabes que eso va en contra de los derechos humanos’”.

Estas madres se sienten muchas veces impotentes ante los enfrentamientos con sus hijos. Han ensayado varias opciones de corrección. En el contexto general de la narración dejaron ver que si alguna vez usaron el castigo físico, ahora están en plan de razonar con sus hijos. Además está el hecho cultural actual de que los hijos pueden cuestionar a sus padres, les sacan a relucir los derechos humanos y no aceptan las ordenes porque sí. El cuestionamiento de su autoridad toma desprevenidos a los padres y la mayoría de las veces no saben cómo actuar.

- *Incumplir compromisos*

Este padre de tres hijos de 2, 8 y 9 años narra así los motivos de conflicto con sus hijos: “Hacemos acuerdos sobre la organización de la casa y no cumplen. El mayor se encarga de arreglar el piso, el otro de lavar los platos. Me gusta que cuando lleguen del colegio se quiten la ropa en su cuarto y la lleven al sitio adecuado, que pongan los zapatos donde es, que se vistan para ir a almorzar donde la abuela y que por la tarde hagan las tareas tranquilamente. Les tengo restringida la TV, pero donde mi mamá ven mucha. En eso he pecado por dejarlos ver tanta. A veces me enoja mucho con ellos, otros días les recuerdo en lo que habíamos quedado: ‘Mira, Felipe, acuérdate de

que habíamos quedado que cuando llegaras del colegio te ibas a cambiar y a dejar la ropa en su sitio’, y lo hace. Yo sí les he pegado con correa, antes les pegaba más. Yo soy enérgico con ellos, en general me funcionan bien, pero es muy difícil”.

Este padre muestra su descontento y preocupación por la falta de cumplimiento de compromisos de sus hijos. Vive una situación económica (sin empleo) y emocional difícil (recién separado) y esto aumenta su intransigencia ante los olvidos de los niños. Muy probablemente estos paguen, algunas veces, las consecuencias de las dificultades por las que atraviesan sus padres. No se trata de justificar a unos y otros, pero sí es importante tener en cuenta estas situaciones a la hora de evaluar las actuaciones de los padres.

La tendencia de los motivos de conflicto entre padres e hijos en la población de Cali son el reto a la autoridad y el incumplimiento de acuerdos. El reto a la autoridad en este caso puede ser negarse a seguir una indicación o protestar verbalmente ante las peticiones de los padres.

Coherencia entre el padre y la madre respecto a la crianza

- *Implicación y acuerdo mutuo*

Así se refiere una pareja con hijos de 5, 8 y 10 años respecto a sus acuerdos para corregir:

“Sí, nos ponemos de acuerdo. Cuando está pasando algo, pensamos si les quitamos esto o hacemos otra cosa. De todas maneras, los dos tenemos formas diferentes de hablarles; el papá les dice las cosas de una manera y yo de otra, pero siempre hemos tenido claro cómo queremos educarlos, cómo queremos que ellos sean cuando grandes. Mi mamá nos ha orientado mucho en eso desde que nació nuestro primer hijo. También tenemos una buena comunicación con los niños, ya que si cometemos un error les pedimos perdón por nuestras fallas y ellos así saben que mamá y papá también se pueden equivocar. Muchas veces hay situaciones que se nos salen de las manos y ambos les hablamos y les explicamos las cosas”.

- *Desautorización recíproca*

El padre reconoce que muchos de los problemas de su hija de 8 años se deben a su falta de acuerdos con la madre para la corrección: “Estoy seguro de que tiene que ver con los comportamientos y órdenes contradictorias de parte mía y de la mamá. No hemos mantenido una línea congruente de conducta con ella. Ella no sabe a qué atenerse. Ella fuera de la casa se maneja más o menos bien, come perfecto y en la casa no. Yo pienso que ella sí ha interiorizado las normas, sí sabe lo que tiene que hacer aunque no lo haga y no sé por qué no lo hace. Ella debe tener más de una rabia conmigo y eso funciona inconscientemente”.

La desautorización entre los padres es uno de los aspectos fundamentales

para que la corrección sea ineficaz. Esta población muestra un porcentaje alto de esta situación entre los padres. El hecho de que ambos trabajen, pero que sea la madre quien asume la mayor parte de la carga doméstica, hace que la sensibilidad respecto a las faltas de los niños sea mayor y haya menor tolerancia entre los adultos cuando no se ponen de acuerdo.

Principios y valores implícitos en la crianza

- **Estilos educativos**

Estos estilos educativos están relacionados con lo que los padres hacen para guiar a sus hijos. Señalan un trasfondo que rige las actuaciones de los padres en sus prácticas de crianza.

- **Autoridad que guía y orienta**

Aunque otra pareja, padres de un niño de 12 años, manifiesta formas de corregir diferentes, se ve el proceso de construcción de la relación con el niño y a la vez una actitud de guía en la madre que no decae ante la dificultad que le implica la crianza:

“Me saca de quicio porque yo lucho por hablar y negociar, pero mi hijo no cumple acuerdos. Hacemos un horario que no cumple, ni mira, y si se lo recuerdo se pone furioso. Hay que decirle varias veces las cosas, y no quiero que actúe bajo presión. Quiero escuchar y ser escuchada. Quiero que sepa que es apoyado, que cuenta con nosotros, que entendemos su etapa de niño. La manera de corregirlo es que asuma las consecuencias de lo que hace. Y sí las asume; un día dañó un carro con otros amigos y tuvo que pagar el arreglo con sus ahorros. Si acaba los zapatos antes de un año tiene que esperar. Me deja notas diciendo que no puede cumplir o pidiendo disculpas. Aunque a veces hace lo que quiere. Cuando incumple un acuerdo le digo: ‘No cumpliste, no vas a bajar a jugar’. A mi esposo se le olvida, pero a mí no. Me preocupa que si sus actos no tienen una consecuencia se vuelva un irresponsable. Reconozco que tiendo a ser rígida y el padre a ser laxo. Es que el padre por no entrar en conflicto cede en muchas cosas, no le hace cumplir los acuerdos. A mí lo que me importa es que sea respetuoso y responsable”.

La madre es clara en su tarea de dirección en la crianza de su hijo. El niño no acepta las exigencias y cuestiona permanentemente. Hay una tensión porque el niño no cumple acuerdos, busca pelea y la madre se mantiene en lo dicho pero sin acudir a la amenaza o al castigo físico. El hecho de que los padres tengan diferencias indica que es difícil una coherencia total, pero que en últimas se apoyan. Lo que indica este testimonio es que el ejercicio de la guía y de la orientación es más complejo de lo que parece. Sin perder de vista que la relación entre padres e hijos es asimétrica y aunque haya toda la intención de mantener la confianza y el diálogo permanente, el padre o la madre en un momento dado tienen que dar su punto de vista, creer en lo que

dicen y poner el límite necesario. El diálogo, tan valorado por esta madre, no siempre es un proceso tranquilo.

- **Expectativas sobre el futuro de los hijos**

En general, diferentes madres y padres desean de sus hijos que:

1. Respeten.
2. Sepan lo que quieren.
3. Sean organizados con sus cosas y con ellos mismos.
4. Progresen, que se tracen metas.
5. Se preocupen por ellos mismos.
6. Adonde vayan los valoren porque son educados y correctos.
7. Sean personas honestas, con sus propias ideas y carácter fuerte, y no se dejen llevar por la gente.
8. Sean amorosos, cariñosos, atentos.

La idea de la responsabilidad, el estudio, el respeto es constante en las expectativas y los deseos que los padres y madres tienen en lo tocante a sus hijos. Además intuyen que con un carácter fuerte tendrán capacidad para sustraerse a lo que no les conviene, se librarán de los vicios o de la droga que es uno de los males que quieren evitar. Aún así, algunos padres señalan que apoyarían incondicionalmente a sus hijos en caso de encontrarse en situaciones que pudieran parecer reprochables. El respeto, no es tanto hacia los padres como autoridad, sino hacia el otro, como persona; si respeta al otro, no tendrá problemas, le irá bien, tendrá amigos y se hará querer, era lo que mencionaban algunos de los entrevistados en sus narraciones.

- **Temores por el futuro del hijo**

Al interrogar a los padres sobre lo que les preocupa del futuro de sus hijos dieron respuestas de este estilo: “A no poder responder por ellos. No poder darles las herramientas suficientes para que ellos se puedan defender en la vida, o sea, educación. Que no se desarrollen en ellos unos valores fuertes para que afronten los retos de la vida; no los económicos, porque los retos de la vida son emocionales. Me da miedo de que mi hija no sea capaz de afrontar la vida de una manera clara. He tenido fantasías de que fuera artista musical, pero las deseche; ella quiere ser bióloga o médica”.

Algunos padres expresaron su temor a no tener trabajo o dinero para darles estudio a sus hijos; esta es una de las constantes en un medio como el colombiano donde la mayoría de los buenos colegios son privados. Y también expresan el temor ante lo incierto del futuro especialmente cuando no se tienen seguridades sociales y laborales. Otras madres expresan lo siguiente: “La juventud de hoy en día está muy descarriada, hay mucha droga. Nos aterra la violencia”.

Otro padre expresa su preocupación y desde ya comienza a ensayar soluciones: “Temo mucho que cojan un vicio y lo voy a prevenir con el deporte. Yo les hago educación física y practico mucho deporte con ellos. Ellos me admiran, e incluso me han pedido que entrene a los compañeros del grupo. Le temo mucho a que se me dañe mi familia, me cuida mucho de no ir a faltarles a mis hijos”.

Estas narraciones revelan la intranquilidad de los padres respecto al consumo de drogas. El problema es real entre los jóvenes; de ahí que la mayor expectativa de los padres de esta población es que sus hijos sean de carácter fuerte, tengan ideas claras de lo que les conviene y lo que no, para evitar caer en un vicio. Como si cada familia tuviera que luchar sola contra una situación que afecta a todos y no hubiera manera de enfrentarlo en comunidad.

¿Se contradicen los padres ante las expectativas por el futuro de sus hijos?

El interés en investigar sobre las expectativas y temores de los padres hacia sus hijos radicaba en contrastar la congruencia entre lo que tienen como ideal y la realidad que viven en el día a día de la crianza. Es claro que todos los padres desean lo mejor para sus hijos y quieren evitarles los fracasos. En este caso, la idealización del futuro del hijo se considera frecuentemente como un acicate para conseguir lo que se proyecta y para la crítica de aquello contra lo que se lucha en la historia individual, familiar o colectiva, pero también limita la visión de lo compleja y contradictoria que es la vida.

Los padres y madres de Cali mencionan el respeto y la responsabilidad como los valores más importantes para transmitir a sus hijos. Este respeto es sobre todo hacia el entorno: los compañeros, los otros adultos. Así, la empresa de los padres de educar hijos respetuosos en un ámbito que tiende a carecer de respeto implica una enorme dificultad por las diferentes representaciones de la violencia a que están sometidos los niños.

Otra de las expectativas de los padres respecto a sus hijos es que estudien. Existe en todas las clases sociales colombianas la idea de que el estudio mejora la condición económica y en general las condiciones de vida, y en ello ponen todo su empeño. Este es un ideal contrapuesto a las sociedades agrarias (LeVine, 1980) donde el estudio no es tan necesario, dado que el grupo protege a sus individuos, mientras que en la sociedad urbana cada individuo tiene que luchar solo por salir adelante (Lipovetsky, 1986).

El temor a que consuma droga es el fantasma que ronda en el entorno de las familias, aunque no es tan manifiesto como en Santa Cruz. En Cali, el consumo de droga es más común en las clases bajas o en las altas; las clases medias bajas, como las de la población estudiada, han logrado controlar mejor este asunto, sin que estén exentas del problema. Podría decirse que en esta población hay una tendencia a la estabilidad económica y familiar,

así sea mínima, que permite que los jóvenes antes que entrar en la droga se dediquen a luchar por cultivar un futuro.

CONVERSACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS

Se exploraron los contenidos de las prácticas de corrección y la manera como hablan de ellas en una conversación en grupo realizada entre padres e hijos. Cabe destacar que las autoras Pontecorvo, Fasulo y Steporni (2001) han realizado estudios sobre la socialización y el proceso bidireccional a través del lenguaje para observar cómo los padres y los niños construyen la conducta normativa. De ellas tomamos los elementos básicos para orientar este encuentro.

Lugar: Cali, Colombia.

Colegio: Instituto Técnico Industrial de la Comuna 17.

Motivo: Reunión de padres e hijos.

Se inició la conversación contándoles a los niños algunas situaciones de los talleres con los padres acerca de cómo los corregían cuando ellos eran niños. La reunión se realizó para que padres e hijos hablaran sobre los motivos y las razones de la corrección. Se establecieron unas reglas mínimas para las intervenciones: señalar con la mano cuando se quiere hablar, mirar y escuchar a la persona que tiene el uso de la palabra. Asistieron dos profesoras: la de segundo y la de cuarto de primaria. Fueron cinco padres y 10 madres con cinco niñas y cinco niños –sus hijos– entre 7 y 12 años; la edad promedio fue 9 años.

La reunión se filmó y después se dividió su contenido en episodios. A cada uno se le asignó un nombre y se destaca en el análisis la manera como ambos estamentos perciben las prácticas de corrección y cómo hablan de lo que hacen. En el primero aparece como tema la comparación de cómo se daba la corrección antaño y cómo se da actualmente; cuál era la estrategia de control y orientación cuando el niño cometía una falta, según los adultos, y cómo se da esa misma situación ahora.

Episodio 1. El poder del padre

Participantes (tres adultos): Adriana, Maira, Iván (Adriana cuenta cómo era la crianza cuando ella era niña, cómo los corregían y cómo lo hace ella actualmente. Al frente está su hija, otros padres y otros niños).

Turno 1, Adriana: “Yo vi una vez cómo mi abuelo le pegaba a mi hermana con un cuero de vaca, porque ella era muy rezongona. Y ella jamás volvió a rezongar. Él hablaba y nosotras corríamos. Para ella fue un cambio total; no más de acordarse cómo le pegaba, cómo brincaba y cómo se sobaba las piernas. Y yo con sólo ver cómo le habían pegado a mi hermana y

las marcas que le dejaron... para mí fue decisivo en mi comportamiento”.

Turno 2, Maira: “¡Eso eran tres fuetazos y santo remedio!”

Turno 3, Iván: “¡Era por cualquier cosa; eso ya no era castigo sino...!”

Turno 4, Adriana: “Ahora ya no es así. Ahora se ha incrementado el buen trato, la tolerancia. Debe ser porque hay más educación para los padres, hay programas en los colegios, se insiste en el diálogo. También porque el hombre y la mujer llegan a niveles más altos en la educación. En mi casa les toleramos mucho, y aquí está mi hija para que lo diga, pero hay faltas que no se pueden pasar por alto. Uno puede pasar una levantada de hombros, un portazo pero si se va creciendo el enano hay que ponerle un límite”.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección en este episodio?

Este es un episodio entre adultos, donde el hecho de castigar físicamente y por cualquier falta aparece como el primer recurso de corrección en el caso del abuelo. Antes una falta, como protestar ante las órdenes, era castigada físicamente y sin derecho a oponerse. Para Adriana el castigo físico es la última solución cuando ella siente que a sus hijos no les vale su palabra. Por el discurso de los especialistas ella sabe que lo recomendado es el diálogo, pero aún no está claro para ella, que tiene la idea de que con el castigo físico se solucionan los problemas. Cree que hay cosas que se pueden tolerar y otras no, e implícitamente establece qué amerita el castigo físico y qué no.

Otra de las participantes le corrobora “la efectividad” del castigo físico: “Eso eran tres fuetazos y santo remedio”, era la solución rápida, no se preocupaban si estaba bien o mal pegar a un niño, era la manera que conocían y que habían utilizado los bisabuelos y los abuelos de estos niños que los oyen. Adriana afirma: “Y mi hermana jamás volvió a rezongar” y “yo con sólo ver lo que le habían hecho a mi hermana... fue decisivo en mi comportamiento”. La madre percibe una alta eficacia de la actuación de su abuelo respecto al castigo físico. Otro participante dice: “Eso no era corrección eso era... *tortura*”, aludiendo a lo desmedido del castigo en relación con la edad del niño y la levedad de las faltas. Lo que se destaca de esta forma de corregir es la vía de hecho porque no se detenían en preguntar o conocer la versión del niño o de sus errores, bastaba la sospecha para aplicar un correctivo, que en este caso era violento.

Como Adriana es quien lleva la voz en este momento aprovecha para decir: “Esto ya no es así, afortunadamente; ahora se ha incrementado el buen trato y la tolerancia”. Es lo que ella ve de bueno en el cambio de trato a los niños, la tolerancia, la explicación de la orden, oír a los niños; hay más educación en los adultos. Además pone a su hija de testigo: “Aquí está mi hija para que lo diga”; aunque sigue creyendo en el uso del castigo físico. Puede decirse, en resumen, que respecto a la estrategia de corrección del abuelo llama la atención la eficacia del castigo físico, aunque, de hecho, se critica la manera como los corrigieron. Y lo que surge en este episodio es

una discriminación valorativa de lo que es tolerable y lo que no lo es.

¿Cómo hablan de lo que hacen en este episodio?

En este episodio los turnos de conversación están claramente delimitados. Se dan para apoyar, complementar, objetar y sintetizar. Manifiestan un rechazo al pasado y satisfacción por el presente. La anécdota del castigo del abuelo suscita la reflexión sobre la manera como se educaba antaño, cuando la autoridad estaba en manos del padre y difícilmente se le cuestionaba.

Adriana, que inició el diálogo, se apropia nuevamente de la palabra y reflexiona acerca de la educación que se daba antes a los niños comparada con la de hoy, cuando los padres tienen más oportunidades educativas y mejores condiciones para pensar sobre cómo corregir.

De los padres que intervinieron, uno lo hizo para complementar la idea que planteó Adriana; el otro para objetar la dureza del castigo y todos los presentes le dieron la razón respecto a lo que decía de cómo era la corrección de sus padres; los niños escucharon entre sorprendidos e ignorantes porque el tema acerca de cómo corregían a sus padres era algo que veían muy lejano. De hecho, los niños no participaron en este segmento.

Episodio 2. El castigo físico

Episodio de catorce turnos. Participantes: Diego: 10 años; su madre, Elsa. Otros adultos: Iván, Maira, Raquel. Después de oír a Adriana, quien moviliza la conversación sobre el castigo físico como eje, Diego toma la palabra:

Turno 1, Diego: “A mí me pegan y yo sigo”.

Turno 2, Elsa: “Te peguen o no te peguen”. (Madre e hijo se miran a la cara, entre reproche y complicidad).

Turno 3, Maira: “Buscas la manera de que te peguen”.

Turno 4, Diego: “Yo soy masoquista”.

Turno 5, Maira: “¿Te gusta que te peguen?”

Turno 6, Diego: (negó con la cabeza).

Turno 7, Iván: “¿O será que no te pegan muy duro?”

Turno 8, Adriana: “¿Quién te pega?”

Turno 9, Diego: “Mi mamá, mi abuela”.

Turno 10, Raquel: “¿Qué fue lo último que hiciste para que te pegaran?”

Turno 11, Diego: (Mira a la madre para que ella le recuerde. Ella se ríe pero no le dice nada). “Porque me dijeron que apagara la tele y yo no la apagué y ella vino y la apagó y me pegó”. (Señala con las manos el ademán de pegar).

Turno 12, Elsa: “Por eso no más, no. ¿Qué horas eran?”

Turno 13, Diego: “Las dos de la mañana”.

Turno 14, Elsa: “No haces caso y fuera de eso te da rabia, levantas las ma-

nos, azotas, pataleas. (Se dirige al auditorio) Si uno estuviera al frente hasta le daba a uno. Yo llego cansada de trabajar, me acuesto, todos se acuestan; de pronto me despierto y me doy cuenta de que él no se ha acostado y ya le he dicho que tiene que acostarse temprano. Al otro día es el problema para levantarse, para que vaya al colegio. Dice que no quiere ir, que ese colegio tan malo...” (Diego la mira serio y la interroga con la mirada. Ella le afirma con un gesto que así es).

¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

Este es un episodio donde participan cuatro adultos y un niño de 10 años. El niño manifiesta abiertamente que a él le pegan y él sigue haciendo lo mismo. “A mí me pegan y yo sigo...” Como si dijera: el castigo físico no me sirve para nada y ustedes han dicho que es muy efectivo. Descalifica totalmente lo que se acaba de decir en el episodio anterior acerca del castigo físico. A los demás padres esto les dice algo, quieren saber qué piensa el niño y lo interrogan para ahondar más en lo que le pasa. La madre al principio del segmento habla para hacer una aclaración: “Te peguen o no, tú sigues igual”. Y más adelante explica y justifica su actuación como si dijera: no te castigué sólo por no apagar la tele sino por acostarte tarde y saber lo que sigue al día siguiente que no vas a querer levantarte para ir al colegio, y me siento impotente para manejarte y el recurso que me queda ante tanta irritación es recurrir al castigo físico. O sea que lo de la efectividad del castigo del que se habló en el segmento anterior queda totalmente cuestionada. Y la indagación de los padres apunta a examinar qué le valdría al niño.

Lo que sobresale en este episodio es la ineficacia del castigo físico. Ineficacia evidente ante el aumento de castigo y el fracaso de conseguir lo que se quiere. Es decir, a mayor violencia menos autoridad. El tono de la voz y los gestos de la madre delatan un gran descontento en la relación con su hijo. La forma como ella está educando a su hijo no le satisface, no tiene otros recursos y siente que sus acciones le salen mal.

Cómo hablan de lo que hacen

En este episodio los turnos se usan para cuestionar la ineficacia del castigo físico al niño; los sentimientos que transmiten son rechazo al castigo, disgusto e impotencia de la madre por su misma ineficacia. Esta sigue repitiendo lo que cree que es correcto de acuerdo con lo que ha visto y oído que se debe hacer con un niño que no obedece.

Episodio 3. El hábito

Esta es una intervención con dos turnos entre dos adultos, una madre que cuenta lo que le preocupa de su hijo y la profesora que le hace una reflexión

al respecto. Habla de los hábitos que ella no logra construir con él.

Turno 1, Gloria: Mi hijo tiene 11 años y aún no ha aprendido a recoger sus cosas. Cómo es posible que a estas alturas tenga que decirle que se bañe, que tienda la cama, que recoja sus cosas y para completar se disgusta porque se lo digo. (Seguidamente interviene la profesora para cerrar este episodio con una aclaración a los padres).

Turno 2, Elisa, profesora: A los 11 años hay muchas cosas que pueden hacer por sí mismos. Pero lo que yo observo es que se sienten perdiendo el tiempo haciendo las tareas, limpiando los zapatos, por eso debe haber alguien recordándoles los compromisos.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

Este episodio muestra la intervención característica de una madre que siente que de nada vale lo que haga o le diga a su hijo porque él sigue igual. La intervención de la profesora sirve para cerrar el episodio y para señalar la inhabilidad e ineficacia de algunos padres para poner límites a sus hijos desde antes de la etapa escolar que es cuando se adquieren los hábitos de la vida cotidiana. Señala que no hay que dejar de crear los hábitos que constituyen las rutinas de la vida diaria. La profesora dice: “Por eso debe haber alguien recordándoles a los niños sus compromisos”. Un adulto coherente, firme, que no se intranquilice ni se canse al primer rechazo del niño y sepa por qué lo solicita y lo que pretende a largo plazo.

¿Cómo hablan de lo que hacen?

Los turnos están claramente definidos, son dos adultos que hablan y los demás escuchan. La madre expresa su preocupación, impotencia y angustia. Se queja y acusa a su hijo de no hacerle caso, de no seguir sus instrucciones. La profesora usa un tono prescriptivo de lo que debe hacerse y de lo que debería haber hecho, así que aprovecha el auditorio que tiene para recomendar una manera de educar. A la vez que tranquiliza a la madre de Diego, a los niños les dice que a la edad en que ellos están pueden hacer muchas cosas por sí mismos. La profesora está transmitiendo una norma general aprovechando una situación particular como la que se ha expuesto.

Episodio 4. Incumplimiento de compromisos

Participantes: cuatro adultos y dos niños. Alberto y Jairo, la mediadora, Cecilia, su hijo David de 10 años y su compañero de curso, Diego.

Turno 1, Cecilia: “Yo he criado tres hijos, el mayor tiene 20, la niña tiene 15 y David que tiene 10 y éste me ha parecido diferentísimo. Es como volver a empezar. Yo me siento con menos sabiduría que con los mayores, yo creo que es por el *medio* (el contexto). Con David he sido muy persistente con las normas de la casa y he logrado muchas cosas: tiene despertador y no tengo que estarlo llamando por las mañanas, se ducha, se viste, deja su

cuarto arreglado y baja la ropa sucia. Esos son logros. Pero hay algo que me molesta mucho de él ahora, que no lo hacía cuando tenía 4 años y eso me desespera. Llega del colegio, deja todo tirado, se acuesta en el mueble de la sala, sin cambiarse, todo mugriento, no se sienta sino que se tira”.

Turno 2, mediadora: “¿Qué es lo más conflictivo en este momento?”

Turno 3, Cecilia: “El incumplimiento de horarios a los que se ha comprometido muchas veces. Llega y me dice ‘mami, mami, tengo que ir un minutico donde un amigo, ya vuelvo’. Y son las 9 de la noche y no aparece. Me toca ir a buscarlo por todos los pisos, no sé los teléfonos de sus amigos. Cada vez jura, jura, jura que esta vez sí va a cumplir lo de llegar a las 7 pm. que es la hora establecida. Lo castigo no dejándolo salir al día siguiente, pero cuando sale, vuelve y se queda y no cumple el compromiso”.

Turno 4, David: “¿Es que no tengo reloj! ¡Yo creo que ha pasado un momento y son dos o cuatro horas!”

Turno 5, Diego: “Yo creo que es como cuando uno se acuesta a las 10, cree que han pasado 5 minutos y ya es de día”.

Turno 6, Cecilia: “Pero de nada le sirve tener reloj. Ha perdido cinco. Cuando los ha tenido pone la alarma y me dice: ‘no me sonó, no me di cuenta de qué horas eran’. Y otro problema que tiene muy grave, y que ya lo he hablado con la profesora, es que no acepta que se ha equivocado. Es cerrado con eso. Le digo: ‘Te estoy viendo’. Y me dice que yo soy la mentirosa, que no tengo la razón, que la equivocada soy yo”. (La madre tiene expresión de angustia y mueve mucho las manos y el cuerpo cuando narra lo que pasa con su hijo).

Turno 7, mediadora: (Dirigiéndose a David) “¿Cómo te corrige tu madre?”

Turno 8, David: “Pegándome con la correa o con la sandalia”.

Turno 9, Cecilia: (Se ríe y dice): “No, no, lo regaño mucho y le doy palmadas. Lo dejo sin salir cuando no cumple” (Hay risas en el auditorio).

Turno 10, Adriana: “¿Qué mentiroso!” (Tono humorístico e irónico).

Turno 11, mediadora: (Dirigiéndose a David) “¿Tú qué opinas del hecho de que tu madre te corrija y la manera como lo hace?”

Turno 12, David: “Está bien. Que me deje sin salir un mes o un año”.

Turno 13, mediadora: “¿Tú aprendes de esa corrección?”

Turno 14, David: “Sí”.

Turno 15, mediadora: “Te ha dejado sin salir pero tampoco sirve” (interviene inmediatamente la madre y el niño se queda en silencio).

Turno 16, Cecilia: “El primer día después del castigo cumple, pero al siguiente vuelve e incumple. Eso ya lo tengo identificado. Él no cumple”.

Turno 17, Alberto: “Lo que yo creo es que están muy ansiosos (madre e hijo). No conozco el entorno familiar y les digo con todo respeto: creo que nosotros como adultos potenciamos esa ansiedad. Si el niño es ansioso y la madre también, de alguna forma deberían corregir eso. Le digo a la señora

que nosotros nunca terminamos nuestra tarea de padres. No se desespere”.
¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

Episodio donde la madre declara que le ha resultado más difícil criar a su tercer hijo a pesar de haber educado dos mayores. Le atribuye la culpa al *medio*, su experiencia no le sirve, “es como volver a empezar”; esto le crea inseguridad aunque reconoce que su persistencia ha tenido logros respecto a la creación de hábitos cotidianos y a las convenciones sociales generales. Señala que su hijo aún no cumple algunas reglas de la vida familiar como son los horarios o mantener el orden de un determinado lugar. Con respecto a la actitud de incumplimiento de horarios ella ha ensayado la argumentación, la amenaza, le hace asumir consecuencias, le quita privilegios y lo castiga con correa, según dice el niño, y con palmadas y regaños, según ella. La posición de la madre frente a la corrección es intermedia entre la argumentación y el castigo físico para lograr lo que quiere de su hijo. David explica lo que le pasa y su compañero Diego manifiesta una frase de total comprensión, “a mí me pasa lo mismo”, respecto al tiempo, que se pasa volando.

Hay un momento en que los demás se ríen con ironía porque él dice que la madre le pega con correa y ella dice que sólo palmadas. Una madre le dice “mentiroso”, entre risas, como una forma de descalificar al uno y al otro con humor. Hay un momento de confrontación cuando la mediadora le dice que haga lo que haga la madre, él no cumple; además, la madre ni lo deja contestar pues interviene y dice: “El primer día después de un castigo cumple, después se le olvida. Eso ya lo tengo identificado. Él no cumple”.

En este momento del episodio se nota que los participantes han expresado lo que tenían que decir y eso posibilita la intervención de Alberto, que intenta dar un rumbo diferente a las quejas de la madre y la sin salida en que está el niño. Les dice que él cree que están ansiosos y que los adultos muchas veces aumentamos esa ansiedad en los niños; los invita a corregir esa situación y de una vez le da a la señora una norma general de convivencia entre padres e hijos: “Nosotros nunca terminamos nuestra tarea de padres. No se desespere”. Es una petición a tener una actitud de confianza en el hijo, a pesar de sus fallas, y a ser conscientes de que la crianza no se termina.

En resumen, puede decirse que la disposición anímica de la madre interviene en la ineficacia de la corrección. En este sentido Alberto habla para redondear lo dicho y bajarle el tono a la ansiedad de la madre. Es de notar también que muy pocas veces se habla de normatividad moral; el hecho de que el hijo no cumpla su palabra no aparece como una falta de compromiso con su madre, sino de la actitud de un niño que está en proceso de formación.
¿Cómo hablan de lo que hacen?

La madre se queja de su hijo, la mediadora interviene para aclarar y concretar y el niño responde a las preguntas. Los turnos se dieron para argu-

mentar, explicar y cuestionar; el sentimiento que se transmitió especialmente desde la voz de la madre fue de angustia por no poder encontrar la forma de lograr que su hijo cumpla lo que ella le pide. El niño tuvo oportunidad de explicar y encontrar una palabra de comprensión en su compañero y a través de las preguntas de la mediadora para no quedarse en afirmaciones simples. Él aceptó la manera como la madre lo corregía, David dice: “Que me deje sin salir un mes o un año”. Es probable que no haya pensado en lo largo de un año sin salir, pero sí en que está dispuesto a aceptar una consecuencia de su falta de cumplimiento. Al menos en todo este requerimiento que le hace la madre él asume las consecuencias. También la intervención de Alberto al final de las acusaciones y aclaraciones puso la nota de equilibrio. Es interesante observar que una intervención de éstas cierra un diálogo de acusaciones y defensas y brinda una salida para no quedarse sumergidos en una discusión sin fin.

Episodio 5. Las contradicciones del padre

José (su hija no está presente): Yo estoy seguro de que mi hija de 8 años sabe lo que tiene que hacer pero creo que le gusta molestarte, porque los días de paseo se levanta y se baña rápido (la cámara enfoca a otro padre que mira a su hija y le dice con la mirada: igual a ti), pero los días de colegio no se quiere levantar hasta que le tengo que pegar. Ella me dice que no le puedo pegar, y yo lo sé, pero es tanto mi desespero que termino pegándole.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

La intervención del padre es una queja que lanza al grupo. Manifiesta el dilema en que se encuentra. Está convencido de que la hija lo quiere molestar. La hija no sigue sus indicaciones y además le recrimina que la castigue físicamente. Él sabe que así no debe ser, pero termina haciéndolo, desesperado por no saber qué más hacer ante una situación como esta.

En resumen, se repite la ineficacia del uso del castigo para conseguir el cumplimiento de las normas. Es evidente que esta forma de proceder muestra que el padre es incapaz de conducir a su hija y por eso se le sale de las manos.

TEMORES, INSEGURIDADES DE LOS PADRES DE CALI

En lo relacionado con las prácticas de corrección, se observa que la sensación de incapacidad y de fracaso es alta comparada con los que se sienten satisfechos; que la desautorización entre los padres, sumada al apoyo pasivo, es mayor que los que se implican o reparten la tarea de educar. La inconsistencia y la incongruencia frente a la corrección de los niños son altas, lo cual indica falta de organización en dicha tarea. Al ver el panorama general de la corrección, puede decirse que la ineficacia está relacionada con la incoherencia de los adultos frente a los niños.

En cuanto a las creencias, se nota una clara tendencia a recurrir a acciones que incidan en el comportamiento de los niños, tales como prohibir salidas, dejarlos en su cuarto, quitarles algún privilegio. En una primera aproximación a la respuesta por la percepción de la eficacia de los padres al corregir puede decirse que está en función de la capacidad de guiar y organizar que tengan los adultos, y no tanto en si castigan físicamente o no, o si utilizan el diálogo u otro tipo de estrategias correctivas. La dificultad que significa la crianza se refleja en que los padres califican su tarea, mayoritariamente, de difícil, contrastada con el porcentaje que lo percibe fácil.

Señalan que el principal motivo para corregir es la construcción de los hábitos de la vida diaria, indicando que aún los niños están en el proceso de crear las rutinas propias de la edad. Hay que registrar que muchas veces las convenciones sociales y morales están tácitas en el proceso de la construcción de estos hábitos. Los padres usan en igualdad de proporción el retiro de privilegios, el diálogo, el castigo físico como estrategias correctivas que corresponden a que crean en el razonamiento y la explicación para transmitir una norma, pero que cuando se les termina la paciencia, acuden al castigo tanto físico como no físico.

Cuando hablan de las metas de la crianza y de lo que predomina en su práctica, corroborado también por los hijos, el estilo educativo tiende a ser la restricción y la confianza. El hecho de que a veces castiguen físicamente no los cataloga como padres autoritarios, porque no es lo que prima en la corrección.

Estos resultados, mirados en conjunto, indican que la mayoría de los padres de esta población están en un proceso de cambio de su propia paternidad y maternidad. Predomina un cambio de actitud, de afirmar su propia influencia hacia la construcción, entre padres e hijos, de una forma más madura y adecuada para la asimilación y cumplimiento de las normas. De dichas observaciones se pueden obtener unas constantes de esta población que guíen la discusión y el análisis.

¿Cómo hablan los padres y los hijos de las prácticas de corrección?

Los padres y madres de Cali establecieron un diálogo con sus hijos y sus maestras respecto a este tema. Ya Grusec (1997) señalaba el protagonismo que el niño tiene en su propio desarrollo y la actividad en la transformación de su entorno, lo que implica un cambio en la concepción de la naturaleza básica de las relaciones entre padres e hijos. Si bien es cierto que los hijos permanentemente están actuando en la selección y organización de la información sociocultural (Kuczynski *et al.*, 1997; Valsiner, 1995), ningún escenario tan palpable como el de una conversación colectiva entre padres e hijos para observar en directo el protagonismo de ambos.

Se pudo corroborar que la madre es la principal protagonista de las prácticas de corrección, pero que el padre tiene un lugar fundamental en ellas –al menos en esta población– dada la participación de ellas en la conversación

y en general en la crianza de los hijos. La participación de los niños ocupó 40% de las intervenciones, y se vio una actitud de los padres de querer escucharlos. Cuando alguien tomaba la palabra podía ser para complementar lo que se había comentado, contradecir algo con lo que no se estaba de acuerdo, explicar o confrontar.

En términos generales, la conversación fue rica en participación y en contenido. Los sentimientos fueron variados y no predominó ninguno en particular: se expresó impotencia, contrariedad, tranquilidad, rechazo. No hubo situaciones que se salieran de control, ni exasperación de alguien en particular. Puede decirse que hubo equilibrio en las intervenciones. Como el tema eran los motivos de corrección, el género más usado fue el de la descalificación de los padres hacia lo que los hijos hacían y viceversa, pero no era una descalificación de la intervención misma.

El tono se combinó entre la acusación, la defensa, la polémica y la aclaración, lo que muestra una comunicación variada de cada uno de los colectivos involucrados. Los padres pretendían con sus intervenciones rechazar muchas de las acciones de los niños; los niños, a su vez, también rechazaron lo que los padres hacían. Hubo intervenciones de algunos padres y profesoras para reflexionar y valorar aspectos concretos de la corrección y de la crianza de los hijos. En términos generales, ya que cada episodio tiene su propio análisis interno y es muy distinto uno de otro, hubo continuidad en el tema y los asistentes participaron con fluidez e interés.

La experiencia de poner a funcionar esta herramienta de hacer conversar a los padres con sus hijos mostró que los participantes en el estudio eran sujetos activos y agentes de conocimiento del problema que se estaba estudiando (Sacks, 1992). Evidenció el proceso de la bidireccionalidad en las conversaciones entre padres e hijos, además de ser una herramienta (Have, 1999) poderosa para el conocimiento de dos colectivos que tradicionalmente no hablan en grupo de sus dificultades. Sólo con el estudio minucioso de lo que sucede en una conversación colectiva se puede llegar a las conclusiones que aquí se han planteado (Hutchby & Woffitt, 1998).

Una de las contribuciones de Rogoff (1993, 1995) en este sentido es que los formatos de interacción social —y ninguno tan concreto como éste— constituyen una de las ocasiones potencialmente más provechosas para el aprendizaje infantil. Si bien existe un formato de interacción social con los iguales, no cabe duda de que este de interacción entre padres e hijos cobra una importancia crucial en la comprensión de las expectativas que cada uno de estos grupos tiene respecto al otro.

Dadas las condiciones de esta población, se logró que padres e hijos hablaran de un tema bastante candente en las relaciones de estos dos colectivos, y expresaran con libertad sus percepciones y preocupaciones. Se oyeron mutuamente; los padres mostraron un marcado interés por escuchar a sus hijos y los hijos lo hicieron de una manera natural y tranquila, al ver

que los padres se animaban a hablar de sus experiencias, tanto de cuando fueron niños como ahora de padres.

El hecho de que sean los mismos niños, como grupo, los que planteen sus propias inquietudes ante el de los padres, sin pretensión de enfrentamiento sino como una búsqueda conjunta de esclarecimiento es un paso más en la valoración del punto de vista del niño. Lo que surgió en este formato de conversación colectiva es que tanto padres como hijos tienen interés en el tema de la corrección. La poca edad de los niños no los hace menos capaces de reflexionar y tomar acciones.

Los temas que surgieron fueron los relacionados con las quejas de las madres al hecho de que su autoridad se desgasta en la cotidianidad. Los niños reconocieron que eran impulsivos: “Uno no piensa en el momento de cometer una falta”; aunque hubo un niño que expresó claramente que pensaba antes de hacer algo: “Si hago esto ¿me irá bien o me irá mal?”

