



Estudios sobre las Culturas Contemporáneas

ISSN: 1405-2210

januar@ucol.mx

Universidad de Colima

México

Balzano, Silvia

No todo tiempo pasado fue mejor... percepciones de las diferencias generacionales en la crianza y educación de los hijos

Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. IX, núm. 18, diciembre, 2003, pp. 103-126

Universidad de Colima

Colima, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31691807>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Metodología, métodos, técnicas

NO TODO TIEMPO PASADO FUE MEJOR...

percepciones de las diferencias generacionales en la crianza y educación de los hijos

Silvia Balzano

Desde hace décadas ya venimos escuchando, viendo y leyendo una crítica sistemática dirigida a nuestros jóvenes. Se señala su desinterés por el estudio, la excesiva apreciación por las cosas materiales, la falta de ideales políticos, su indiferencia por las injusticias sociales... La lista es interminable. La queja persistente, y por cierto ingenua, apunta a recriminarles la “falta de valores”, en vez de señalar el cambio profundo en los paradigmas axiomáticos de la sociedad posmoderna. Esta sensación de extrañamiento y lejanía que se recoge en las percepciones intergeneracionales pone cada vez más en duda el viejo principio antropológico de la “transmisión de generación en generación”. ¿Funciona el viejo principio en momentos de cambios tan vertiginosos? Y, si dicho principio no funciona, ¿cómo se nutren los nuevos progenitores de los modelos básicos para funcionar como padres en esta sociedad?

Estas interrogantes fueron surgiendo a partir de una investigación llevada a cabo entre fines de 1998 y 1999 en un colegio de la Ciudad de Buenos Aires en donde consultamos a una cohorte de 180 padres sobre si encontraban diferencias entre la forma en que ellos educaban a sus hijos y la forma en que ellos fueron educados. Los resultados muestran que la gran mayoría de padres advierten grandes diferencias intergeneracionales respecto de sus percepciones en cuanto a las prácticas en la crianza.

En el ámbito antropológico, los estudios relativos a la crianza de los niños comienzan a desarrollarse con cierta sistematicidad a partir de las investigaciones realizadas por Margaret Mead en las sociedades del Pacífico. Una de las obras clásicas que se dedica específicamente al tema es la de los Whiting, *Children of Six Cultures* (1975), en donde se advierte cómo los diferentes estilos de paternidad que se desarrollan en las culturas estudiadas están, de alguna manera, circunscritos a sus posibilidades ambientales. Dentro de esta misma corriente teórica de pensamiento, Robert LeVine (1974) da un paso más al mostrar cómo los deseos y metas de los padres, funcionan como organizadores de la vida cotidiana.

El tema de las etnoteorías materno-paternas (Harkness y Super 1996), ideas paterno-maternas (Goodnow y Collins, 1990) o los sistemas de creencias materno-paternas (Sigel *et al.*, 1992) toma un nuevo impulso a partir del desarrollo de la Antropología Cognitiva. El concepto de “modelo cultural”, explicitado en los trabajos de Quinn y Holland (1987), contribuye de modo significativo a enriquecer esta temática, en especial la obra reciente de D’Andrade y Strauss (1993) que enfatiza la fuerza motivadora de ciertos esquemas y modelos culturales.

Goodnow y Collins (1990: 153) que han revisado exhaustivamente la bibliografía referente a naturaleza, las fuentes y las consecuencias de las ideas materno-paternas respecto del desarrollo infantil, destacan la poca atención que las investigaciones han prestado a cómo se socializa una persona para llegar a ser madre/padre. Lo mismo señalan Harkness *et al.* (1992: 163) cuando dicen que raramente los antropólogos han examinado los procesos a través de los cuales los padres aprenden a serlo.

En el presente trabajo veremos las semejanzas y diferencias que estos padres perciben en cuanto a cómo ellos han sido criados y cómo están criando a sus hijos y categorizaremos la muestra total de acuerdo a si continúan con las mismas prácticas enseñadas por sus propios padres o si implementan nuevas. Dentro de este último grupo, que es mayoritario, analizaremos cuál es el modelo cognitivo sobre el que operan al adoptar las nuevas prácticas educativas. Finalmente, esto nos llevará a considerar cómo, en los procesos de socialización en los que se aprende a ser madre/padre, los contextos histórico sociales en los que cada individuo y el grupo social estuvo inmerso, tienen un considerable impacto a la hora de comprender cómo van surgiendo las nuevas teorías relativas a la crianza y educación de los hijos.