Este grupo de niños y padres era la primera vez que se reunía; pertenecen a un colegio público, donde se insiste mucho en la participación de cada uno de ellos en el proceso de la construcción del conocimiento, lo cual puede haber ayudado a que se expresaran con facilidad y solidez frente a los padres. Además de pertenecer a un contexto cultural y social urbano que exige muchas destrezas sociales y personales para vivir en él.

Es necesario añadir que en la población de Cali, los padres varones empiezan a involucrarse más en la crianza y se cuestionan permanentemente su papel frente a los hijos cumpliendo una de las expectativas posmodernas de la crianza, donde el padre y la madre tienen un papel protagónico (Henao y Rodrigo, 2003).

En relación con el nivel educativo, es notorio que la mayoría de padres y madres han podido acceder a un buen nivel, lo cual podría ser un indicativo de unas prácticas de crianza con más tendencia a la negociación. Lo que se constata en la presente investigación es que estos padres están pasando de un estilo tradicional restrictivo, que vivieron con sus padres, a un estilo parental que controla, guía y orienta, lo cual los ubica actualmente en un estilo ambivalente, con muchas inseguridades respecto a la crianza.

Caracterización de las relaciones entre padres/madres e hijos a partir de las observaciones realizadas

- Algunos padres están poco cohesionados en su función educativa.
- Tienden a ser inconsistentes e incongruentes.
- La mayoría reprocha el modelo educativo de sus padres.
- Perciben su tarea como difícil.
- Se concentran en construir hábitos personales con los hijos, aunque los conflictos son muy variados.
- Predomina el retiro de privilegios, el castigo físico o el dejar pasar,

- como estrategias de corrección.
- La principal preocupación es el consumo de drogas.

Signos de ineficacia en la corrección

- Prometer y no cumplir.
- Ceder por lástima con el niño.
- Repetir muchas veces la misma orden.
- No crear buenos hábitos en los primeros años.
- No jerarquizar la gravedad de las faltas.
- Improvisar las normas sobre la marcha.
- Irracionalidad en la corrección.
- Recurrir a la agresión ante la falta de autoridad.
- Creer que contradecir al niño le hace daño emocional.
- Incoherencia entre los padres.

Signos de eficacia en la corrección

- Acordar las normas y las consecuencias de su incumplimiento.
- Una vez acordada la norma, cumplirla.
- Claridad y consistencia en la corrección.
- Transmitir el sentido de la norma.
- Crear buenos hábitos desde edades tempranas.
- Jerarquizar la gravedad de las faltas.

LOS PADRES Y MADRES DE SANTA CRUZ DE TENERIFE

Con estos padres se siguió el mismo sistema de análisis de la muestra de Cali. Las siguientes afirmaciones son sacadas de las narraciones autobiográficas.

Nociones y apreciaciones desde las cuales los padres asumen su labor de crianza y corrección

Eficacia percibida

- *Satisfacción*

Respecto a cómo percibe la eficacia de sus prácticas de corrección esta madre de dos niños de 8 y 10 años, dice: “A mí me hacen más caso. Soy la que pone las normas. El padre dice que ha gozado mucho su papel de padre, le cuesta ponerles normas, los amenaza: ‘te voy a dar, te voy a dar’ pero no cumple, hasta que se enfada y los grita”.

La madre reconoce su función y su eficacia: “Soy la que pone las normas, a mí me hacen caso”. Dice que al padre le cuesta ponerlas y se la pasa entre la amenaza y el enfado. La madre menciona que el hecho de que ella ponga las normas y el padre no, hace que los niños crean que la mala es la

madre y el bueno el padre. Cuando el padre llega de trabajar quiere disfrutar con sus hijos, no es la hora de poner normas. Porque existe una tendencia generalizada a creer que poner límites daña la armonía familiar.

La mayor parte de las madres siente que tienen el control de sus hijos y que además los padres delegan en ellas la función de poner límites.

Percepción de la tarea de ser padres

- *Difícil*

Dentro de la percepción de la tarea de ser padres hay situaciones extremas como la de sentir que el hijo se le sale de las manos. La siguiente es la narración de una madre de un niño de 11 años. Ante la pregunta ¿por qué cree que su hijo se le ha salido de las manos? responde: “Yo creo que hemos intentado ser, más que padres, amigos. Yo quiero que me lo cuente todo a mí. Y a lo mejor se lo toma como que no le podemos decir nada. A lo mejor también ha sido culpa nuestra. Le hemos consentido muchas cosas desde pequeño. Todo lo que él pide se lo hemos dado. Para Reyes le damos lo que pide. Pero es que a mí se me parte el alma de que él pida algo y que yo no se lo pueda dar. La que no entiende soy yo, él lo entiende mejor. Me parece que soy la única que no le voy a dar a su hijo lo que quiere. A lo mejor no me paga bien”.

Esta madre refleja la idea de algunos padres de querer ser “amigos” de sus hijos. Y lo aclara cuando dice: *a lo mejor se lo toma como que no le podemos decir nada*. Se cambian los papeles, la jerarquía se pierde y no se sabe quién tiene la sensatez y responsabilidad para guiar y orientar. Darle todo lo que pide no es sólo por el niño, sino por la madre: *Me parece que soy la única que no le va a dar a su hijo lo que quiere...* La frase siguiente dice mucho de la falta de gratuidad de darle al hijo lo que pide: *a lo mejor no me paga bien*. Ella cree que le está dando todo para que él no tenga ninguna queja y sea un buen chico. *El retribuirles* a los padres es responder a sus expectativas.

¿Cómo ven los padres de Santa Cruz su tarea de crianza?

Se declaran insatisfechos frente a la tarea de la crianza aunque, al contrario de la población de Cali, dejan ver que tienen el control sobre sus hijos: muy pocas aceptan que se les hayan salido de las manos.

La percepción de ineficacia está muy relacionada con uno de los mayores conflictos entre ellas y sus hijos que es el que se presenta por las malas notas escolares y la atracción por la televisión. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las madres de la población estudiada son mujeres que no trabajan fuera del hogar o lo hacen parcialmente, y se dedican la mayor parte del tiempo a sus hijos, y el hecho de que estos no respondan académicamente lo perciben como fracaso. Ellas quieren que sus hijos estudien y les evitan toda responsabilidad en las tareas del hogar: “para fregar estoy yo” es la ex-

presión de algunas. Así, la única responsabilidad de los chicos es el estudio pero no la asumen, y fuera de eso quieren ver televisión todo el tiempo, lo cual puede darles a ellas la idea de no estar logrando el propósito por el que dejaron de salir a trabajar. Una madre, ante la desaprobación de exámenes de su hijo, decía: “soy yo la que fracasa, porque estoy al pie de él para que estudie, pero ni así aprueba”.

A esto se puede agregar que la función de socialización está en gran parte en manos de los profesores y compañeros, en las mañanas; y en las tardes, en la programación televisiva, lo que les hace sentir que ellas tampoco están ejerciendo una función socializadora a pesar de asegurar que tienen a sus hijos bajo su control.

Como los chicos no muestran mucho interés por el aprendizaje ni en cumplir con sus demandas, estas madres se quejan de que ellos no las escuchan. El hecho de desgastarse repitiendo las normas las hace también sentirse ineficaces en la crianza, así sea en lo básico de la organización de la vida cotidiana o de las normas convencionales. Esta percepción de ineficacia en la crianza puede relacionarse con estilos de corrección inadecuados, lo que les da la sensación de confusión y, así, ensayan diferentes maneras de afrontar dicha crianza pero parece que ninguna les da resultado, al menos desde su punto de vista personal. Y es que dar normas en abstracto, sin que el contexto familiar y social sea adecuado para hacerlas legibles, no es suficiente para tener resultados en las prácticas de corrección. En este sentido debe entenderse la construcción del *ethos*, mencionado por Bourdieu (2000), como un proceso que debe hacerse desde el contexto en el que el niño y los padres viven y que debe desarrollarse a largo plazo. También es importante lo que observa Pontecorvo (2001) de que en el intercambio cotidiano surgen las jerarquías éticas de manera muy sutil; y en el procedimiento usado por los padres para explicar y argumentar las normas directas y concretas, se establecen prioridades y se dan lecciones de vida o se pierde la oportunidad de hacerlo.

Evaluación de los padres sobre la educación recibida

Otro de los elementos importantes del presente estudio, que tiene en cuenta el contexto cultural, lo constituye el conocimiento de cómo fueron educadas las madres que participaron en él. Aunque cada una tuvo un estilo particular de crianza, en la siguiente narración se ilustra el estilo de educación patriarcal en el ámbito rural de Canarias.

- *Descalificación*

“Yo he criado a mis hijas totalmente diferente de lo que mis padres me criaron a mí. He aprendido de lo que no me han dado, de los errores de mis padres. Yo hablo con mis hijas de todos los temas. Yo preguntaba cosas en casa y mi madre me decía: ‘eso es de los mayores’. No me gustó para nada

la crianza que me dieron. Soy la sexta de 11 hermanos: 8 varones y tres hembras. Soy de San Sebastián de La Gomera. Me gusta cocinar, el trabajo de casa y labores como tejer y coser. Me gustaba mucho estudiar; una amiga le preguntó a mi madre por qué no me mandaba a Santa Cruz a estudiar, y eso fue para ella como si mi hija me dijera ahora que quiere ir a estudiar a Estados Unidos; había escuelas pero a mí no me mandaban, así que estudié después de casada. Yo debía hacer la comida; a los hombres tampoco los mandaban a estudiar porque tenían que regar la huerta, cuidar las vacas y las cabras que teníamos lejísimos. Había que caminar 10 kilómetros para conseguir la leche. Mi madre no tiene un certificado de estudios, pero vivió con las maestras de la escuela y ellas le enseñaron a leer y a escribir sin faltas de ortografía. Pero no nos mandó a la escuela regular. Allí los niños iban de 8 a 10 de la mañana y las niñas de 10 a 12 del día. Sólo dos horas. Todos los hermanos teníamos el mismo libro, porque la profesora tenía todos los cursos juntos. Cada día nos tocaba una asignatura diferente; el catecismo me encantaba, rezábamos mucho.

”Había mucho miedo a los padres. Mi padre, no sé si hay Dios o no, pero que lo perdone, porque fue muy duro, les pegó mucho a mis hermanos con el cinto, si alguien le ponía una queja de alguno de ellos o si estaban en la huerta y ahí se cabreaba, ahí les daba. A mí me pegó una vez que le pisé unos surcos; no éramos capaces de hacer nada que lo contrariara porque sabíamos que nos pegaba y él no se medía. Era tan duro que a las 9 teníamos que estar en la casa porque si no, nos acostaba sin cenar; si alguno hacía una cosa incorrecta, la paliza estaba segura. Era mucho el miedo que le teníamos, lo que funcionaba era el cinto. También es cierto que a él le dieron el mando de sus hermanos porque su padre no respondió por ellos. Por eso a mis hijas no las quiero castigar para que mañana me arrepienta”.

El estilo educativo de estos abuelos, de hace aproximadamente cuarenta años, corresponde al modelo de sociedad agraria donde la familia era numerosa, el estudio no constituía una prioridad, las mujeres y los hombres realizaban las tareas dictadas por la costumbre hasta ese momento. La cooperación entre todos los miembros de la familia extensa era esencial para la supervivencia, pero además esta asociación no era solamente económica ya que a su vez fortalecían los lazos sociales, psicológicos y existenciales. La familia como valor fundamental mantenía unas normas de conducta muy claras y por eso era tan severamente castigada cualquier falta contra esas normas (Doumanis, 1988). Esta madre compara la educación de antes con la de ahora y, obviamente, le parece un desastre lo que ella vivió porque lo está juzgando con la mirada actual y, en este momento, ese estilo educativo no tiene sentido porque las condiciones son completamente diferentes. Lo que sí queda claro es el origen agrario de las familias actuales de la población de Barranco Grande y la evolución rápida a la que han sido sometidos en los últimos treinta años al convivir en un medio totalmente urbano mo-

derno.

Entre los entrevistados hubo quienes valoraron la educación de sus padres, dado que no recibieron agresión y sí guía y orientación.

Que haya paridad en los resultados de una y otra tendencia es lo que hace pensar en la condición de transición que vive este grupo. Resalta el hecho de que en el ámbito de Canarias las madres valoren la educación de sus padres.

Continuidad o discontinuidad intergeneracional

Los padres de hace 30 o 40 años, especialmente en Tenerife, tenían un estilo de crianza más colectivista que basaba sus creencias y prácticas correctivas en el grupo de referencia (González, 1998). Es posible que hubiera dureza en el trato, como lo mencionaron algunas madres, pero también hay quienes usaban la palabra y el soporte de la familia extensa para corregir. Puede decirse que las condiciones económicas adversas eran compensadas por el apoyo del grupo. Así que algunas madres no descalificaron de manera tajante su educación, sino que opinaron que la crianza de sus hijos tiene que ser distinta, teniendo en cuenta las circunstancias de la vida actual.

En lo que sí estuvieron de acuerdo todas es en que la palabra de sus padres tenía valor incondicional; algunas señalaron la práctica de sus madres de advertir alguna falla sólo con la mirada, pero que en cambio ellas ahora hablan y sus hijos ni se dan cuenta: excelente ejemplo que permite constatar la pérdida de la autoridad que se supone deben tener los padres. Esta carencia es la que más se nota en el ejercicio actual de la crianza y se hace palpable en el deterioro de la palabra cuando no está acompañada de una verdadera autoridad.

Para Arendt (1996a) la verdadera autoridad inspira confianza y respeto y se gana o se pierde según como se ejerza. El hecho de que los padres actualmente tiendan a ejercer un estilo de crianza más inductivo que restrictivo no garantiza el ejercicio de una verdadera autoridad: la que guía y organiza, ya que con mucha frecuencia por temor a entrar en conflicto con sus hijos lo delegan en la escuela o en los medios de comunicación. En este sentido son concluyentes los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas de España y del Plan Nacional sobre Drogas (*El País*, de España, 22 de abril de 2002) que adjudican muchos de los conflictos entre padres e hijos al hecho de que los chicos no reconocen en el profesor ni en los padres su saber y su autoridad. La reflexión siguiente es si esos padres y profesores han sabido ganarse y ejercer esa autoridad de acuerdo con las condiciones actuales de la sociedad, cuyas tendencias son a la racionalidad y la toma de decisiones apoyadas en la negociación.

Creencias respecto a la crianza

- *Ambientalista*

Esta madre de tres hijos de 10, 13 y 18 años recurre a cambiar cosas afue-

ra para corregir a sus hijos. Al preguntarle cómo corrige, su respuesta es: “Lo normal: se van al cuarto. Se trata de que si hacen mal algo, eso tiene su castigo. ‘Yo te he dicho a ti que eso no se puede hacer, pues tú ahora, como me has desobedecido: al cuarto’. Se molestan, pero lo cumplen. A la pequeña la mando 5 minutos, para que se dé cuenta de que cuando hace algo mal, eso tiene su castigo, lo pensará la próxima vez. Muy rara vez les doy una nalgada. Tiene que ser algo muy fuerte o que esté yo fuera de mí. Creo que mi hija mayor es masoquista; hubo un tiempo en que le pegaba mucho, no le valía el castigo. Le decía: ‘Ahora no vas a jugar con las niñas’, y montaba unas rabetas terribles; tiene un carácter fuerte como el del padre”.

Es notorio que las madres de esta población recurren marcadamente a prohibir las salidas, a quitar privilegios a sus hijos como manera de hacer que acepten los límites que ellas les ponen. Así lo corrobora esta madre con hijos de 8 y 12 años: “Con el pequeño es quitarle la tele y mandarlo a la habitación. Me dice: ‘sácame de aquí, me falta el aire’. El castigo grande con la del medio ha sido quitarle el móvil: ‘hasta que yo me dé cuenta de que has entendido’. Estuvo un mes sin él: ‘¿Ya entendiste lo que mamá te dijo? Dile a papá lo que ha pasado. ¿Tú crees que eso está bien?’ Eso por haber gastado la tarjeta en dos días. De pequeños lo típico es darles dos o tres nalgadas, claro que no me faltan ganas. A veces les digo: ‘Quítate de delante ahora mismo porque no puedo responder por mí’. Especialmente cuando rezonga y me voltea el cuello y se da media vuelta. Si trae un examen suspendido, lo básico es quitarles algo que a ellos les gusta. Porque es como poner un toque ahí, no puedo dejar que eso llegue a más”.

Las prácticas de corrección

Razones para corregir

- *Educación moral*

Esta madre relata que usó el castigo físico por una causa muy grave, contra su hija de 9 años: “Los corrijo quitándoles cosas. La gente pega con el cinto, pero yo jamás. Nalgadas sí que le he dado; no me gusta estar pegándole. La última vez que le di a mi hija fue en febrero porque me mintió. Falsificó mi firma. Yo no la maté no se por qué, porque me enceguecí, me sentí traicionada, no me lo esperaba, no creí que una hija mía fuera a hacer eso. Le dije de todo, que no me lo creía, ‘nos has mentido a la señorita y a mí, me has decepcionado’. El castigo fue no ir a los carnavales. Se me partía el corazón, pero si no lo hago así, no reacciona. Y creo que lo asimiló”.

La madre menciona que ha castigado a su hija físicamente, aunque sugiere que ése no es su estilo; para ella fue muy grave que su hija la engañara. Al hacerle caer en la cuenta a la niña de lo sucedido, le está haciendo sentir que la verdad y la confianza son valores fundamentales. Está jerarquizando las faltas. Dice que se le partía el corazón de lástima (de no dejarla ir a los

carnavales), pero tenía la certeza de que si no la corregía en ese momento no iba a dejar claro que había habido una falta grave.

- *Formar hábitos personales*

Esta madre dice que lo que le saca de quicio con su hija es: “Que traiga malas notas. A la de 8 años hay que empujarla para que haga los deberes y mejore la letra, pero ni escucha lo que se le dice. Pelea mucho con las hermanas y me pone harta, pego un chillido y le pego un cogotazo y ya. Una de las cosas graves que hizo fue que me dijo que se iba a casa de una amiga y se fue para otro lado. No me llamó y yo había salido a esperarla y la veo salir de otro sitio. Lo que hice fue darle un cogotazo y le dije hasta de qué se iba a morir”.

Estrategias de corrección

- *Asumir consecuencias*

Esta madre menciona qué significa que su hijo asuma las consecuencias de sus faltas: “Al mayor el escarmiento que le hice una vez fue que lo dejé que se fuera al colegio con la tarea sin hacer y le dio mucha vergüenza. Antes se enfadaba y yo también por cuenta de las tareas. Con éste funciona lo que con el otro no, que dice: ‘No lo hago porque no tengo ganas y como no tengo ganas no lo hago’”.

Dejar asumir consecuencias con sentido de aprendizaje y acompañado de la palabra conlleva una estrategia correctiva que conduce a que el niño aprenda por sí mismo la norma y lo invita a la reflexión; sobre todo cuando ha habido contrariedad y parecía que el niño no entendía o no había experimentado lo que significaba no hacer sus tareas. También la madre se da cuenta de que sus hijos son distintos. Con el pequeño no le funcionan las mismas estrategias que con el mayor y le plantea un reto la manera como el chico la enfrenta.

Este ejemplo ilustra una situación de corrección percibida como eficaz por la madre, donde deja ver que la restricción y la firmeza de sus planteamientos es lo que hace que el niño adquiera el hábito del cumplimiento de las normas de la convivencia, tanto familiar como escolar. Es observable el proceso de hacerse cargo de sí mismo, del aprendizaje de la responsabilidad y de la construcción del camino de la autonomía.

- *Dejar pasar*

Esta madre cree que como no tiene privilegios qué quitarle a su hijo, ya no lo puede corregir: “Como no sale, no le gusta, no tengo cómo corregirlo. La verdad, sinceramente es que le he quitado todos los castigos porque mi marido se los ponía y yo lo dejaba hacer lo que él le había prohibido; y cuando venía el padre le decía que guardara el *play*, que el padre no se enterara. Yo lo reconozco. Ahora me dice: ‘Mami, ayúdame’ y le digo: ‘No. Si

tu padre te quita el móvil un mes, te estás sin el móvil un mes”.