Metodología de trabajo

El presente trabajo es el resultado parcial de un proyecto de investigación sobre modelos cognitivos relativos a educación. A fin de abordar el tema propuesto, se administró una encuesta de naturaleza cualitativa-cuantitativa en tres escuelas diferentes. Los datos que presentamos a continuación corresponden a sólo un colegio, al que llamaremos Colegio Marista, ubicado en Caballito, un barrio de clase media, ubicado en el centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires.¹

La encuesta fue administrada en forma piloto a una serie de especialistas, tanto en el ámbito de Antropología como de Educación, con el fin de ajustar la herramienta básica de la investigación en lo referente a su abarcatividad y a su contenido. En una segunda etapa –también de naturaleza piloto– dicha encuesta fue administrada a una serie de padres, con el fin de cotejar si los contenidos vertidos en la misma y el significado que queríamos darle a los términos empleados era lo suficientemente claro y comprensible.

Ambas pruebas piloto llevaron a una nueva reformulación del instrumento de análisis, sobre la base de las críticas y sugerencias dadas por los informantes que participaron de dichas pruebas. La encuesta estuvo destinada a padres de niños que concurrieran al 5° y 6° años de Educación General Básica (EGB), esto es, niños entre las edades de 11, 12 y 13 años.²

Una vez obtenido el permiso para la investigación en el colegio, se entregó a la Dirección del mismo una encuesta por cada familia que tuviera hijos en el 5° o 6° años de EGB. Además de la encuesta, se entregaba también un sobre en el que debía incluirse la misma, una vez completada. La encuesta fue totalmente anónima y se encomendó a los maestros de cada sala que se abstuvieran de identificar a las familias participantes. Cada encuesta en sobre fue colocada en una urna que luego me fue remitida por la Dirección del colegio. Cada familia contaba con un lapso de tres a cuatro semanas para devolver la encuesta.

Los datos obtenidos fueron cargados en un programa para análisis de datos estadísticos, SPSS (*Statistical Program for Social Sciences*). Dichos datos fueron complementados con la información cualitativa que fue registrada en la misma encuesta.

Datos estadísticos

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda (1991), Caballito cuenta con una población de alrededor de 184 mil habitantes; se trata de uno de los barrios de la ciudad de Buenos Aires más densamente poblados y que concentra mayor población de personas arriba de los 65 años de edad. Es interesante destacar también que se trata de un barrio en el que entre el 20 y 30 % de la población ha alcanzado un nivel terciario y universitario.

Fueron recopiladas 180 encuestas en el Marista y se registró un índice de retorno de aproximadamente 85%. El 70% de las encuestas fue respondida por las madres. En cuanto a la edad de la muestra bajo estudio, más del 60% está entre los 36 y 45 años. En cuanto a la cantidad de hijos, se registró un promedio de alrededor de 2.80 hijos por pareja.

Para el momento en que esta investigación fue realizada, más del 90% de los padres tenía empleo. Con relación al trabajo de la madre, el 67% de las madres trabajaban y de este 67%, alrededor del 70% lo hacía de tiempo completo. El 65% tenía un ingreso mensual de entre \$1,200 a \$5,000 pesos, 4% entre menos de \$800 a \$1,200, 11% entre 5,000 a más de \$10,000. El 20% restante se abstuvo de responder a esta pregunta.

En cuanto al nivel de educación de la madre, el 47% de las mismas tienen estudios universitarios; respecto al nivel de educación del padre, el 66% tienen estudios universitarios.

Resultados

Como hemos mencionado más arriba, una de las interrogantes que le planteábamos a los padres dentro del marco del Proyecto sobre modelos cognitivos tenía que ver con sus percepciones sobre las diferencias y semejanzas entre cómo ellos mismos habían sido educados y la forma en que estaban educando a sus propios hijos. Analizadas y codificadas las 180 respuestas, pudo verse que el 17% de los padres no reportaron encontrar diferencias intergeneracionales entre la forma en que ellos educaban y la que fueron educados, mientras que casi 80% sí las reportaron; el restante 3% de los encuestados se abstuvo de responder o no respondió a lo que se le pedía. Veamos en el siguiente cuadro una síntesis de las respuestas en porcentajes.

Para el 60% los cambios generados son positivos; para el 6% la percepción de estas diferencias es negativa; para el 14% hay un balance que incluye aspectos positivos y negativos. En las siguientes secciones vere-

mos qué es lo que se enfatiza en cada uno de estos grupos en relación a las diferencias y semejanzas con la educación actual.