Esta narración señala el estilo de corrección sobreprotectora en la que la estrategia es tapar las faltas, tal vez reprender, llamar la atención, pero no tomarse en serio lo que se dice. El resultado es un descontento total de la tarea de crianza, de la capacidad de ser dueño de la situación y de poder cumplir con la responsabilidad de padres. Sumado a esto, el niño tiene dificultades en el colegio, de falta de interés y en la relación con sus compañeros. Y la frase “*como no sale, no le gusta, no tengo cómo corregirlo*” indica que ella cree que la única estrategia de corrección es quitar privilegios; no tiene ninguna otra manera de dirigir a su hijo. Hay una evidente falta de recursos de ella y de su entorno. Como el chico ha captado la incongruencia de la madre y la preocupación de ella por solucionarle los problemas y seguirle sus caprichos, el resultado es una disolución de la normatividad y una falta de interés generalizada.

- *Sermonear*

La siguiente narración ilustra una estrategia de corrección que la madre reconoce como ineficaz en el sentido de que las hijas actúan por miedo y no por convicción: “Si mis hijas no cumplen alguna norma, les digo de todo. Soy alegona, alegona, alegona, parezco una loca. Una de las cosas que he aprendido en los talleres es a alegar menos (...) Mi madre me pegaba con el cinto porque no comía. Ahora no. Ahora yo les doy un bofetón y no sueltan una lágrima. Pero no debería ni alegar. No te digo que en un momento te dé rabia y te desahogues, pero esa no es manera de corregir. Si yo hubiera hecho estos talleres cuando nació mi primera hija ¡lo que me hubiera evitado! Porque cometí muchos errores, ¡qué mal, qué mal! Cuando alego les digo de todo. No hacen cosas por no darme disgusto”.

Echar una glosa, sermonear, reñir, son métodos de corrección que resultan ineficaces porque las niñas actúan por miedo. Esta madre piensa en lo mal que ha actuado y ha comenzado a reaccionar positivamente. Ella no pega con un cinto pero da un bofetón y habla sin parar y muy ofendida, como una manera de desahogarse en un momento de rabia: *¡pero esa no es manera de corregir!*, ella misma lo reconoce. Esta madre no habló sobre el contenido de su discurso a sus hijas, pero el calificativo que le da de locura sugiere que las culpabiliza e insulta, lo cual es claramente una forma de violencia no física y por tanto de ineficacia correctiva.

Maneras de establecer la corrección

- *Inconsistente*

Esta madre de una niña de 8 años muestra su manera de corregir y lo que ha pasado para que actúe como lo hace: “Como les gusta tanto la tele, se quedan sin tele. Con la niña he sido más permisiva y ése ha sido mi fallo. Tengo una culpa pendiente: mi esposo discutió con mi padre (con el cual

trabajaba) y se quedó sin trabajo, y un día le dije: ‘dicen que todos los niños traen el pan debajo del brazo, pero parece que esta sólo trajo desgracias’, y me he sentido muy mal de haber tenido ese pensamiento, de haberle echado la culpa a la niña de mis desgracias, por eso la he dejado hacer lo que quiere. Aunque ahora la estoy organizando: la dejo sin ver la novela”.

Es muy común en esta población, y en la mayoría de los padres, recurrir a la supresión de privilegios para hacerles sentir a sus hijos que han cometido una falta. Muchas veces la falta no tiene relación con la sanción que la madre impone a sus hijos. Quitar la tele por pelear con el hermano, por ejemplo, no tiene ninguna relación. El hecho de rechazar a su hija en un momento dado ha hecho que quiera hacerse perdonar a través de la crianza al no poner límites cuando tiene que hacerlo. Al darse cuenta de que se le ha salido de las manos, intenta volver a encauzarla. Es, pues, claro que la situación emocional de la madre, que le impide poner límites, está incidiendo en su manera de corregir y en su capacidad de razonar.

- *Rígida*

En este testimonio se observa la rigidez de la madre con su hija de 12 años: “No hay tele, no hay música y a su cuarto a estudiar. Si yo no estoy pone la música, pero desde que me oye que llego, la quita. Me tiene más bien miedo, porque yo le digo que le doy un golpe, y donde la coja sí se lo doy (se ríe). Ella no quiere que la castigue y por eso me hace caso. Hasta ahora la he castigado y como ella sabe que tengo razón no me dice nada, así que de momento me hace caso; aunque a veces protesta, comienza a dar vueltas. No la dejo ni subir a la azotea, ‘en la azotea no se te ha perdido nada, allá no vas’ (tono muy autoritario)”.

El control lo hacen con rigidez, son muy claras en afirmar que sus hijos no se les han salido de las manos.

Estrategias y metas educativas que predominan

Los padres de esta población distribuyen sus razones para corregir entre la construcción de hábitos personales y las normas convencionales. Entre las estrategias de corrección para construir esos hábitos personales está el retiro de privilegios. El diálogo y dejarlos que asuman consecuencias aparecen en muy bajo porcentaje. En estos padres está muy presente el control: este control está compartido entre autoridad que guía y la afirmación de su propio dominio. Sí es indudable que con la estrategia del control por el control no están permitiendo construir la capacidad de autorregulación necesaria para decir no a las tan temidas drogas. El 40% que ejerce una autoridad guía está empezando a establecer convenios con sus hijos, a explicar y argumentar, pero manteniendo un control muy cercano de salidas y amigos. En contraste con los niños de la población de Cali, estos niños no se enfrentan a sus madres –simplemente no hacen lo que ellas dicen– y por lo tanto es

difícil ver cómo manejan los conflictos o cómo establecen acuerdos.

Motivos de conflicto entre padres e hijos

- *Malas notas*

Esta madre de un niño de 10 años narra así su conflicto: “No vale que lo mande al cuarto. Se sale por la ventana y me dice: ‘Yo no te hago caso porque tú no me gritas’. Le digo las cosas hasta diez veces. Si no estoy a su lado no hace las tareas. Si yo no le dijera nada se acostaría con la misma ropa a las 12 de la noche sin ducharse ni hacer tareas. Yo muchas veces le doy y ahí sí reacciona. Yo quiero hablar normal, sin gritar, pues yo odio eso, tampoco quiero levantarle la mano”.

La madre cree saber lo que quiere hacer, pero no le sale bien. Su lugar ante el hijo y su palabra están totalmente desvalorizados, y el niño actúa sin sentido de la norma ni de la realidad, aunque la madre tenga las mejores intenciones: hablar normal, sin gritar, sin levantar la mano; su capacidad directiva está totalmente menoscabada.

- *Ver televisión*

Otro conflicto permanente es el abuso que los niños hacen de la televisión, juegos de computador y videojuegos; los padres al ver el tiempo que dedican a ello, comienzan a preocuparse. Se anota aquí la siguiente frase como resumen de lo dicho por la mayoría de madres: “Para mi hijo su mundo es la tele. Si lo dejo, allí está todo el día. No deja que la madre vea la tele. Él dispone de la tele”.

Mientras los niños de esta población no están haciendo las tareas o en clases particulares por las tardes, están con el televisor. Éste parece ser un foco conflictivo que merece más atención, si se tiene en cuenta la tendencia al poco esfuerzo constatado en el testimonio de un profesor, respecto al trabajo académico, y las pocas actividades para hacer fuera de la casa.

Entre los motivos de conflicto, y por tanto la razón para corregirlos, apareció en primera instancia el gusto de los niños a ver televisión. Fue notoria la preocupación por el hecho de que estén tan apegados a las pantallas y no haya otras alternativas.

- *No escuchar*

Esta narración muestra la percepción de ineficacia en la corrección, que se manifiesta en el desgaste de la palabra de la madre: “Tengo que decirle las cosas 80 veces. Yo entiendo a los profesores. Hay que estarle diciendo todo. No escucha, no hace caso. A ninguno de los dos nos hace caso; a mis padres, menos (vivimos con ellos). Tiene un cuerpo de grande y mente de niño. Es el payaso de la clase. Pero ya este año le dije que estaba bien de payasadas”.

Hablar y no recibir respuesta, desgastar la palabra, ineficacia en la consecución de los fines son las quejas típicas de la persona sin autoridad. En este caso el niño no atiende a ningún adulto involucrado en su educación. Es la

consecuencia casi lógica de la relación de sobreprotección y permisividad que los padres, sin acuerdos, han establecido con él. El efecto en el desempeño académico del niño es de desinterés total por el estudio. La madre se queja ahora que se da cuenta de que se le salió de las manos y se declara incapaz de manejarlo. Expresa que la crianza del hijo es muy difícil.

Es notorio que la atracción por la televisión es lo que más les molesta y se desesperan al relacionar esta situación con los malos resultados escolares. En los niños no es evidente el reto a la autoridad.

Creencias que fundamentan la acción educativa de los padres

Creen que mandar al niño al cuarto hace que él o ella cambie. Es dejar al niño sin salir por un tiempo determinado, ya sea de la habitación o de la casa. Incluye quitar la visita de amigos o las llamadas telefónicas. Una madre de este grupo decía que ella “no tenía cómo corregir a su hijo porque a él no le gustaba salir”. Es como si esa fuera la única alternativa de hacerle ver a su hijo sus fallas. Esta creencia corresponde también a la teoría implícita ambientalista, que parte de la idea de que cambiando cosas fuera del niño, éste va a cambiar y a corregir su manera de proceder; así como a la teoría retribucionista, que hace que el niño de alguna manera salde la falta cometida.

Estas creencias están tan difundidas entre el común de las personas que no están sujetas a cuestionamiento y, por tanto, a los padres les parece indiscutible aplicarlas a sus hijos. No hay que olvidar que el nivel educativo de este grupo de madres de Barranco Grande en su mayoría es de estudios básicos y la procedencia de sus padres es el campo, lo cual puede ayudar a entender que sus creencias fundamentales aún estén arraigadas en modelos más centrados en el control de sus hijos y en estrategias menos orientadas a ponerse en el lugar del niño, que es lo que el medio urbano les exige actualmente. Estos abuelos vivieron a principios del siglo xx una etapa de la historia de Canarias y de España completamente rural y sin prioridad por el estudio.

La palabra que comunica y organiza no parece estar muy presente en el discurso de las madres y menos en el de los padres de esta población. Aunque sí hubo un caso de una madre que le decía al padre que “le tocaba conferencia”, que consistía en que el chico que había cometido la falta fuera a contárselo al padre cuando llegara a casa y hablaran sobre el tema. La madre aclaraba que era una manera de hacer partícipe al padre en la crianza y de que los niños lo tuvieran en cuenta.

Triana y Rodrigo (1985) observan que los padres que tienen como creencia implícita que los cambios externos cambian al niño –teoría ambientalista–, tienen metas educativas que exigen conformidad y obediencia, y tienden a corregir basados en sanciones rígidas y arbitrarias. Es importante puntualizar que estas creencias sobre la corrección están también dadas por el contexto en que se producen, la historia de crianza de los padres y la influencia de los expertos, como lo mencionan Rodrigo *et al.* (1993) y Hays

(1998).

Coherencia entre padre y madre respecto a la crianza

- *Implicación y acuerdo mutuo*

Esta madre se siente segura respecto a la manera como corrige, cuando dice: “Mi esposo y yo ponemos las normas, lo hablamos, porque si no, uno va por un lado, el otro por otro y los niños no saben qué hacer. Cuando ha habido faltas les prohibo el *game boy* y el padre me apoya. Ahora no se puede usar durante la semana porque no podían parar; les decía que 15 minutos y no atendían; nos enfadábamos todos. Lo dejamos para los fines de semana después de hacer las tareas. La primera semana les costó pero ya se acostumbraron. Cuando no se portan bien les decimos: ‘Este fin de semana no vamos a cine porque no se han portado bien; ya veremos qué pasa la próxima semana’”.

No hay agresión en el momento de hacer caer en la cuenta de las faltas. A la madre se la observa tranquila, dueña de la situación; establece pautas y las cumple sin culpa. Al decir: “la primera semana les costó” está indicando que los niños no aceptaron su límite, pero que ella y su esposo se mantuvieron en lo dicho, por lo cual los niños ya se acostumbraron. La fortaleza que implica un papá y una mamá que se ponen de acuerdo es asumida por el niño como que “*así son las cosas*”. Aunque no le guste por el momento, aprende a apropiarse de ellas, obviamente en la medida en que el niño las perciba como justas.

- *Desautorización recíproca*

Esta madre señala su falta de coherencia con el padre. “Le hacen más caso al padre, porque tengo que reconocer que yo les quito los castigos. Pienso que estoy todo el día trabajando y que a la hora de estar con ellos no voy a estar peleando”.

Le hacen más caso al padre que pone normas y las hace cumplir, a ella no. Además señala otro de los factores que hace que la crianza sea más complicada: madres y padres que trabajan y no quieren llegar a pelear durante el poco tiempo que pasan con sus hijos; lo cual puede sonar a establecer una buena relación con ellos, pero a la vez a no querer entrar en conflicto con ellos cuando les ponen normas. También es importante observar que a medida que las madres hablan (“tengo que reconocer...”) van cayendo en la cuenta de su manera de actuar.

En el siguiente ejemplo, otra madre de un niño de 12 años refiere: “Yo le tapaba las faltas con el padre y si en el colegio me decían que se estaba portando mal, a mi marido le decía la mitad, le suavizaba la situación”. Mirada en el contexto de lo que hace con su hijo, esta frase muestra que por temor a las reacciones del padre, por lástima con el niño o por protegerlo, ella ha perdido la capacidad directiva y de comunicación con los adultos que están

a su alrededor y, por tanto, eficacia; de hecho percibe que su tarea de ser madre es muy difícil. Teme mucho que su hijo vaya a consumir droga. Esta es una situación donde la ineficacia correctiva está marcada por la descoordinación de los adultos y la sobreprotección de la madre.

En este otro caso de desautorización, una madre de un niño de 9 años señala: “Yo estuve hospitalizada mes y medio y mis suegros se encargaron del niño y le cambiaron las normas que yo le tenía. Si yo digo una cosa, ellos dicen otra. Me dicen que lo tengo malcriado, que le tengo que exigir más. Pero tampoco esos son modos de hacerlo, porque se vuelven más agresivos y cogen el castigo como una costumbre. Cuando el padre le dice algo, el niño le contesta y el padre se enfada. Claro que le hace más caso al padre”.

Esta narración muestra que el contexto familiar y la falta de acuerdos entre los adultos incide en la manera de educar a los niños. La falta de acuerdo entre los adultos pone de relieve que las normas no son claras, confunden al niño y éste no sabe a qué atenerse. De nuevo aparece que la contradicción de los adultos es un juego de poder y que quien paga las consecuencias es el niño.

Otra madre separada de su pareja deja ver a través de la narración su sensación de insatisfacción y falta de acuerdos con el padre para guiar a su hijo de 12 años: “El padre del niño y yo no nos ponemos de acuerdo en la manera de educarlo; me desautoriza. Yo no sé si estará mal hecho: ha tenido clases particulares pero ahora no está yendo; no le he dicho al padre, porque iba sólo a hacer las tareas y está bien en el colegio y no tengo dinero y bueno, no va. Pero si le digo al padre que no está yendo no comprende las razones, ve sólo lo que él quiere ver. Le tengo miedo, no le puedo explicar las cosas. Él siempre piensa mal, cree que no me interesa el niño y que me lo quiero sacar de encima, y juzga que es lo mismo que le hizo la madre a él”.

El padre, además de desautorizar a la madre, la juzga mal; el miedo de ella a sus juicios hace que le mienta; y en medio de las mentiras, los miedos y los juicios está el niño que se confunde, se siente inseguro, repite actitudes desobligantes del padre.

La corriente en esta población, entre padres y madres, es al apoyo pasivo o a la desautorización total. Es bajo el número de padres que interactúan entre ellos respecto a la educación de sus hijos.

En Canarias existe la tendencia a que las mujeres se encarguen de la crianza y la educación; los señores después del día de trabajo se van al bar a tomarse unas copas o a jugar cartas. De ahí la no participación de los padres varones en los talleres de padres.

Principios y valores implícitos en la crianza

Estilos educativos

- *Evitar el conflicto*

La madre de un chico de 11 años narra lo siguiente: “Si no cumple las normas ya ni le quito cosas, allá él con las consecuencias. Yo le digo: ‘estudia para el examen, si suspendes no me vengas con tonterías’, le meto miedo indirectamente. ‘Allá tú, después no me vengas llorando’. Pero no me toma en serio, porque me he dado cuenta de que cuando uno tiene un carácter muy bueno la gente no lo toma en serio y como no actúo en forma violenta pues hace lo que quiere. ¿Ahora qué estoy haciendo? Imponerme, pero no me sale muy bien. Ya no le funciona no dejarlo salir porque él sólo sale conmigo. No está enganchado a la televisión, con lo único que le meto miedo es con que le voy a quitar el perro”.

La madre ha ensayado diferentes maneras de corregir, pero el chico no la toma en serio. *Meter miedo* es un recurso que le queda, pero ya ninguna supresión le causa temor al niño y por eso no le sale bien. Ante la falta de autoridad, opta por dejar que el niño asuma las consecuencias, pero por debilidad de ella, porque ya no sabe qué hacer. Puede decirse que esta madre con tal de evitar los conflictos que implicaría hacer valer su lugar, va camino a la permisividad. Dice que razona con su hijo, pero esta táctica no le funciona porque su palabra no tiene valor. Así que una estrategia como razonar, que parece adecuada, a ella no le funciona porque no tiene autoridad.

- *Afirmación de su propio dominio*

Esta es la narración de la madre de una niña de 12 años que juzga que castiga mucho a su hija: “Mi esposo me pregunta ‘¿por qué la castigas tanto?’ Es que ella y yo nos tropezamos, es que tiene un carácter muy fuerte, es que si cedo un poquito se me va para el otro lado. ¿Qué diría la niña? ‘Mi madre no me deja hacer nada, está todo el día que si me va a castigar; no me deja ir pa’quí, no me deja ir pa’llí y las madres de las otras niñas no les dicen nada y van para todas partes’. Y yo le digo: ‘Cada uno hace en su casa lo que quiere’”.

Hay alusión a exceso de control, combinado con irritación de las dos: “Ella y yo nos tropezamos, es que tiene un carácter muy fuerte”. Las dos tienen carácter fuerte y ninguna de las dos busca un camino intermedio. Y cuando dice: “Si cedo un poquito se me va para el otro lado”, está asumiendo que si cede la pierde como posesión (se me va) porque no le interesa tanto que aprenda a tomar decisiones sino que le cumpla sus deseos. A través del control esta madre mantiene a su hija en permanente conflicto con ella: “Mi madre no me deja hacer nada, está todo el día que si me castiga, que si no me castiga...” Este es un estilo educativo que basa la crianza en un control rígido que exige obediencia y disciplina bajo coacción, que en este caso es el retiro de privilegios como las salidas con las amigas.

La madre lo corrobora con la siguiente afirmación: “A mi hija no la dejaré tener novio hasta que no termine el colegio. Es que veo cada cosa. Las chicas besándose en las esquinas, el embarazo adolescente, y claro yo eso

no lo quiero. Que termine sus estudios y que coja un poquito más de madurez y ya si quiere tener novio no se lo voy a impedir, pero tampoco dejarla que hoy esté con uno, mañana con otro, porque hoy en día estas niñas son así. Las amigas de mi hijo se quedan en la casa de los novios. A mi hija le doy un azote. Yo le diré: ‘Termina de estudiar que a ti no te hace falta tener ningún novio ahora’”.