Código de respuesta	Casos	%
Sin diferencias	31	17%
Diferencias positivas	109	60%
Diferencias negativas	10	6%
Diferencias positivas y negativas	25	14%
Sin respuesta	5	3%

Educación de forma diferente		Educación de la misma manera	
Hijas	70 48.6%	7 22.5%	
Hijos	74 51.4%	24 77.5%	

Valor de Chi ²: 7,014; p=0.001

Los que no encuentran diferencia

Como hemos mencionado más arriba, un 17% de los padres entrevistados mantienen las mismas prácticas educativas que recibieron de sus padres. Un aspecto interesante a destacar es que, de este grupo, más del 77% son padres de varones. Tal como lo vemos en el Cuadro 2, esta diferencia es estadísticamente significativa.

Los padres que sostienen que no encuentran diferencia entre la forma en que ellos educan a sus hijos y en la que ellos fueron educados recurren a lo que podríamos llamar una definición ético-moral de la educación; para ellos lo que ha variado es el contexto en el que el niño vive, los

medios o herramientas a través de los cuales se lo inserta dentro del espacio histórico-social en el que le toca vivir. Si bien se reconocen cambios, se los minimiza en función de que, desde su perspectiva, los valores esenciales siguen siendo los mismos. Veamos algunos ejemplos que caracterizan esta visión:

Yo tuve el buen ejemplo de mis padres que me educaron en libertad. No hay mucha diferencia en cómo yo educo a mis hijos. Han cambiado las circunstancias exteriores, pero los valores son los mismos (Caso 62).

Evolucionamos con el tiempo. Existe más información, tienen más posibilidades de investigar con la computadora. Pero, las pautas y los valores siguen vigentes (Caso 70).

Son las mismas actitudes, los mismos principios, distintos medios (Caso 73).

Otra característica común a este grupo es la voluntad expresa de mantener los mismos principios que sus padres les inculcaron. Sus comentarios reflejan un estado de satisfacción con lo que han recibido, digno de ser “revivido” por sus hijos. Como veremos más adelante, esta postura contrasta vívidamente con la de aquellos padres que señalan cambios positivos dentro de la educación actual.

Trato de educarles de la manera que yo he asimilado la educación de mis padres, de lo que nada reprocho. Lucho para ello contra una sociedad que muchas veces no comparte mis principios. Pero seguiré adelante, explicándoles y haciéndoles ver a mis hijos los pros y los contras (Caso 93).

No logro lo que mis padres pudieron hacer con nosotros (somos 4 hermanos) y no encuentro la diferencia. Probablemente el contexto, que indudablemente es otro, no me permite llegar a esa meta (Caso 1).

A Dios gracias, fui educada en libertad en mi hogar con hábitos de respeto por uno mismo y por otros, la mayoría de mis maestros fueron personas íntegras que no sólo instruían sino formaban a la persona y eso mismo trato de transmitirles a mis hijos: “Libertad, pero con respeto y responsabilidad” (Caso 56).

Como puede verse, la mayoría de estos padres perciben el pasado como algo bueno, que debe seguir perpetrándose puesto que ha sido, de alguna manera, beneficioso para ellos y por lo tanto puede seguir siéndolo para sus hijos.

Para los que ha cambiado en forma negativa

Para este grupo, compuesto sólo por 10 casos, que representan el 6% de la muestra, se han producido deterioros en las prácticas educativas actuales. Presentaremos las etnoteorías de estos padres según los temas enfatizados que reflejan una añoranza de un tiempo mejor. Algunos padres entienden que una de las causas por las cuales se produce este cambio negativo tiene que ver con la falta de tiempo para dedicarle a sus hijos:

Antes se les dedicaba más tiempo. Ahora no hay (Caso 86).

La diferencia más notoria que encuentro es el tiempo que antes disponían mis padres para colaborar conmigo y el que tenemos nosotros hoy como padres, que es mucho menor (Caso 103).

Pero la gran mayoría de los padres alude a la falta de obediencia y respeto, a una distensión de las normas debido a lo cual se van perdiendo las jerarquías:

Antes había mayor respeto y obediencia (Caso 31).

Que antes los niños éramos más obedientes y trabajadores. Ahora en cambio se está perdiendo todo eso (Caso 157).

[Se ha pasado] Del rigor al consentimiento (Caso 117).