Cuando la madre observa el panorama de los adolescentes no quiere esto para su hija. Al reaccionar de manera rígida, lo cual además no está avalado por el padre de la niña ni por el entorno, está suscitando en la hija una actitud de rebeldía que ha comenzado por no querer estudiar (lo menciona durante su narración). Tener el control total de la situación significa estar al pie de su hija permanentemente, lo cual le impide la toma de iniciativa, la construcción de la autonomía, la creación de un pensamiento y criterios propios. Sin querer, está logrando lo que quiere impedir. Aunque a ella le parezca que domina la situación, lo más probable es que se le salga muy pronto de las manos y por tanto la ineficacia correctiva es evidente.

- *Autoridad que guía y orienta*

El sentido de autoridad guía, coordinada entre el padre y la madre, se observa en la siguiente narración de una madre que tiene tres hijos, de 7, 13 y 19 años: “De todas maneras cuando ha habido algún problema le digo al padre: ‘Te toca conferencia hoy’, se sientan y hablan. El más chico también pasa a contarle cualquier tontería, pero es el hecho de que hablen. Los dos establecemos las normas. Los hijos son de los dos, nos apoyamos. Hay muchos padres que creen que la educación es cuestión de las mujeres. Pero yo sí tengo claro que aunque él esté cansado, yo también me canso con el trabajo de la casa. Yo pienso que tengo título de mamá, de enfermera, cocinera, economista, psicóloga, psiquiatra. Los ve uno y les dice: ‘¿Qué te pasa? ¿Algo te pasa? No estás normal’. Es el sexto sentido, el séptimo, el octavo”.

La madre crea las condiciones para que sus hijos hablen con el padre y le cuenten lo que ha pasado. Le da un lugar, no lo disculpa ni se toma la crianza como una tarea de su sola incumbencia. A la vez le muestra al padre el papel que le toca. Aunque parece como si esta fuera la única oportunidad en que hablan, no es así, porque de todas maneras comparten otras actividades. Lo destacable aquí es que crea un ámbito de seriedad ante las faltas graves y hace partícipe al padre.

Las madres de esta población tienen como meta educativa la afirmación de su dominio y la autoridad que guía y orienta en el sentido de estar pendientes de sus hijos, dado que son las principales responsables de su crianza. Están seguras del control sobre sus hijos, aún no entran en la duda que les aqueja a las de Cali, dado que la población canaria aún mantiene sus raíces agrarias que hace más tradicional el estilo de crianza.

Expectativas sobre el futuro de los hijos

Muchas madres quieren que sus hijos tengan un carácter fuerte y bien estructurado, que sepan decir que no. Cuando mencionan sus expectativas también están expresando su idea de lo correcto, así sea en términos ideales, como decir que quieren que su hijo sea buena persona. Una manera de transmitir la actitud ante la vida, la idea del bien la señala la siguiente narración. Madre de dos niñas de 4 y 7 años: “A mi hija mayor le digo: ‘¿Tú crees que con esa actitud de llorar vas a sacar algo? No se llora, se lucha, se pelea, echar pa’lante, y cuando uno tiene un problema lo enfrenta y ya está. Y no se queda pasivo llorando y lamentándose, sino que hay que buscar solución’. Aunque tampoco las quiero esforzar hasta el límite, que sean el súper coco, el niño perfecto, eso no. Quiero que respondan en la medida que ellas puedan, si no pueden, no pueden. El que no da más no da más”.

Además de la evidente invitación a que la hija no se deje llevar por el mínimo traspies, la está impulsando a ser agente de su propia vida, de que se autogestione, que aprenda a salir del problema desarrollando la creatividad. Y menciona su sentido de realidad al decir que al que no da más hay que asumirlo así.

La siguiente narración muestra otro estilo de valoración moral, respecto al trato con los demás, que la madre quiere transmitir a sus hijos: “Les recalco la regla de no hacer a nadie lo que no te gusta que te hagan a ti. Que las cosas hay que intentarlas, que no siempre se consigue lo que uno quiere, que las cosas hay que intentarlas muchas veces, y así se los digo: ‘Las cosas cuestan, las cosas no se dan regaladas y por mucho que te esfuerces en una cosa no la vas a conseguir, pero eso no quiere decir que tires la toalla, eso significa que tienes que seguir intentándolo y buscar otra manera de hacerlo diferente a ver si lo puedes conseguir, pero de buena manera, no pisoteando a nadie’. Que crean en ellos mismos, que todos somos capaces. Que sean felices con lo que quieran hacer”.

Esta madre menciona a sus hijos la regla de oro de la moralidad: “No hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti”. Al enunciarla en un contexto concreto respecto a una falta concreta, la convierte en una norma básica de comportamiento social y familiar. La simple observación de la madre cuando hay una infracción o en una situación de la cotidianidad puede obtener más eficacia que si se dice en otro contexto. Además forma parte el *ethos* familiar del cual se aprende directamente y sin intermediarios a través de las diferentes etapas de la vida que los padres y los hijos comparten.

Otra madre expresa lo siguiente en su narración: “Que vivan su infancia plenamente. Que vivan ahora su niñez y que jueguen todo el día. Quiero que sean independientes, autosuficientes, que sepan que hay que trabajar para comer; que igual hoy pueden tener mucho pero mañana no. Que sean personas luchadoras, que sepan buscarse la vida. También quiero que sean solidarias, respetuosas, libres, independientes y todo lo que sirve para el

bien. Vengo de una familia de 11 hijos y creo que van a estar acompañadas por sus primos a menos que ellas quieran aislarse”.

Esta madre señala los elementos propios de la cultura posmoderna respecto a la independencia y la autonomía; además hace evidente el hecho de que cada persona tiene que valerse por sí misma, que si no se busca la vida no habrá quién las sostenga. Resume en su narración los ideales y las tareas que tienen que cumplir un niño y un adolescente para poder entrar en la adultez. La lucha es un valor moderno de autorrealización que centra la tarea en el individuo.

Las expectativas sobre el futuro de los hijos están dirigidas hacia el estudio, no quieren que repitan el esquema de vida difícil que los padres han tenido. También quieren que sus hijos sean respetuosos con los demás.

Temores sobre el futuro de los hijos

Indagar sobre los temores de las madres por el futuro de sus hijos tenía la intención de conocer a qué le temen y cómo relacionan la educación que imparten a sus hijos pequeños y lo que quieren lograr con ella. Lo que las madres manifiestan está directamente relacionado con su mundo cultural y social.

De una u otra manera todas se refirieron a su temor al consumo de droga y así lo expresaron:

- “¿Se dejará llevar por alguien? ¿Y si fuma alguna cosa? ¿Y si miente? Me preocupa la droga, me preocupa un montón. Él no tiene una personalidad bien estructurada, no sabe decir que no. Pienso que si le ofrecen... Le insisto en que los colegas que lo invitan a consumir no son amigos. Todos los días le machaco con eso. A mí todos los días me ofrecían tabaco y no fumo. Procuero que se sienta bien en casa. Que tenga su infancia y adolescencia bien, ya si él consume yo no sé”.
- “Me preocupa de mi hijo que lo veo poco responsable, no quiere hacer nada. No sabe decir no a los amigos y temo que caiga en la droga”.
- “El miedo más grande que tengo es que salga mala persona. Que se des controle, que se meta en la droga, que no tenga buenos sentimientos hacia los demás”.
- “Le tengo pavor a la droga, sobre todo porque lo he tenido muy cerca. Aquí ya traen pastillas y fuman ‘porros’, siento que se pierden. Mi hijo me dice que él quiere probar y yo le digo: ‘pues lo vamos a hacer juntos’. Es que hay mucha droga alrededor. Como es lo prohibido, porque ya el sexo no tiene prohibición. Cuando están pequeños uno los tiene más al lado, pero en la adolescencia ya hacen lo que quieren”.
- “Lo típico, que no se metan en líos, que tengan una buena vida. La

verdad es que no he pensado mucho en lo de la droga, pero sí sé que por gamberro que sea lo apoyaría para que salga de ahí. No creo en lo de que los amigos son una mala influencia como siempre dicen: yo tuve una amiga que fumaba, se iba a los baños con los chicos y tal y yo no hice eso, eso no quiere decir que no la trate”.

La preocupación por la droga va unida a que el chico tenga una personalidad bien estructurada, que sepa decir no. Algunas madres no relacionan la manera como están educando a su hijo con el hecho de que él no sepa decir no. Le pasan sus faltas, les da lástima que no tenga todo lo que desea, no tienen acuerdos mínimos con el padre para corregirlo, han perdido su capacidad directiva en la relación.

Aunque no todas lo mencionaron sí es notorio que las madres sienten que en la infancia tienen el control del niño, pero que en la adolescencia no es así y por eso la droga se les aparece como un fantasma, algo que no pueden controlar.

EXPECTATIVAS Y TEMORES

Expresaron en primera instancia que quieren que sus hijos sean buenas personas. Una buena persona, para ellas, es quien cumple con todos los deberes de ciudadano: respeta a los demás y es útil como miembro de un grupo social. También señalaron el respeto y el estudio como condiciones valiosas que quieren ver en sus hijos. Muchas presienten que posiblemente sus hijos van a consumir droga y aunque no lo digan expresamente, mencionan que les darán apoyo incondicional.

Respecto a los temores sobre el futuro, lo que sobresale en las narraciones es el miedo a que adquieran sida. El temor lo mencionan como algo que se les sale de las manos. No hay siquiera un intento por evitarlo. La sociedad del bienestar puede estar influyendo en la falta de un fondo de contenido existencial, que puede estar llevando a estos jóvenes a pensar sólo en el consumo de lo que sea y no en una lucha constructiva (Lipovetsky, 1994).

CONVERSACIONES ENTRE PADRES E HIJOS EN SANTA CRUZ DE TENERIFE

Se buscó que este grupo tuviera las mismas características en lo referente a edades, nivel educativo de los niños, carácter oficial del colegio y una similitud en estatus económico y social de los padres; como se menciona en el capítulo 6 que describe ambas poblaciones y sus condiciones socio-familiares (Ver Anexos 2 y 3), teniendo en cuenta que no se trata de una comparación sino de un estudio cultural que asume cada cultura como única en sí misma.

A continuación se transcribe la conversación colectiva y su respectivo

análisis. Es de anotar que en esta población los hijos y las madres no interactuaron. Se hizo un taller donde participaron ambos colectivos, pero sólo hablaron las madres; los hijos no quisieron hablar.

Lugar: Santa Cruz de Tenerife, España, Colegio Bethencourth y Molina.

Motivo: Reunión de padres e hijos.

Esta reunión se hizo después de haber estado en tres talleres con los niños y los padres por separado. Éste, donde están las madres y sus hijos, se inicia contándoles a los niños algunas situaciones de las conversaciones con los padres, acerca de cómo los corregían cuando eran niños. Se les indica que el objetivo de la reunión es que padres e hijos hablen sobre los motivos y razones de la corrección. Se establecen unas reglas mínimas para las intervenciones: señalar cuando se quiere hablar, mirar y escuchar a la persona que tiene el uso de la palabra. Asisten 10 madres, un solo padre, ocho niños y siete niñas.

En esta conversación no hubo una discusión propiamente dicha como en la de Cali, y por eso es mucho más lineal el análisis de los turnos. En los siguientes episodios las madres cuentan, a manera de comparación, cómo se daba la corrección en tiempos pasados y cómo se da actualmente; cuál era la estrategia de control y orientación cuando, según los adultos, el niño cometía una falta, y cómo se da esa misma situación ahora. Todo el tiempo los hijos estaban escuchando.

Episodio 1. Los hijos piensan distinto de los padres

Intervienen: Mediadora, María y el resto de asistentes.

Turno 1, mediadora (dirigiéndose a los padres y a los niños): “En esta conversación vamos a compartir lo que se ha hablado en los talleres acerca de cómo los corregían a ustedes (padres) cuando eran niños, de cómo lo viven hoy con sus hijos y cómo lo viven ustedes (hijos) con sus padres”.

Turno 2, María: “Nosotros teníamos que ir y venir solos del colegio y colaborar en casa haciendo la comida. Aunque nuestra madre casi siempre nos dejaba la comida hecha, había días que no le daba tiempo porque trabajaba en una pescadería y llegaba muy cansada porque no sólo tenía que arreglar y vender el pescado, sino también cobrar el dinero que le quedaban debiendo, por lo cual se levantaba a las cuatro de la mañana después de haberse acostado muy tarde. Ella y yo peleábamos porque yo tenía una mentalidad distinta a la de ella, tenía mi punto de vista y yo siempre iba en contra de ella y ella en contra mía. Ella tenía unos valores y yo, otros. Ahora que soy mayor me doy cuenta de todo lo que me decía mi madre. De pequeña yo era la más rebelde de todos mis hermanos, la que más se oponía. Las peleas eran por la manera como llevábamos la casa. Nos tocaba ayudar en todo. No nos pegaban, pero hacíamos lo que nos pedían”.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección en este episodio?

La hija percibe esta práctica de crianza de la madre como una pelea por defender diferentes puntos de vista, algo que inevitablemente tienen padres e hijos especialmente en la preadolescencia. Lo más dicente es la frase: “Ahora que soy mayor me doy cuenta de todo lo que me decía mi madre”, como aceptando que la madre tenía razón y ahora cae en la cuenta. Aunque fueran varios hijos y la madre trabajaba en horarios extras, los conflictos y los regaños se daban por la manera como llevaban la casa. María hace notar que no les pegaban, lo cual muestra que sus padres utilizaban métodos distintos al castigo físico para que los niños hicieran caso.

Este episodio muestra una chica que entró en contradicción con su madre, a quien califica de “tener distintos valores”, que peleaban, que la una se metía con la otra, que se oponían; para reconocer hoy que su madre tenía razón. Porque a pesar de las discrepancias, hacía lo que los adultos le pedían.

¿Cómo hablan de lo que hacen en este episodio?

Como no hay interacción en esta conversación, se puede decir que esta madre habla para compartir su experiencia de crianza, que el sentimiento que trasmite es de satisfacción; su estilo es narrativo, en algún momento su tono es reflexivo, pero básicamente afirmativo y busca con su intervención valorar una experiencia con sus hijas y los demás asistentes.

Episodio 2. Pautas familiares

Participantes: Ana, María del Mar y Rosario.

Turno 1, Ana: “Yo recuerdo unas nalgadas que me dieron por meterme en las conversaciones cuando había visita. Mi madre me puso en ridículo. Eso no se me olvida nunca, por eso con mis hijos intento no hacerlo. En mi casa la norma era: Los niños no se meten en las conversaciones de adultos, y realmente eso era una tontería que no tiene mayor importancia”.

Turno 2, María del Mar: “Yo recuerdo la furia de mi madre: ‘Niña, no te metas en las conversaciones’. Cuando hablaba por teléfono, la movía y le preguntaba: ‘Mami, ¿quién es? Mami, ¿quién es?’ Cuando colgaba me decía: ‘Cuando esté hablando por teléfono no quiero que me interrumpas’ y me llenaba de pellizcos. Eso es lo que más recuerdo de la manera como nos corregían. Mi hermana y yo no dimos mucho motivo de castigo, en general obedecíamos, no como hoy día que les dices a los niños veinte veces las cosas. Si mi padre me pedía que le trajera algo, iba directamente y se lo traía; ni se me ocurría no hacer lo que pedía. Ahora hay que repetirles muchas veces las cosas para que hagan lo que se les pide”. (La mayoría reconoce esta opinión como algo que sucede cotidianamente).

Turno 3, Rosario: “Mis padres eran avanzados en unas cosas, pero en otras nos tenían muy controladas. A los chicos les permitían decir palabras feas que ahora se dicen como si nada y yo no sabía lo que significaban; se las oía decir a mis hermanos y una vez dije una. Me metieron debajo de la

cama y yo pensaba ‘pero qué dije, qué dije y no sabía por qué me habían castigado y fue de mayor que me enteré de lo que había dicho’. En esa época eran muy estrictos y nunca me olvidaré de ese castigo. “Cojones” lo dice todo el mundo cuando está enfadado”.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

En este segmento se refieren fundamentalmente a las pautas de corrección física como nalgadas y pellizcos, ante la impaciencia de los padres, practicadas para instaurar pautas familiares. Dar un golpe o un pellizco eliminaba la molestia que el niño estaba ocasionando y solucionaba el problema de momento. No mediaba la palabra, la norma se daba sin ninguna explicación y los niños debían seguirla sin saber por qué y ni se les ocurría preguntar. A las mujeres no se les permitía el mismo vocabulario que a los hombres, debían ser más cuidadosas; los niños no debían participar en las conversaciones de los adultos, pero tampoco se les explicaba por qué. El *arresto* –en Canarias es el tiempo fuera o el no dejar salir por un tiempo determinado– era la manera más moderna de corregir a un niño para los padres que no querían castigar físicamente.

Rosario dice que sus padres eran avanzados en algunas cosas, porque tenían distintos puntos de vista que la mayoría de sus contemporáneos y les permitían salir solas o conducir desde muy jóvenes, pero las castigaban dejándolas debajo de la cama sin dar explicaciones cuando decían palabrotas, sobre todo de pequeñas.

¿Cómo hablan de lo que hacen?

A medida que estas madres recordaban a través de anécdotas sus vivencias infantiles delante de sus hijos, estaban expresando un rechazo a la manera como eran corregidas, por la desproporción entre la falta y el correctivo. A Ana la hicieron quedar en ridículo, eso le quedó fijo en su memoria y se prometió no hacerlo con sus hijos. María del Mar a pesar de rechazar los pellizcos de la madre, compara y valora la educación de antes respecto a la de ahora: “Mi padre me pedía algo y yo iba directamente a hacerlo, ahora en cambio hay que repetir muchas veces a los niños las cosas, parece que no oyeran sino lo que les interesa”. Esta afirmación fue ratificada por el resto de las madres que asistieron al taller.

Rosario reconoce lo avanzado de sus padres para la época, pero rechaza las diferencias en el trato entre niños y niñas, “nos tenían muy controladas, eran muy estrictos, no nos explicaban el porqué de las cosas”. Dos personas objetan directamente la manera como fueron corregidas y tácitamente presumen lo bien que lo hacen ellas con sus hijos, aunque tampoco están muy a gusto porque los chicos de ahora no escuchan.

Episodio 3. Los niños no eran importantes

Participantes: Asunción, Pilar, Bárbara.

Turno 1, Asunción: “Mi madre jamás habló conmigo, jamás tuvo confianza conmigo. Yo supe lo que era ser mujer por mi hermana, porque mi madre jamás me habló. Era muy tranquila y prácticamente no me decía nada”.

Turno 2, Pilar: “Como a los 16 años yo tuve un novio y mi madre me cogió besándome con él en la escalera y me dijo: ‘Vete ahora mismo pa’ casa’ y yo iba temblando y cuando llegué a casa me han dado la primera palmada en mi vida y nunca se me ha olvidado. Seguro les produjo disgusto, lo veían mal, les preocupaba mucho lo que diría la gente, especialmente lo que se veía mal. En ese momento yo no lo comprendí. No me lo explicaron. Recuerdo que cuando íbamos a salir decían: ‘vamos a ir de visita, no se coge nada de la mesa. Vamos a ir de compras, no pidas nada que no tenemos dinero’”.

Turno 3, Bárbara: “Nosotros fuimos ocho hermanos y con la mirada de mi madre teníamos. Recuerdo que mi padre le pegó a mi hermano unas buenas palmadas por cruzar una calle sin mirar. Mi madre era la que llevaba las riendas, se encargaba de todo mientras mi padre trabajaba. El castigo era no dejarnos salir; y si salíamos era sólo con mis hermanos, nunca solas. Siempre me molestó que cuando empecé a trabajar me tocaba entregar todo el dinero para la casa, en cambio a mis hermanos no les exigían lo mismo. La razón que daban era que las mujeres no necesitábamos dinero y los hombres, sí”.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

Estos tres turnos se caracterizan por mostrar prácticas de corrección que no tienen en cuenta el punto de vista del niño. Ser niño era signo de indefensión, del lugar de lo ignorado.