Por último, esta flexibilización de las normas permite una suerte de nivelación en donde se hace presente el disenso y la igualdad. Esta situación percibida por estos padres como negativa, será para otros uno de los aspectos más sobresalientes y beneficiosos del cambio de las pautas educativas intergeneracionales.

La diferencia que noto es que había más límites y no se disentía (Caso 12).

Cuando yo estudiaba había más respeto a los superiores, hoy en día veo más la igualdad (Caso 143).

Los que ven cambios positivos en la forma de educar

Como hemos dicho, el 60% de los padres celebran los cambios producidos, que reflejan simultáneamente modificaciones en el contexto externo, así como también una reflexión personal sobre las prácticas educativas del pasado; las consecuencias negativas de dichas prácticas los llevan a modificar la interacción con sus hijos en su vida cotidiana.

La lectura atenta de los contenidos vertidos por este grupo muestra una caracterización de la educación que se encuadra perfectamente en uno de los modelos tipificados por Diana Baumrind (1971, 1996). En su clasificación de los estilos de maternidad/paternidad, Baumrind toma dos elementos destacables en la interacción de los padres con los hijos: el grado de afectividad y la posibilidad de control. Genera así tres modelos:

- 1) El permisivo en el que los padres son cálidos y no imponen ningún tipo de restricciones. Permiten a los chicos regular sus propias actividades, raramente establecen formas de control directas, y alientan a los chicos a desarrollar un conjunto internalizado de perspectivas y normas;
- 2) El autoritario en el que los padres son fríos y restrictivos. Exigen obediencia, emplean el poder para ejercer la disciplina y alientan a sus hijos a que se atengan a las normas definidas por el mundo exterior;
- 3) El firme (*authoritative*) en el que los padres son cálidos, pero imponen restricciones. Más que controlar, dirigen; emplean el poder de manera estratégica, promueven un comportamiento socialmente responsable y alientan a sus hijos a desarrollar sus propias ideas y perspectivas. Veamos cómo los padres que representan este sector caracterizan el tipo de educación que recibieron:

Hoy la relación entre padres-hijos es mucho más natural y no tan autoritaria (Caso 97).

Mis hijos tienen mayor libertad para exponer sus ideas y charlarlas con nosotros. Reciben más información ya que cuentan con computadora, video, cable. Además [mis hijos] viven en un país en democracia, nosotros fuimos al colegio en los años setenta (Caso 13).

En general más libertad, creo que es obvio por mi edad, ya que toda mi escolaridad fue en la época del proceso militar (Caso 3).

Expresiones tales como “rígido”, “estricto”, “autoritario” son comunes en estas descripciones. Por otra parte, se hace referencia al sistema estricto de disciplina que regía en los establecimientos escolares en la época de la dictadura. Asimismo, la caracterización de la estructura familiar pasada también se percibe como algo rigurosamente jerarquizado, incluso la forma de trato y hasta el castigo físico aparecen en las narrativas como una forma de disciplina frecuente:

La familia antes se estructuraba de un modo vertical, ahora, la dinámica familiar es más lineal, es decir, hay más posibilidades de diálogo y de expresión de los sentimientos y deseos de los miembros de la familia (Caso 8).

No somos tan autoritarios, damos mayor participación a mis hijos desde pequeños, no pegamos, se habla mucho más con los hijos... (Caso 104).

Los ejemplos presentados, como los que veremos más adelante, nos permiten ubicar el contenido de sus representaciones respecto de la educación recibida dentro de lo que Baumrind llamó el modelo autoritario. El estilo educativo elegido por estos padres parecería dirimirse entre el firme y muchas veces permisivo dentro de la misma tipificación.

Otro rasgo que aparece con mucha frecuencia en la caracterización de la educación pasada es el uso de términos tales como hipocresía, ocultamiento, distorsión, tabú. El sexo y las drogas aparecen como los temas más relevantes en esta nueva actitud de develamiento que ponen en práctica los padres en la interacción con sus hijos:

Antes la educación era rígida e hipócrita, sin posibilidades del educando de opinar en contrario. Hoy es más abierta y cercana, los desinhibe a los niños y les permite pensar (Caso 46).

La educación es más democrática, más abierta y no existen temas tabúes (Caso 47).

Es más abierta, verdadera, no hay hipocresías (Caso 52).

... Podemos conversar con nuestros hijos abiertamente de temas que antes no se hacía como educación sexual, drogadicción y otros (Caso 133).