Asunción se queja porque su madre no le tenía confianza. “Era muy tranquila, prácticamente no me decía nada” es el recuerdo de una tranquilidad que rayaba en la incomunicación y que la niña interpretaba como despreocupación.

Pilar cuenta la fuerte reacción de su madre al encontrarla besándose con el novio; la golpeó y no le dijo nada. Pilar tuvo que deducir que el disgusto que se llevaron era porque eso “se veía mal”, porque la gente criticaba, y en este caso sus padres estaban pendientes de lo que los demás decían: era un control social muy fuerte que se trasmitía a través de pensar en lo que los demás especulaban.

Bárbara hace notar otro sistema de control fuerte de parte de los adultos a través de la mirada: “Con la mirada de mi madre teníamos”. Es posible que criar ocho hijos significara desarrollar unas medidas de control eficaces y económicas, especialmente si el peso de la responsabilidad estaba en manos de la madre solamente. El padre controlaba con golpes y quitando privilegios como no salir los fines de semana. La discriminación del trato

entre hombres y mujeres se evidencia en que éstas tenían que entregar para la casa el dinero que ganaban. Se destaca la incapacidad para protestar y tener que asumir como indiscutible lo que los padres decían.

¿Cómo hablan de lo que hacen?

El episodio precedente señala una característica común respecto a la comunicación verbal y la falta de explicación de las razones para actuar por parte de los padres. Se aprecia el miedo, la descalificación, la acusación y el rechazo a ese modo de relación entre padres e hijos; éstos viven la falta de explicación como un desconocimiento, como ausencia de importancia; muy probablemente de la creencia que existía de que los niños no entendían o no había por qué darles explicaciones.

Episodio 4. El reconocimiento del otro

Participantes: Yolanda y Ana.

Turno 1, Yolanda: “En mi casa no hubo una educación muy autoritaria. Nos llevábamos una palmada de vez en cuando”.

Turno 2, Ana: “Yo sí hablaba mucho con mis padres. Y me llevaba bien con ellos. Recuerdo que de pequeños, si venía visita ni se te ocurriera coger nada del plato. Aguanta, eso era sagrado. Así te estuvieras muriendo de ganas mientras estaba la visita, nada; apenas se iban podíamos coger todo. Tampoco le gustaba a mi madre que me fuera con mi novio en moto, era un peligro: les mentía y le decía que me iba con mis amigos. Apenas veía a mi madre, yo salía a correr si estaba con él [...] No me pegaban, pero les tenía pavor; es curioso, no me pegaban pero les tenía mucho miedo y respeto”.

¿Cómo perciben las prácticas de corrección?

Estos padres usaban la palabra para corregir a sus hijos. Los golpes que menciona Yolanda no los percibe como ofensivos o de malos tratos, asegura que su educación no fue autoritaria y aclara que ella está a gusto con la educación que recibió. Ana menciona que sus padres no usaban el castigo físico para corregirlos; cumplía lo que la madre decía porque sabía que a “ella no le gustaba”, y eso era una razón suficiente, no le gustaba que cogieran la comida cuando había visita ni que se fuera con el novio en la moto. La palabra de la madre controlaba sus actuaciones al punto de expresar que eso era sagrado. “No nos pegaban pero les tenía mucho miedo y respeto” expresa que había mezcla de miedo con respeto y lo que le ha quedado es que hablaba mucho con sus padres y se llevaba bien con ellos, legitimando que está de acuerdo con la educación que le dieron.

¿Cómo hablan de lo que hacen?

Este episodio muestra que aunque hubiera padres exigentes las hijas valoran la manera como fueron corregidas. Conversar, hablar es señal de buena relación. Ana expresa que hablaba mucho con sus padres y se llevaba

bien con ellos, como si percibiera que lo que las demás personas han dicho insinuara una mala relación entre padres e hijos antes. Reconocer que les tenía pavor aunque no le pegaran señala claramente que no hacían falta los golpes para infundir respeto a lo que los padres le pedían; aunque no era inconveniente para mentir e irse con el novio. Yolanda reconoce que recibía cachetadas ocasionales, pero califica de buena la relación con sus padres.

¿Cómo hablan los padres y los hijos de las prácticas de corrección?

Todo estilo de comunicación tiene su sustento en un modelo cultural. En los niños y madres de Santa Cruz predomina una comunicación de pocas palabras, que puede parecer paradójico con el estilo predominantemente verbal de los españoles. La expresión del pensamiento y de los sentimientos es una actitud que requiere práctica, y lo verbal no necesariamente es la única vía. No hay que olvidar el origen rural de las familias de Barranco Grande, la transformación que sufrió la institución familiar luego de la transición del campo a la ciudad y la rapidez del cambio cultural de Tenerife: pasar de ser rural a una economía de consumo, lo cual ha marcado particularmente su estilo de vida y su manera esencial de comunicar sentimientos.

Como se menciona en los resultados, en esta conversación colectiva a la que asistieron las madres y sus hijos, sólo ellas hablaron. Contaron sobre la manera como fueron corregidas en su infancia y como lo hacen actualmente con sus hijos; transmitieron sentimientos de satisfacción y tranquilidad cuando hablaron de manera anecdótica, aunque también de rechazo y preocupación respecto a algunas actitudes de sus hijos; también rechazaron algunas acciones de sus padres cuando ellas eran niñas. La reflexión, la valoración y la justificación de sus acciones respecto a la crianza actual fueron el principal motivo para sus intervenciones. El tono de la conversación fue principalmente afirmativo. Dado que los niños no intervinieron, se hizo después una reunión con ellos.

Al preguntar a las madres en sesiones posteriores sobre el silencio de sus hijos, expresaron lo siguiente: “Nosotros aquí hablamos de lo que nos pasa con ellos, porque sabemos que eso nos puede ayudar. Pero ellos no, porque lo que sienten es que los compañeros se van a burlar; les da vergüenza que los demás sepan sus errores, sus faltas: ‘van a pensar que yo soy tal’”. Otra madre expresó: “A mí, mis hijos me dicen cosas que son muy simples, pero no quieren que lo sepa nadie; como si fuera algo muy grave”. Otra madre dijo: “Ellos se dejan influenciar mucho por los demás en todo: en la ropa, en la moda. Mi hijo está pendiente de que vaya bien vestida al colegio o si no me dice: ‘No vayas al colegio vestida así, que ya todo el mundo sabe quién eres’”.

El silencio de los chicos puede interpretarse de muchas maneras, además de lo que dijeron sus madres: 1) Los niños no se han constituido como una categoría distinta e independiente de los padres y por lo tanto no son una voz autorizada para opinar o criticar. 2) Hay una percepción muy aguda del

control social. 3) No se ponen en evidencia delante de las madres, lo que demuestra el control que ellas ejercen. 4) No están acostumbrados a hablar con sus padres sobre las situaciones que los afectan y menos lo van a exponer ante extraños.

De todas maneras, por separado, hablaron básicamente de anécdotas, conectaban la intervención de uno con la de otro sin dar lugar a polémica ni a reflexión sobre la manera como eran corregidos por sus padres. Como se decía antes, estos chicos aún no tienen voz en la construcción de su propia normatividad; los padres y madres no se cuestionan o inquietan por este hecho y aquéllos ni siquiera se lo plantean como una posibilidad entre otras.

Las madres y padres de Santa Cruz de Tenerife ante la corrección

En cuanto a la eficacia en la corrección aparece que las madres tienen el control sobre sus hijos, porque consideran que no se les han salido de las manos. Se corrobora esta afirmación con la manera como se refieren a la percepción de ser madres que califican de fácil, aunque también es alto el porcentaje de ellas que experimenta como difícil su tarea de crianza. Al comparar estos resultados con los de la coherencia entre los padres para corregir, se observa que hay una tendencia al apoyo pasivo del padre varón y otra parte importante que se desautoriza, lo cual coincide con la falta de implicación de los padres varones en la crianza de sus hijos y el predominio de esa función en manos de las madres.

Al observar las actitudes al corregir es claro un dominio y control de las madres, sin dejar de lado que también hay quienes atraviesan por un momento de confusión. Es alto el porcentaje de madres que utiliza como estrategia correctiva *el tiempo fuera* y la *supresión de privilegios*, casi sin utilizar otro tipo de correctivos. Esta estrategia corresponde a la creencia de que cambiando las circunstancias externas, se propician cambios en la conducta de los niños. A la pregunta de cómo se ven las madres frente a la corrección de sus hijos, puede decirse que ellas tienen el control sobre sus hijos, que no se les han salido de las manos, pero que no están contentas con los resultados de su corrección. Este análisis será ampliado en el capítulo de la discusión de los resultados.

Las madres de esta población equilibran sus razones para corregir entre la construcción de hábitos de la vida diaria y las convenciones sociales. Señalan que el mayor número de conflictos con sus hijos es causado por el excesivo tiempo que sus hijos dedican a la televisión y por las malas notas escolares. Al analizar a través de sus comentarios y afirmaciones su preferencia por un determinado estilo educativo, surge el de organizar y orientar a sus hijos. Es decir, dejar iniciativa al niño, acordar los límites, dejar asumir consecuencias. Ellas saben teóricamente cómo es una crianza orientada en este sentido, pero la mayoría de las veces no lo llevan a la práctica.

Los resultados de estas narraciones autobiográficas, después de haberlas

analizado por categorías, permiten establecer las siguientes constantes:

Caracterización de las relaciones padres/madres e hijos

- Las madres afirman que tienen el control de sus hijos y son las que ponen las normas, en su mayoría.
- Falta coherencia entre los padres: quitar los castigos que uno de ellos ha puesto.
- Existe poca implicación de los padres varones en la normatividad.
- En términos generales, los padres delegan la educación en manos de la madre.
- Las madres se concentran en construir hábitos personales y normas de convivencia.
- La creencia básica es la de que el tiempo fuera es la estrategia para corregir.
- La principal preocupación es que sus hijos, en la adolescencia, consuman drogas.
- La falta de claridad normativa, de algunos padres, genera conflicto en la relación con los hijos.

Signos de ineficacia en la corrección

- Temor a la reacción del niño cuando se le corrige.
- Hablar al niño y no recibir respuesta.
- Desvalorización de la palabra de la madre.
- El niño no asume las consecuencias de sus actos.
- Los adultos no jerarquizan las faltas.
- El padre pone un castigo y la madre lo desautoriza.
- Las normas son contradictorias.
- Querer ser “amigo” del hijo.
- Uno de los padres oculta o minimiza las faltas del hijo para evitar la reacción del otro.
- Prometer y no cumplir.
- Utilizar como única estrategia correctiva el tiempo fuera y la supresión de privilegios.
- Querer proyectar en el hijo lo que el padre o la madre no tuvieron.

Signos de eficacia en la corrección

- Establecer una norma y hacerla cumplir.
- Tener sentido de la guía y la orientación.
- Ser claros en la transmisión de la norma.
- Ocuparse, padre y madre, de la tarea de la crianza.

- No perder el objetivo de la corrección aunque a veces se impacienten.
- No temer poner límites a sus hijos.

PALABRAS FINALES

En este estudio se han logrado aprehender las sutilezas y matices de cada una de las voces narrativas que muestran los cambios de las dos poblaciones estudiadas, una latinoamericana y una europea, que están pasando de un modo de vivir tradicional a uno posmoderno³². La metodología cualitativa utilizada en esta investigación ha permitido ver la riqueza de componentes que hay en un proceso de transición familiar, como el que están viviendo estos dos grupos que a la vez son un reflejo de las familias actuales y del grupo social del cual forman parte: las de Cali pertenecen al estrato 3, que constituye el 50% de la población, y las de Santa Cruz pertenecen a la clase media baja, que representa el 38,37% de la población.

En la Tabla 9.1 se resumen los indicadores que señalan la transición de lo tradicional a lo moderno, manifiestas en estas dos poblaciones. A continuación se presentan las observaciones finales que señalan las perspectivas hacia futuras investigaciones.

Al tener un panorama de estos dos grupos, se comprueba que cada uno en su particularidad cultural está viviendo cambios drásticos: la posmodernidad exige de las familias el desarrollo de condiciones más liberales y negociadoras, pero algunos padres temen que si se ponen en el lugar del niño pierden su control y se les sale de las manos; y estos, a su vez, no terminan de asumir sus cuotas de responsabilidad y autocontrol.

La experiencia de hablar y observar durante dos años ambos grupos de padres a través de talleres permanentes con ellos mostró las contradicciones en que caen: es muy fácil expresar lo que quieren que sea la educación de sus hijos y otra muy distinta lo que se hace palpable en el día a día. Es pre-

Tabla 9.1. Indicadores de la transición entre familia tradicional y posmoderna en las dos poblaciones estudiadas³³

Santa Cruz	Cali
Prima la rigidez en la corrección	Reaccionan con mayor flexibilidad al corregir
No perciben como difícil la tarea de ser padres	Perciben como difícil la tarea de ser padres
Estrategia correctiva: quitar privilegios y tiempo fuera	Estrategia correctiva: quitar privilegios y castigo físico
Supervisión y control de las actuaciones del niño	Ambigüedad entre controlar y dejar pasar las faltas de los niños
Mayor continuidad intergeneracional en las prácticas de corrección	Menor continuidad intergeneracional en las prácticas de corrección
Los niños no tienen voz para cuestionar y criticar a sus padres	Los niños tienen voz para cuestionar y criticar a sus padres
Se valora la conformidad del niño	Se valora la conformidad del niño y la autonomía
Las normas las pone la madre	Poca cohesión de la pareja en su función educativa
Poca participación del padre en la crianza	El padre está más involucrado en la tarea de crianza
Expectativas poco ambiciosas respecto al futuro de sus hijos	Expectativas más ambiciosas respecto al futuro de sus hijos
Temen que sus hijos consuman droga	Temen que sus hijos consuman droga

ciso mantener un hilo conductor de reflexión permanente sobre la crianza para que padres e hijos vayan encontrando un término preciso de ajuste en la convivencia cotidiana.

Se pudo observar la analogía en la concepción de familia, de la corrección, y su forma de pensar y vivir la vida de los padres de estos dos contextos distintos –el español de Canarias y el colombiano de Cali– en los siguientes aspectos:

Como efecto de la posmodernidad hay un exceso de centramiento en los niños. El niño alimenta el narcisismo de los padres, en él proyectan lo que ellos no pudieron ser y tener; por eso ponen todo el empeño para que su hijo sea el mejor de todos.

La transformación que viven las familias explica el desconcierto de los padres y ayuda a entender su estado de inquietud, donde lo que marca la

³³ Se definen las tendencias más notables en cada una de estas poblaciones para entender el proceso

pauta del mundo posmoderno es el protagonismo del niño, la participación de ambos padres en igualdad de condiciones en la crianza, darle lo que estos no tuvieron y la exigencias de ponerse en el lugar del niño frente a sus sentimientos. Además, *los medios* y los expertos insisten en que el niño debe contar con una gran dosis de autonomía que los padres no saben cómo favorecer pues ellos mismos no la vivieron; por ello en algún momento se inclinan por la permisividad tan criticada, expresada en la tendencia a la pérdida de la autoridad guía, lo cual crea ansiedad e inseguridad en la crianza.

El estudio aclara que en el verdadero ejercicio de la autoridad no existe la violencia. Siempre se ha pensado que en las relaciones de mando y obediencia la violencia es inevitable, en este caso en las relaciones entre padres e hijos. H. Arendt aclara que el error ha sido confundir poder con violencia y que la verdadera autoridad se basa en el respeto que se gana. Las relaciones entre padres e hijos son asimétricas pero esto no impide que haya respeto mutuo y que las situaciones conflictivas inevitables de la crianza se puedan arreglar de una manera razonada y no con la agresión.

Otra idea fundamental es la de que los padres como representantes de la cultura del grupo son los responsables de introducir al niño en el mundo, en la comunidad a la cual pertenecen. Además los padres, a través de las prácticas de corrección, pasan su linaje y el conocimiento que traen de las generaciones que los precedieron.

Enfocar el contexto, donde estos padres y madres crían a sus hijos, permite ver diferencias y semejanzas pero sin juzgarlas como buenas o malas. Se destaca en el grupo de Cali más participación de los padres varones en la educación de sus hijos, la idea de que el castigo físico no es aprobado socialmente y de que razonar con los niños trae ventajas.

En Santa Cruz la familia tiende a ser tradicional por venir de una sociedad agraria que conserva el estilo de crianza donde participan todos los miembros del grupo y de la familia. Los padres varones se descargan de la responsabilidad de la crianza porque el medio lo posibilita, ellos traen el dinero y ellas hacen las labores del hogar. De hecho la mayoría de las madres estaba en la casa todas las tardes con sus hijos después del colegio.

La perspectiva hacia futuras investigaciones con la familia plantea preguntas acerca de la función socializadora de los medios de comunicación, de la corresponsabilidad de las figuras paternas, de la redefinición de la vida laboral y familiar en la crianza, del reto de educar niños en una sociedad individualista y sobre todo tener presente la particularidad cultural y social de cada grupo social.

Para Rodrigo *et al.* (2003) la familia es el lugar de reflexión, de recreación de relaciones interpersonales que permite equilibrar niveles de apoyo, exigencia y responsabilidad, donde los padres siguen siendo los modelos que permiten al niño intuir lo que él puede ser en el futuro. De ahí que sea un espacio privilegiado para el desarrollo de políticas sociales estatales en

conjunción con la escuela, y de estudio de los cambios que vive la sociedad.

Las voces más autorizadas insisten en que hay un interés marcado hacia el establecimiento de relaciones entre padres e hijos mucho más flexibles, teniendo en cuenta el punto de vista del niño sin desconocer que los adultos son los encargados de la dirección y la guía. La exigencia de la construcción de la autonomía, como una pretensión de la posmodernidad, es que mientras los niños están construyendo sus hábitos personales y de convivencia precisan de un *ethos* que les permita desenvolverse y encontrar los requerimientos que la sociedad le hace a la familia.

Cómo favorecer la construcción de este *ethos*, será uno de los desafíos para futuras investigaciones. A medida que los niños desarrollan su autonomía con ayuda de los adultos, se podrá lograr un equilibrio que dará como resultado relaciones donde será imprescindible el uso de la palabra que guía y organiza, todo lo cual constituye, en últimas, la función parental.

Los resultados del estudio destacan las siguientes conclusiones:

- Entre la población estudiada se puede hablar de un modelo transicional de familia. La tendencia va del modelo patriarcal tradicional a un modelo basado en la cultura de la negociación e interiorización de normas.
- Hay confusión en los padres sobre cómo educar a sus hijos. Entre el esquema tradicional con el que fueron educados y las dificultades de las exigencias del presente, unos tienden a mantener las prácticas de castigo físico y otros a la ambigüedad en las prácticas de crianza.
- El deterioro de la palabra se hace palpable cuando no está acompañada de una verdadera autoridad.
- La inconsistencia de los padres se manifiesta cuando amenazan con un castigo o una sanción y no la cumplen. Otras veces reaccionan arbitrariamente.
- La sensación es de que si el niño fracasa, los padres también, especialmente la madre.
- Aunque hablan de lo equivocado de sus métodos no ensayan otras maneras de corregir.
- Si el medio, el *ethos*, no da soporte a los valores familiares, las observaciones de los padres se pierden.
- Los padres usan como primer paso correctivo la explicación, luego argumentan y si no da resultado recurren al castigo físico no maltratante.
- La estrategia de corrección que predomina es la de suprimir privilegios.
- La teoría implícita que predomina en los padres en la práctica correctiva es la ambientalista.
- Entre algunas de las familias estudiadas se observa continuidad in-

tergeneracional en las prácticas de corrección, mientras que otras tienen una actitud crítica y cuestionan la manera como fueron educados.

- Algunos de los niños comienzan a tener voz para cuestionar y criticar a sus padres, mientras que otros no han construido una voz autorizada para hacerlo.
- Los padres tienden a privilegiar lo correcto sobre lo bueno. Esa idea de corrección está presente en la exigencia de responsabilidad, estudio, respeto, honradez.
- Las expectativas de los padres se dirigen a que sus hijos sean respetuosos y a que estudien.
- Cuando la autoridad guía está presente, hay una disminución de las prácticas de corrección coactivas y son más palpables las prácticas de crianza propositivas; en cambio, cuando no hay verdadero ejercicio de la autoridad son más frecuentes las prácticas de corrección coactivas y el malestar en la relación padres e hijos.
- Las situaciones más conflictivas se dan con los niños que no han adquirido cierto grado de hábitos, de autonomía en su cuidado personal, en la responsabilidad frente al estudio y el cumplimiento de acuerdos mínimos con los padres y profesores.
- En general las razones que dan los padres para corregir a sus hijos están más relacionadas, en este segmento de edad de los hijos, con mantener y construir con ellos las normas de la vida diaria.
- En Santa Cruz la ausencia paterna es más notoria que en Cali; pero en Cali es más complicada la crianza dadas las condiciones sociales y la duda de los padres respecto a lo que es exigible a un niño en esta etapa de la vida.

El análisis permite concluir que la eficacia en la corrección está relacionada con:

- Acordar las normas y las consecuencias de su incumplimiento.
- Trasmitir el sentido de la norma.
- Una vez acordada la norma, cumplirla.
- Claridad y consistencia en la corrección.
- Crear buenos hábitos desde edades tempranas.
- Ser claro y legible en la comunicación de las consecuencias de las faltas
- Jerarquizar la gravedad de las faltas.
- Ponerse de acuerdo sobre las normas con sus hijos.
- Hablar y hacer que la palabra sea escuchada y tenga valor.
- Hablar para guiar y no para insultar o atemorizar.
- Permitir la toma de iniciativas, crear criterios y pensamiento propio.
- Guiar y orientar la personalidad en formación, permitiendo asumir

las consecuencias de los actos.

- Tomar en serio la educación y la crianza del hijo, como el cumplimiento de una responsabilidad social.

La ineficacia de la corrección está relacionada con:

- Prometer y no cumplir.
- Ceder por lástima con el niño.
- Repetir muchas veces la misma orden.
- No crear buenos hábitos en los primeros años.
- No jerarquizar la gravedad de las faltas.
- Improvisar las normas sobre la marcha.
- Contradecirse en la corrección.
- Recurrir a la agresión ante la falta de autoridad.
- Creer que contrariar al niño le hace daño emocional.
- Temer a la reacción del niño cuando se le corrige.
- Hablar al niño y no recibir respuesta.
- Ser “amigo” del hijo.
- Ocultar las faltas o minimizarlas para evitar la molestia de uno de los padres.
- Utilizar como única estrategia el tiempo fuera y la supresión de privilegios.
- Proyectar en el hijo lo que el padre o la madre no tuvieron.
- Falta de coherencia entre los padres al aplicar las normas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, E., Durán, E. (2000), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de salud*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, CES.
- Alberdi, I. (1995), *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alberdi, I. (1999), *La nueva familia española*. Madrid, Taurus.
- Arendt, H. (1996a), ¿Qué es la autoridad? En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Arendt, H. (1996b), La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Ariés, Ph. (1987), *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.
- Aristóteles (1980), *Ética a Nicómaco*. México, Losada.
- Atkinson, J., Heritage, J. (1989), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Backett, K. C. (1982), *Mothers and Fathers. A study of the development and negotiation of parental behavior*. London, MacMillan Press.
- Badinter, E. (1991), *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Madrid, Paidós.
- Bajtín, M. (1982), El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Baumrind, D. (1971), Current Paterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*. 4: 1-103.
- Bradley, B. S. (1992), *Concepciones de la infancia*. Madrid, Alianza.

- Barreto, J. y Puyana, Y. (1996). Sentí que se me desprendía el alma. Análisis de procesos y prácticas de socialización. Indepaz, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Becker, G. (1999), Narratives as Cultural Documents. En: *Disrupted Lives. How People Create Meaning in a Chaotic World*. Berkeley, University of California Press.
- Berlin, I. (1974). Dos conceptos de libertad. En: *Libertad y necesidad en la historia*. Madrid, Ediciones Revista de Occidente.
- Betegón, J. (1992), *La justificación del castigo*. Madrid, Centro de estudios constitucionales.
- Bliss, L., McCabe, A. y Miranda, E. (1998), Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for School Age Children. *Journal of Communication Disorders*. 31, 347-363.
- Bourdieu, P. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000), *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo.
- Brass, P. (1991). *Ethnicity and rationalism: theory and comparison*. London, Sage publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1993), *Educación de los niños en dos culturas*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. y Weisser, S. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bugental, D. B. y Goodnow, J. J. (1998), Socialization processes. En: Damon. I. W. (ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. New York, Wiley.
- Camps, V. (2000), *Qué hay que enseñar a los hijos*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Castellano, J. M. y Macías, F. (1999), *Historia de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Ceballos, E. y Rodrigo M. J. (1998), Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En: Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coord.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- Courtés, J. (1997), *Análisis semiótico del discurso*. Madrid, Gredos.
- Cubero, M., Sánchez, J. A. (2002), Práctica social y modos de hablar y de pensar. *Infancia y aprendizaje*, 25 (1), 101 - 117.
- Daros, W. (1989), La concepción piagetiana de la génesis y condiciones psicoevo-

- lutivas de la moral. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, 417-430.
- Delgado-Gaitán, C., (1993), Parenting in two generations of Mexican American families. *International journal of behavioral development*. 16 (3), 409-427.
- De Nebrija, A.(1981), *La educación de los hijos*. (Estudio, edición, traducción y notas por León Esteban y Laureano Robles). Valencia, Universidad de Valencia.
- De Mause Ll. (1974), The evolution of childhood. *History of childhood Quarterly: Journal of Psychohistory*. 1, 503-606.
- De Mause, Ll. (1982), *Historia de la infancia*. Madrid, Alianza.
- Delval, J. (1989), La representación infantil del mundo social. En: E. Turiel, I. Enesco, J. Linaza (Compilación). *El mundo social de la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Departamento Nacional de Estadística. (2009). *Encuesta sociodemográfica en Cali, Colombia*. Cali, Departamento Nacional de Estadística.
- Doumanis, M. (1988) *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid, Visor - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Durkheim, E. (1972), *La educación moral*. Buenos Aires, Schapire Editor.
- Elias, N. (1998), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Compilación de Vera Weiler. Bogotá, Norma.
- Elster, J. (2001), *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona, Paidós.
- Ferrater Mora, J. (1990) *Diccionario de Filosofía*, Vol. 2, Madrid, Alianza.
- Fitzgerald, J. M. (1988), Vivid Memories and the Reminiscence Phenomenon: The Role of a Self Narrative. *Human Development*, 31, 261-273.
- Franz, K.(1992). *Padres e hijos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Freud, S. (1976a), *Los dos principios del acaecer psíquico*. Obras completas. Vol. 12. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1976b), *El malestar en la cultura*. En: Obras completas, Vol. 21. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fromm, E., Horkheimer, M., Parsons, T. (1994), *La familia*. Barcelona, Península.
- Geertz, C. (1990/1995), *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gewirth, A. (1978), *Reason and morality*. Chicago, University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1997), *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona, Península.
- González, T. (1998), *Mujer y educación en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Bechomo.

- Goodnow, J. J. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 235 - 270), Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Greenfield, P. y Suzuki (1998), Cultura y desarrollo humano: implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental. En: *Handbook of Child Psychology*, Vol. Siegel, E. y Renninger Editores. New York, Wiley.
- Greenfield, P., Quiroz, B. y Raeff, C. (2000), Cross-Cultural Conflict and Harmony in the social Construction of the Child. *New direction for Child and adolescent Development*, 87, 93-108.
- Greimas, A. J. (1989), *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid, Gredos.
- Grusec, E. J. (1997) *Parenting and Children's Internalization of values. A Handbook of Contemporary Theory*: New York, John Wiley Sons.
- Grusec, J. y Goodnow, J. (1994), Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*. Vol 30 (1) 4-19.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1994), *Familia y cultura en Colombia. Tipologías, funciones y dinámica de la familia*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Harvey, D. (2004), *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Have, P. (1999), *Doing conversation analysis*. London, Sage.
- Hays, S. (1998), *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona, Paidós.
- Henao, C. y Rodrigo, M. J. (2003), "Modelos culturales de paternidad en un grupo de padres de Cali, Colombia". *Infancia y Aprendizaje*, pp. 34- 40.
- Heinz-Herman, K. y Buchner, P. (1994), The family culture of negotiation. A result of changing parent-child relationship. *The European Journal of Social Sciences*, 7, (1), 12-29.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D. (1988), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- Hoffman, M. L. (1975), Moral internalization, Parental Power, and the Nature of Parent-Child Interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1970), Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffman, M. L. (1994), Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, 30 (1), 26-28.
- Honiak, M. (2003), *Moral Character*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Consultado en Internet. <http://plato.stanford.edu/entries/moral-character/>

- Horkheimer, M. (2001), *Autoridad y familia*. Barcelona, Paidós.
- Hurstel, F. (1992), De los padres “ausentes” a los “nuevos padres”. Contribución a la historia de una transmisión genealógica colectiva. En: Tubert, S. (editora), (1997), *Figuras del padre*. Madrid, Cátedra.
- Hurstel, F. (1996), *La déchirure paternelle*. París, L'éducateur.
- Hurstel, F. (2001), Las funciones del padre en la sociedad contemporánea posindustrial: Los riesgos antropológicos y subjetivos. En: Zaouche-Gaudron, Ch., *La problématique paternelle*. Paris, Editions Eres.
- Hurthouse, R. (2003), *Virtue Ethics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Consultada en Internet. <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>
- Hutchby, I. and Wooffitt, R. (1998), *Conversation Analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge, Polity Press.
- Iglesias de Ussel, J. (1998), La familia española en el contexto europeo. En: Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998), *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza.
- Jimeno, M., Roldán, I. (1998a), *Violencia cotidiana en la sociedad rural. En una mano el pan y en la otra el rejo*. Bogotá, Universidad Sergio Arboleda.
- Jimeno, M. (1998b). “Corrección y respeto, amor y miedo en las experiencias de violencia”. En: Arocha, J., Cubides, F. y Jimeno, M. (compiladores), (1998), *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Kertzer, D. y Barbagli, M. (2003), *La vida familiar desde la Revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial (1789-1913)*, Barcelona, Paidós.
- Kessel, F. S. and Siegel, A. W. (1983), *The Child and other cultural inventions*. New York, Praeger Publishers.
- Kochanska, G. (1994), Beyond Cognition: Expanding the Search for the Early Roots of Internalizations and Conscience. *Developmental Psychology*, 30 (1), 20-22.
- Kohlberg, L. (1975), *Collected papers on moral developmental and moral education*. Cambridge, Mass: Center for moral education, Harvard University.
- Kohlberg, L. (1989), Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En: E. Turiel, I. Enesco, J. Linaza (Compilación), *El mundo social de la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Kuczynski, L., Marshall, S., Schell, K. (1997), Value socialization in a Bidirectional Context. En: *Parenting and Children's internalization of values. A handbook of Contemporary theory*. New York, John Wiley Sons.
- Lacasa, P., Martín del Campo, B., Méndez, L. (1994) Escenarios interactivos en la relación niño adulto. En: Rodrigo M. J. (Editora), *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis.

- Laluzza, J. L., & Crespo, I. (1996), Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y educación*, 3, 51-69.
- Lamus, D. y Useche, X. (2003). Prácticas disciplinarias vs. expresiones afectivas en Bucaramanga. En: Puyana, Y. *Padres y madres en cinco ciudades colombianas. Cambios y permanencias*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Larzelere, R. E., Sather, P. R., Schneider, W. N., Larson, D. B., & Pike, P. L. (1998), Punishment enhances reasoning's effectiveness as a disciplinary response to toddlers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 388-403.
- Leontiev, A. (1978), *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del hombre.
- LeVine, R. A., Miller, P. M., & West, M. M. (Eds) (1988) *Parental behavior in diverse societies: New directions for child development*. San Francisco, Jossey Bass.
- LeVine, R. A. (1990), Entornos infantiles en psicoanálisis. Una perspectiva transcultural. En: *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*. Editado por Stigler, J. Shweder, R. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido por L. Sampson.
- LeVine, R. A. (1980) Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales. Tomado de M. Fantini y R. Cárdenas (Editores) *Parenting in a Multicultural Society*, Nueva York, Longman. (pp. 17-26), Traducido por M. C. Tenorio.
- Levine. R. A., White, Merry. (1987), La revolución del papel de los padres. En: *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Lipovetsky, G. (1986), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1994), *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- Lollis, S. and Kuczynski L. (1997), Beyond one hand clapping: seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of social and personal relationships. Special Issue. Reciprocity and bidirectionality*, 14 (4), 435 – 440.
- López, M-L. (1994), *El niño, la escuela y la familia*. Cali, Gestamos - FES.
- López, Y. (2002), *¿Por qué se maltrata al más íntimo?* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Locke, J. (1986), *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Akal.
- Maceira, A. (1990) Razonamiento moral y disciplina familiar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 144, pp. 471-474.

- MacCoby, E. E. (1980), *Social Development Psychological Growth and the parent – child Relationship*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- MacCoby y Martin. (1983), Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En: E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussel (Series Ed.), *Handbook of child psychology*. (Vol. 4, pp. 1 – 102), New York, Wiley.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J. et al. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, Visor.
- Maldonado, M. C. y Micolta, A. (2003). La autoridad, un dilema para padres y madres al final del siglo XX. El caso de Cali. En: Puyana, Y. *Padres y madres en cinco ciudades colombianas. Cambios y permanencias*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Malinowski, B. (1969), *Crime and custom in a savage society*. New Jersey, Littlefield Adams & Co.
- Melchior-Bonnet, S. (2000), De Gerson a Montaigne, el poder del amor. En: Delumeau, J. y Roche, D. (eds), *Histoire des Pères et de la Paternité*. Quebec, Larousse.
- Mulliez, J. (2000), La volonté d'un homme. En: Delumeau, J. y Roche, D. (eds), *Histoire des Pères et de la Paternité*. Quebec, Larousse.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1991), *La Niñez en el Siglo XX. Salud, Educación, Familia, Recreación, Maltrato, Asistencia y Protección*. Editorial Planeta. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Myers, R. (1994), *Prácticas de crianza*. Bogotá, Celam - UNICEF.
- Newberger, C. M. (1980), The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. En: Selman, R. L. y Yando, R. (Eds.) *New directions for child development*. Vol. 7, 45-67. Clinical-development Psychology. San Francisco, Jossey-Bass.
- Nucci, L. (1982), Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains, Implication for Values Education. *Review of Educational Research*, 49, 93-122.
- Ogbu, J., (1993), Differences in cultural frame of reference. *International journal of behavioral development*. 16 (3), 483-506.
- Oppenheim, D., Ende, R., Warren, S. (1997), Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child development*, 68(1) , 127 – 138.
- Palacios, J. (1987a), Contenidos, estructuras y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y aprendizaje*, 39-30, 113-136.
- Palacios, J. (1987b), Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación

- evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Pettit, G. S. and Lollis, S. (1997), Reciprocity and bidirectionality in parent – child relationships: new approaches to the study of enduring issues. *Journal of social and personal relationship*, Vol 14(4):435 – 440.
- Piaget, J. (1985), *La toma de conciencia*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. (1977), *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., Sterponi, L. (2001), Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human development*, 44, 340 -361.
- Pollock, L. A. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: F. C. E.
- Puig, J. (2003), *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- Puyana, Y. (Comp.) (2003). *Padres y madres en cinco ciudades colombianas. Cambios y permanencias*, Universidad Nacional de Colombia.
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1988), Mothers and fathers teaching 3-years-old. Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- Quivy, R.(1999), *Manual de investigación en Ciencias Sociales*, México, Limusa-Noriega.
- Rawls, J. (1997), *Teoría de la Justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, M. J. (1994), Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En: Rodrigo M. J. (editora), *Contexto y Desarrollo Social*. Madrid, Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- Rodrigo, M. J.; Janssens, J. and Ceballos, E. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mothers' child-rearing actions? *Journal of family psychology*. Vol. 13, 4, 508-522.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Rodríguez, G. (2003), Reptes, conflictes i noves oportunitats per a la família en la societat actual. *Guix*, 296,12-17.
- Rousseau, J. J. (1971), *El Emilio*. México, Porrúa.
- Roigé, X. (1997), ¿Tanto está cambiando la familia? Transformaciones y continuidades en el parentesco. *Revista de Occidente*, 199, 90 - 111.
- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995), *Development Through Participation in sociocultural activity*. En: J. J. Goodnow, P. J. Miller, & F. Kesser (Eds.), *Cultural practices as context for development*. (Vol. 67/ Spring 1995, pp. 45-67), San Francisco, Jossey - Bass.
- Rubio C., J. (1987), *El hombre y la ética*. Barcelona, Anthropos.
- Rubio C., J. (1996), *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid, Trotta.
- Sacks, H. (1992), *Lectures on Conversation*. Cambridge, CA, Blackwell.
- Savater, F. (1994) *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel
- Savater, F. (1997), *El valor de Educar*. Barcelona, Ariel.
- Sennett, R. (1982), *La autoridad*. Madrid, Alianza.
- Selman, R. C. (1979), *Assessing interpersonal understanding: An interview and scoring manual in five parts constructed by the Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project*. Boston, Judge Baker Guidance Center.
- Solé, I. (1996), Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, pp. 11-17.
- Tabares, X. (1998), El castigo a través de los ojos de los niños. En: Arocha, J., Cubides, F. y Jimeno, M. (Compiladores), (1998), *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Tappan, M. (1997), Language, culture, and moral development: A Vygotskian perspective. *Developmental Review*, 17, 1- 23.
- Taylor, Ch. (1994), *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- Taylor, Ch. (1996), Marcos referenciales ineludibles. En: *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.
- Taylor, Ch. (1997), Seguir una regla. En: *Argumentos filosóficos*. Barcelona, Paidós.
- Tenorio, M. C., Orozco, B. C. (1997), *Pautas y prácticas de crianza en dos comunidades afrocolombianas del Valle del Cauca*. Informe de Investigación. Ministerio de Educación. Cali, Universidad del Valle.
- Tenorio, M. C. (2000), *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional y OEA.
- Thompson, J. B. (1990), *Ideology and Modern Culture*. Cambridge, Polity Press.
- Torres, E., Conde, E., Ruiz, C. (2002), *Desarrollo Humano en la sociedad audiovisual*. Madrid, Alianza Editorial.
- Triana, B. y Rodrigo, M. (1985), El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre las teorías implícitas de los padres. *Infancia y aprendizaje*,

- 31-32, 157-171.
- Triana, B. (1991), Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y aprendizaje*, 54, 19-39.
- Triana, B. (1993), Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Rodrigo M. J. et al. Madrid, Visor.
- Tubert, S. (1997), *Figuras del padre*. Madrid, Cátedra.
- Tubert, S. (1996), *Figuras de la madre*. Madrid, Cátedra.
- Turiel, E. (1984), *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid, Debate.
- Turiel, E. (1989a), Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En: E. Turiel, I. Enesco, J. Linaza (Compilación), *El mundo social de la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Turiel, E., Smetana, J. (1989b), Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios. En: E. Turiel, I. Enesco, J. Linaza (Eds.) *El mundo social de la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Useche, X. y Lemus, D. (2003). Prácticas disciplinarias vs. Expresiones afectivas en Bucaramanga. En: *Padres y madres en cinco ciudades colombianas. Cambios y permanencias*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Valsiner, J. (1994), What is “natural” about “natural contexts”? Cultural construction of human development (and its study), *Infancia y aprendizaje*, 66, 11 – 19.
- Valsiner, J. (1995), La co-construcción social del desarrollo psicológico desde una perspectiva cultural comparativa. En: *Child Development Within Culturally Structured Environments. Vol. 3 de la serie Comparative - cultural and constructivist perspectives*. Editado por Jaan Valsiner y publicado por Ablex Publishing Corporation. New Jersey.
- Valsiner, J., Branco, A., Melo, C. (1997a), Co-Construction of Human Development: Heterogeneity within Parental Belief Orientations. En: Grusec, J., Kuczynski, L. *Parenting and Children’s internalization of values*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Valsiner, J. (1997b), *Culture and the Development of Children’s Action. A theory of human development*. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.
- Vigotsky, L. S. (1995a), El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. En: *Obras escogidas - Tomo I*. Madrid, Visor. (pp. 257 - 413),

- Vigotsky, L. S. (1995b), El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas - Tomo III*. Madrid, Visor.
- Vigotsky, L. S. (1982), Pensamiento y palabra. En: *Obras Escogidas - Tomo II*, Madrid, Visor. (pp. 287 - 348).
- Wiley, A., Rose, A., Burger, L., Miller, P. (1998), Constructing autonomous selves through narrative practices: A comparative study of working – class and middle – class families. *Child development*, 69 (3), 833 – 847.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

ANEXOS

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

ANEXO 1.