Teniendo en cuenta una visión tan negativa de las prácticas de la educación pasada no es de extrañar entonces que el núcleo central de distinción entre el tiempo en que ellos fueron educados y el tiempo en que les toca educar esté enmarcado por la exaltación de la libertad. Por otra parte, téngase en cuenta que toda esta generación ha transcurrido parte de su

niñez y toda su adolescencia en las etapas oscuras de la vida institucional argentina. La noción de libertad aparece como un esquema³ conceptual que está a la base de cualquier otro tipo de cambio. En el cuadro que presentamos en la siguiente página hemos sistematizado la conceptualización de cómo la libertad, entendida como esquema, afecta la interacción entre padres e hijos.

Alrededor de este primer núcleo central, al que hemos llamado *esquema de libertad*, encontramos una primera instancia del esquema, la de la apertura. Podríamos describirlo como un eslabón que conecta el contexto externo (la condición de libertad) con esta nueva actitud de los padres (la apertura) en una suerte de interacción con el mundo que influye en el accionar cotidiano y viceversa, en un constante movimiento de retroalimentación. Dicho de otro modo, podríamos decir que es esta apertura la que pone en marcha el esquema de libertad en un intercambio bidireccional entre experiencias personales y colectivas y el medio circundante.

Uno de los espacios en donde primero incide este esquema es en la comunicación:

Varias son las diferencias: existe hoy un mayor grado de libertad, una mayor y más profunda comunicación (Caso 44).

Lo más resaltante en las dos crianzas es el diálogo que nosotros no tuvimos con nuestros padres y ellos sí tienen (Caso 92).

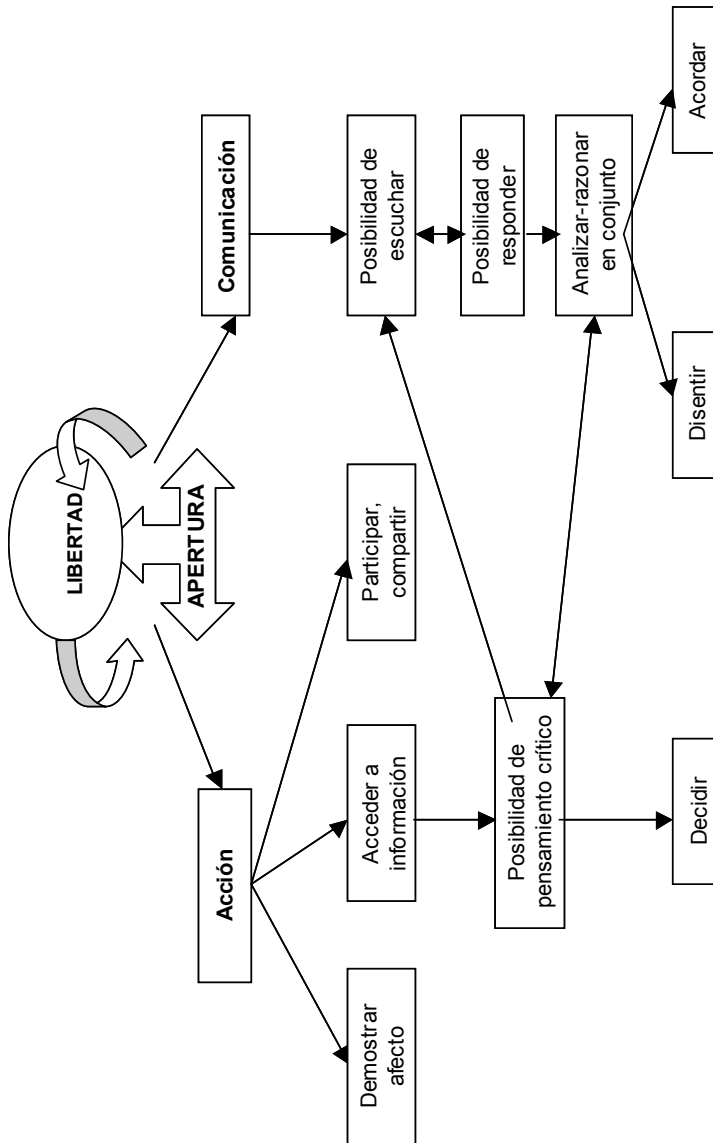
La diferencia es enorme, sobre todo desde el punto de vista de la comunicación (Caso 147).

La comunicación aparece representada por estos padres como un fenómeno externo, al que ellos simplemente responden, otros la presentan como una forma de interacción valiosa, que estuvo ausente en su niñez, en la que ellos deciden tomar un rol activo. Generan, de alguna manera, el fenómeno de la comunicación al ser receptores de lo que sus hijos tienen para decir:

En escucharlo y hacerlo participar (Caso 7).

En que hay más comunicación, escuchamos a nuestros hijos (Caso 48).

La diferencia primordial es que en nuestras casas no existía el diálogo entre padres e hijos. No se nos transmitían todo lo que debíamos saber. Nosotros tratamos de dialogar en todo momento con ellos y que sepan que pueden preguntar todo lo que desean saber (Caso 180).



La voluntad de los padres de escuchar lleva implícita la posibilidad de que el interlocutor no sólo pregunte, sino que opine acerca de una circunstancia determinada.

Hay más respeto por sus propias opiniones; es más oído (Caso 102).

La forma que educamos a nuestros hijos es menos rígida, se respeta la opinión de ellos (Caso 53).

Que ahora se les escucha a los chicos y sus opiniones son valederas y se les toma en cuenta (Caso 15).

Esto nos lleva a una tercer instancia del proceso de comunicación que tiene que ver con un intercambio entre posiciones eventualmente distintas. A fin de dejar de lado el antiguo modelo autoritario del que hablábamos más arriba, se busca el análisis conjunto, la discusión y reflexión. De hecho, Hoffman (1960, 1983) ha mostrado cómo aquellos padres que explican a sus hijos las razones de tal o cual restricción los ayudan a internalizar sus valores de manera más eficaz que aquellos que emplean primordialmente métodos basados en su estatus de autoridad:

Evitamos negar o aceptar cosas sin razonarlas con nuestros hijos. Creo que analizamos junto con ellos más a fondo las decisiones y elecciones que surgen (Caso 10).

La forma es menos rígida y con más diálogo, con más fundamentos y menos imposiciones, sin explicaciones (Caso 82).

Fui educado con mayor rigidez y menos libertad de opinión. Ahora existe un mayor ámbito de discusión y reflexión (Caso 128).

Como resultado, los padres están preparados para aceptar posiciones diferentes de las de ellos:

Fui educada en un sistema más rígido. Ahora existe mayor flexibilidad y libertad de expresión y elección. Ahora existe un mayor ámbito de disensión (Caso 100).

La libertad. Antes había cosas que los hijos no podían expresar a sus padres. Mis hijos pueden hablar libremente conmigo y hasta estar en desacuerdo (Caso 54).

Al desestructurarse los esquemas rígidos de jerarquías piramidales y erigir a los hijos en posibles interlocutores, los niños comienzan a tener sus

propios espacios y se convierten en miembros partícipes de las decisiones familiares. Estos padres escogen ubicar a sus hijos en un rol diferente del que ellos cumplían.

Tal vez lo más importante es que participan mucho más de los temas de la casa y a nivel general están más actualizados y “adelantados” en conocimientos, ya que manejan un caudal mucho más amplio de información. Les explicamos todo lo que quieren saber, por lo general no contestamos “son temas de grandes o no son temas para chicos” (Caso 61).

Fui educada en las épocas en que nos decían: “Los chicos no opinan. Cuando hablan los mayores, los chicos se callan”. No había diálogo (Caso 168).

En los trabajos clásicos de sociolingüística y etnografía de la comunicación ha quedado bien explicitada la diferencia sustancial que tiene, en términos de desarrollo, el hecho de que el niño sea percibido y tratado como un interlocutor válido. Pero los comentarios de estos padres van más allá de considerarlos compañeros activos en una conversación:

Es el día y la noche. En mi niñez, nosotros no participábamos de nada, éramos “chicos”. Mis hijos participan de las alegrías y las tristezas de los logros y de las pequeñas derrotas. Tratamos de compartir todos la vida del grupo familiar, todos juntos y unidos como lo que somos, “una familia”, con virtudes y defectos, pero todos juntos (Caso 174).

Participación de las realidades socio-económicas familiares. Apertura familiar que permita que los chicos puedan expresar sus opiniones y pensamientos (Caso 171).

Vemos, por lo tanto, que los niños además de ser partícipes de las charlas cotidianas, también participan de las dificultades que se presentan en el quehacer diario. Un creciente material bibliográfico señala los beneficios de compartir con los hijos, pero también alerta sobre los peligros que puede traer aparejados una virtual disolución de la infancia, en donde se desdibujan las diferencias jerárquicas y de roles (Postman, 1994; Corea y Lewkowicz, 1999).