GLOSARIO

En este apartado se explican algunos términos claves, para aclarar el sentido que aquí se les da y evitar equívocos, dada las diferentes formas de entender un término:

Autónomo: *autos:* yo, *nomos:* norma. Se dice de la persona que puede darse las normas a sí mismo porque ha adquirido la madurez y la capacidad de saber qué le conviene. También se refiere al estilo de educación que propicia el pensamiento propio y la autorregulación.

Autoritarismo: ejercicio del poder de manera violenta, sin tener en cuenta el pensamiento ni las necesidades del otro. Con mucha frecuencia se vale de la violencia física o psicológica para lograr sus propósitos.

Convenciones personales: consonancias conductuales que sirven para coordinar las interacciones en una familia. Son demandas, afirmaciones u obligaciones arbitrarias propias de este contexto específico.

Convenciones sociales: semejanzas conductuales que sirven para coordinar interacciones sociales y están vinculadas a contextos formados por sistemas sociales específicos; se basan en acciones arbitrarias propias de tales contextos. Pueden ser la familia, la escuela o los pares; están determinadas por el sistema social en el que existen.

Cultura: condición esencial de la vida en grupo. Es una “masa” de reacciones motoras, hábitos, técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos - así como el comportamiento que induce (Kroeber, 1948). Denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan

su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1995). Es cualquier patrón de conducta, normas, valores, creencias y conceptos que sea más que individual pero menos que universal (Elster, 2001).

Dominio: ámbito o conjunto de formas comprendidas en un concepto; aquí se habla de dominio moral, convencional social y personal.

Evaluación débil: escogencia de una acción sin poner en juego valores esenciales (Taylor, 1997); por ejemplo, cuando se toma la decisión de ir a un sitio u otro, comer una cosa u otra.

Evaluación fuerte: se refiere a la calidad de nuestra motivación guiada por principios fundamentales. No depende de los deseos o inclinaciones de las personas o de las culturas; depende de criterios independientes, es decir, tienden a ser categóricos, con tinte de universalidad; no están condicionados al hecho de ser deseados. La evaluación fuerte discrimina las acciones en buenas y malas, correctas e incorrectas, elevadas y bajas, etc. Cuestiones como actuar con lealtad, generosidad o veracidad, y cumplir con las promesas tienen valor por sí mismas y por tanto pertenecen a la categoría de evaluación fuerte, en las que también están las normas que tienen que ver con el respeto a la vida de los demás, a su integridad, a su propiedad. No están condicionadas por el deseo y por tanto se les llama incondicionadas (Taylor, 1997).

Familia tradicional: Forma niños que se conviertan en adultos responsables, trabajadores, honrados y solidarios.

Enseña a obedecer y a acatar la cosmovisión de la comunidad. Enseña a controlar los impulsos y a tomar en cuenta a los demás.

Enseña las habilidades que permiten la subsistencia y el cuidado de los suyos.

Forma en los valores de la comunidad a través del ejemplo.

Define las situaciones, de acuerdo con el punto de vista de los adultos.

Protege al niño y le da libertad de manera progresiva y controlada. Las pertenecientes al sistema de creencias de principios de siglo hasta aproximadamente 1970.

Familia posmoderna: Desde el punto de vista histórico se considera que surge aproximadamente en los años 70, si se tiene en cuenta que la sublevación estudiantil de 1968 marcó un hito político y cultural que dio lugar a nuevas maneras de concebir la crianza y la relación entre padres e hijos.

Forma niños que sean felices, que optimicen todas sus potencialidades para que cuando sean adultos tengan éxito económico y social. Promueve el pensamiento autónomo: ser crítico, tomar decisiones solo, en función de sus anhelos y deseos. Ofrece larga escolaridad que garantice altos niveles profesionales y cargos destacados. Ofrece oportunidades deportivas, artísticas, lúdicas. Consulta el sentimiento y el punto de vista de los niños. Asume al niño como un sujeto que ya puede decidir por sí mismo.

Función paterna: calidad de guía y orientación que no tiene que estar

necesariamente en manos del padre y que muchas veces desempeña la madre.

Habitus: repeticiones que se constituyen en reglas y conforman la normatividad de un grupo. Sistema socialmente construido que se adquiere por la práctica y que a la vez es condición de la misma práctica. Se basa en el hecho de que la realidad social existe en las cosas, primero, y en el cerebro, después. El *habitus*, por lo tanto, es común a todos los miembros de un mismo grupo cultural en la medida en que poseen una experiencia semejante (Bourdieu, 1995).

Interiorización: implica la relación entre el habla social y el habla interna en estrecha relación con el pensamiento. Los distintos modos de pensamiento son el resultado de la interiorización.

Moral: se refiere a los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar; a la manera como deben relacionarse las personas entre sí.

Normas incondicionadas: tienen que ver con valores morales fundamentales o con cuestiones que dan significado a la vida, es decir, valores sustantivos que evalúan las acciones. No están condicionadas por otras normas, valen por sí mismas.

Percepción: aquí se usa en el sentido de la representación que tienen los padres de sus prácticas de corrección. Cuando un padre o madre habla de la efectividad o fracaso en su ejercicio educativo, menciona la representación o idea de esa acción.

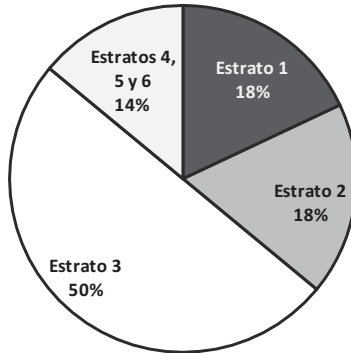
Perspectivismo: Capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Prácticas: acciones de las personas, susceptibles de ser observadas y narradas por un investigador u observador; fenómenos observables que expresan un sentido cultural o moral (Puig, 2003).

Prácticas de corrección: estilos y maneras de los padres, en las diferentes culturas, de transmitir las normas del grupo social al que pertenecen. Tienen que ver con los motivos para corregir, las maneras de reaccionar y las razones que dan los padres de esa corrección.

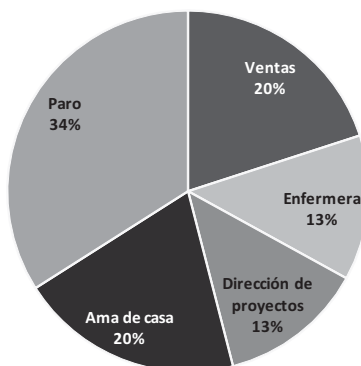
ANEXO 2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA MUESTRA DE CALI.

Distribución de la población de Cali, por estratos



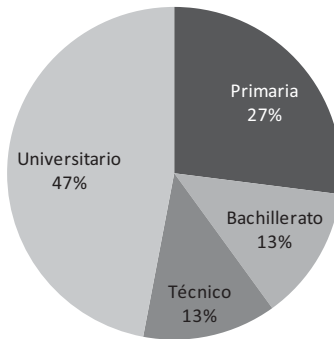
Ocupación de la madre

Muestra de Cali



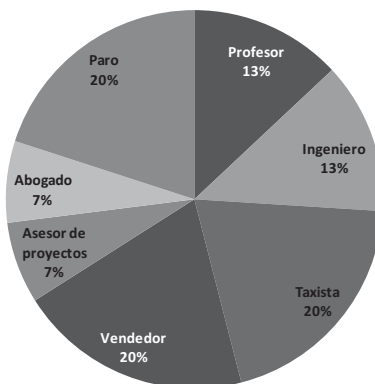
Nivel de estudios del padre

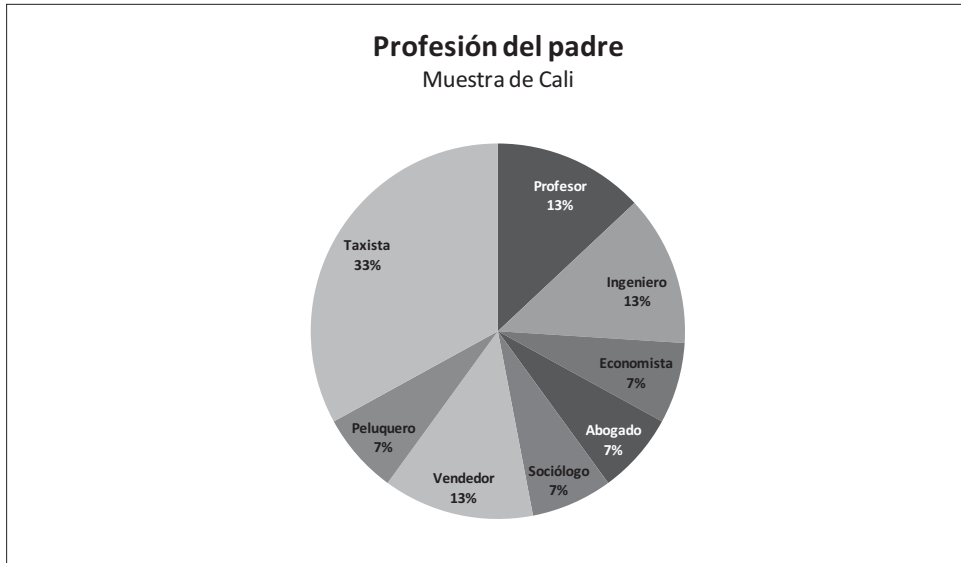
Muestra de Cali



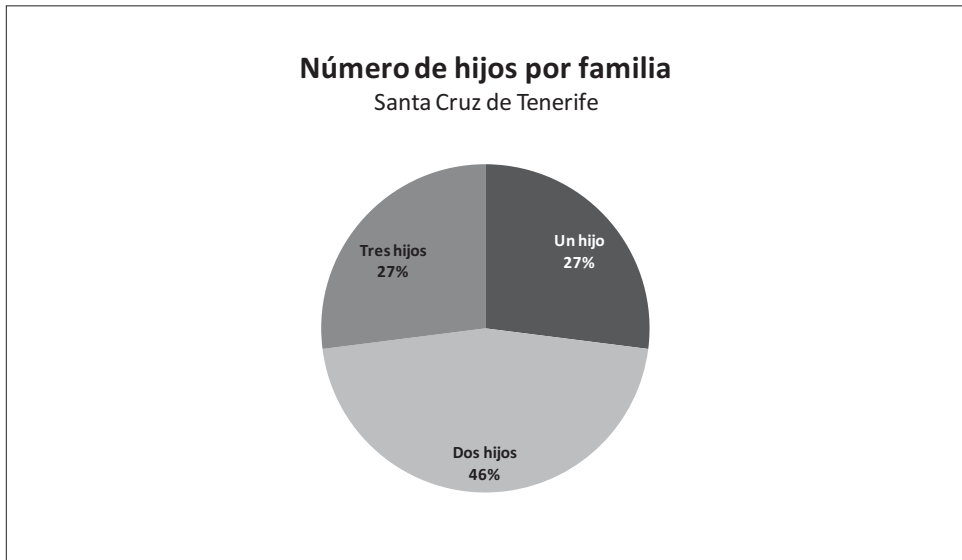
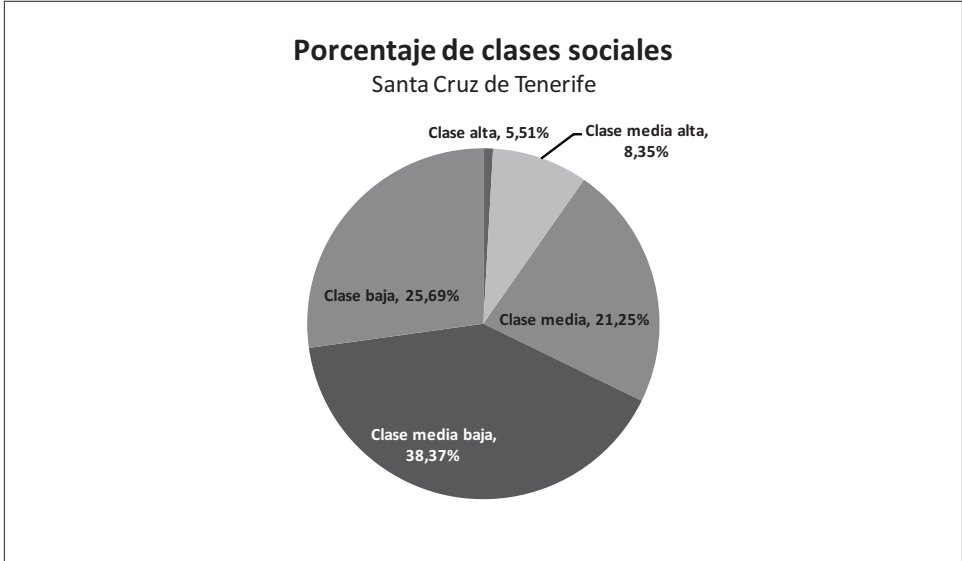
Ocupación del padre

Muestra de Cali



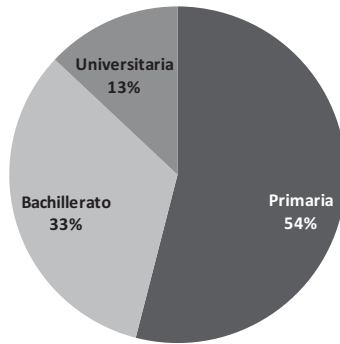


ANEXO 3. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA MUESTRA DE SANTA CRUZ DE TENERIFE.



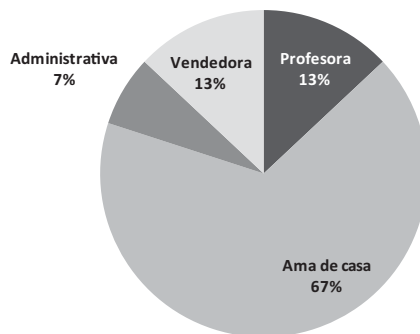
Escolaridad de la madre

Santa Cruz de Tenerife



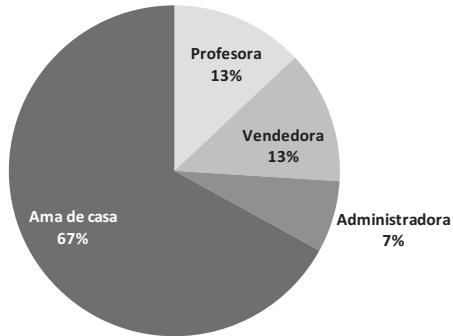
Ocupación de la madre

Santa Cruz de Tenerife



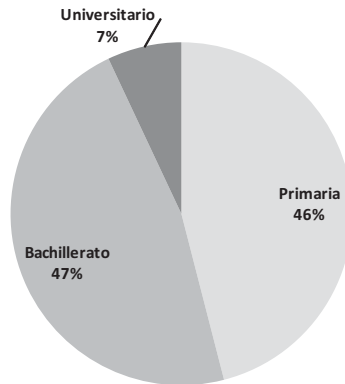
Profesión de la madre

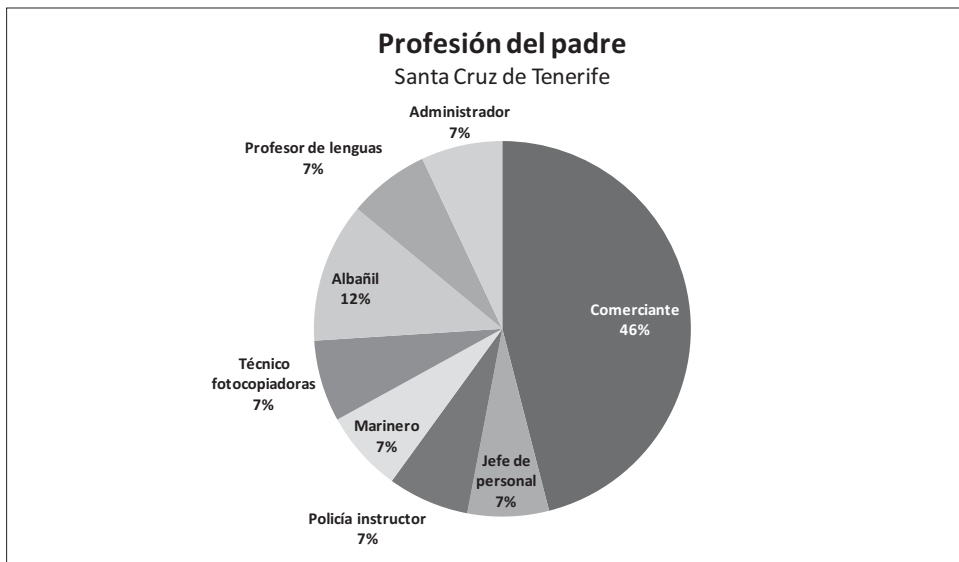
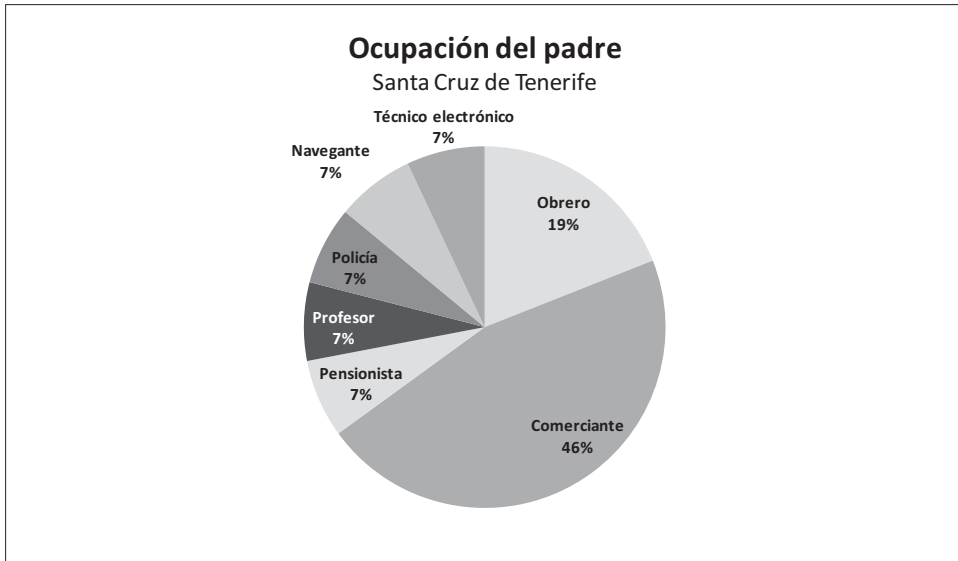
Santa Cruz de Tenerife



Nivel de estudios del padre

Santa Cruz de Tenerife







Programa Editorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co