El otro aspecto señalado por los padres como fundamentalmente distante de la educación recibida tiene que ver con las posibilidades del hacer. La falta de controles rígidos se percibe como el estímulo necesario para que el chico desarrolle diferentes tipos de actividades:

La diferencia que veo es que tienen más libertad para hablar, para hacer cosas que antes estaban bastante limitadas (Caso 6).

La parte disciplinaria es más flexible, dejando a los niños actuales una mayor iniciativa y razonamiento (Caso 36).

En lo sustancial no muchas, los principios y valores son casi lo mismo. La diferencia es que mi hija goza de mayor libertad, apelamos más a su responsabilidad y tiene mayor actividad (Caso 118).

Entre los aspectos más destacados, esta muestra de padres pone especial énfasis en la obtención de información, ya sea porque ellos optan por compartir información con ellos o porque, al ejercer menos control, les permiten el acceso a fuentes de conocimiento diversas. Al mismo tiempo, el diálogo frecuente facilita el intercambio de ideas:

Actualmente gozan de ciertas libertades que nosotros no teníamos y tienen la posibilidad de acceder a medios de información que les permiten expresarse con mayor libertad y comunicarse con nosotros de una manera más amplia (Caso 2).

En nuestra época la enseñanza se reducía a un volcar conocimientos en los chicos y éstos en una actitud más bien pasiva. Hoy por hoy, los medios de información, la información, los métodos de investigación hacen que el chico viva el aprendizaje desde un lugar totalmente activo. Por otro lado, consideramos de vital importancia la mayor comunicación que hay entre padres e hijos. Hoy en las casas se habla entre todos (Caso 130).

Veo que ahora hay más amplitud de criterios, mayor participación y que los medios en general les van aportando otros conocimientos (Caso 178).

Esto genera desde la perspectiva de estos padres la posibilidad de un pensamiento crítico y de elecciones personalizadas:

En mi caso, la educación fue más enciclopédica, basada sólo en el aprendizaje de contenidos. Hoy en día se observa una tendencia a que el chico piense, extraiga conclusiones, forme un pensamiento crítico. No sé si siempre se logra, ni si todos los docentes se proponen dichos objetivos (Caso 169).

Se los educa con más libertad con sus límites por supuesto. Con respecto a que son personas con ideas y pensamientos propios, dentro de su edad (Caso 116).

Un tercer aspecto que se presenta como distintivo dentro del marco intergeneracional tiene que ver con la demostración de los afectos que permite mucho mayor acercamiento:

...se traba una relación más estrecha y más abierta entre ambos. Eso da lugar a las charlas, al acercamiento y a la diversidad de opiniones (Caso 16).

La forma que educamos a nuestros hijos es menos rígida, se respeta la opinión de ellos, existe un diálogo más fluido, se demuestran más los afectos (Caso 53).

Nuestra generación se relaciona de un modo muy diferente. Hoy parece haber menos indiferencia a los hechos cotidianos de los hijos. Nuestros padres eran más esclavos de las obligaciones que les fueron impuestas por una educación más rígida. Creo que nosotros estamos más cerca de los hijos (Caso 71).

Esta cercanía que los padres manifiestan permite a su vez adentrarse en otros aspectos de la vida de sus hijos. En trabajos anteriores hemos mostrado cómo, dentro de los segmentos altos y medio-altos de nuestra sociedad, los padres argentinos en sus percepciones acerca de las condiciones necesarias para el éxito escolar de sus hijos privilegian el desarrollo de sus cualidades intrapersonales, en contraposición a los estratos más bajos que acentúan las cualidades interpersonales de sus hijos (Balzano, 2002). Ese marcado interés por velar por las condiciones psicológicas aparece también como un punto fuerte de distinción intergeneracional:

Creo que los padres de ahora tratan, en la medida que pueden, de darles una educación más personalizada, ya que sabemos que no todos los hijos son iguales y que cada uno necesita cosas distintas... (Caso 72).

Antes era menos accesible, la llevamos a teatros, salidas educativas, museos. A la vez que no estaban tan pendientes de lo que yo llamo autoestima o autovaloración. Me parece que no se cuestionaba tanto, incluso no se cuestionaba si esta escuela era buena o mala o si el título secundario alcanzaría o no para trabajar (Caso 145).

...Pensamos más en su crecimiento, en su felicidad, en su maduración que en el "quedar bien" (Caso 40).

La ubicación de los hijos en un rol diferente, el aligeramiento de las pautas disciplinarias, el interés en el desarrollo emocional de los chicos y la desestructuración de las jerarquías estrictamente piramidales trae como consecuencia, en algunos casos, un reposicionamiento por parte de los padres que se advierte en una interacción caracterizada por el compañerismo:

Más libertad, más compañerismo, más diálogo con los padres (Caso 78).

Hoy educo a mis hijos con más libertad. Los padres de hoy, en general, somos más comprensivos y menos autoritarios y rígidos que los nuestros. Los acompaño mucho más en su crecimiento. Participo más en el colegio, hablo con los papás de sus compañeros. Hoy se dialoga mucho más y los chicos saben que nos pueden preguntar cualquier cosa y les vamos a contestar, dándoles una explicación. Somos mucho más compañeros. Los padres de antes eran más ordenados con los hábitos y los horarios y más firmes en sus decisiones. Hoy reconozco que, a veces, me cuesta decir que no (Caso 74).

Nosotros como padres no somos tan estrictos como eran los nuestros, somos amigos de nuestros hijos, tenemos confianza mutua (Caso 125).

Mis hijos cuentan con el privilegio de tener a su madre a disposición de ellos, por lo tanto la diferencia reside en cantidad y calidad de tiempo que uno le dedica a sus hijos. Creo que este momento se tiene en cuenta mucho más la opinión de los chicos y que los padres tratan por todos los medios de complacerlos (Caso 152).

Otra de las manifestaciones de la búsqueda de la “democratización” de la interrelación madre/padre-hijo queda expresada en la naturaleza de los vínculos que se establecen: se busca ser amigo de los hijos, se busca que sean “compinches”. Dicho de otro modo, la eliminación de la estructura familiar jerárquica tradicional se manifiesta en la horizontalidad y simetría de los vínculos que se establecen entre padres e hijos.

Para los que piensan que hay cambios positivos y negativos

Por último, el 14% restante de la muestra ve cambios positivos y negativos en las nuevas formas de educación. Resulta paradójico que aquellos aspectos que más se ponderan en las prácticas actuales, en comparación con las pasadas, son las mismas que producen en los padres cierta preocupación. Hacen especial hincapié en la facilidad de acceso a los medios de comunicación, al tiempo que expresan cierta reserva en relación a los contenidos a los que sus hijos se ven expuestos:

Es muy complicado. Hay mucha información externa, buena y mala, y no siempre la puedo medir... (Caso 38).

Los límites son más amplios. Tienen más libertad, pero también hay mucha TV, amigos, cosas que antes ni se conocían y no todo es bueno saber (Caso 42).

Me parece que los valores deben hacerse más explícitos que en mi infancia. La ejemplaridad es menor desde todos los adultos y los niños llegan con caudales de información que no saben ordenar desde lo intelectual y lo afectivo a la vez. En mi infancia y adolescencia se manejaba una menor cantidad de información (Caso 155).

En función de que este grupo de padres dan a sus hijos la posibilidad de estar expuestos a la cantidad y variedad de información que proviene del mundo externo, no sólo necesitan supervisar lo que sus hijos reciben, sino que parecieran estar en un cuestionamiento interno constante sobre cómo balancear el grado de libertad dado con las restricciones que ellos juzgan propias para su edad. Esto los lleva a plantearse cómo establecer los límites de una manera adecuada, encontrando el balance justo entre la libertad y las posibilidades de ser y hacer.

Provengo de una época con más autoridad (en general) en las diferentes relaciones societarias (padres/hijos, escuela/alumno, gobernante/pueblo, etcétera). Existe mayor participación y sano cuestionamiento por parte de los chicos. El desafío es encontrar el justo equilibrio (Caso 160).

Le prestamos mayor atención. Debido a los medios de comunicación, todos recibimos información que no siempre estamos en condiciones de interpretar correctamente, por eso es importante el diálogo. Al creer que no hay verdades absolutas, permitimos cuestionamientos por parte de ellos y a veces se hace difícil poner límites (Caso 66).

El entorno social, cultural, tecnológico es totalmente diferente y tiene mucho más influencia en la educación actual de nuestros hijos. Los medios de comunicación nos bombardean y a veces son nuestros enemigos. Más libertad, no tanta rigidez, una búsqueda de lo real, auténtico. Esto es bueno, pero hay que saber poner límites (Caso 60).

Lo que hemos llamado el esquema de libertad en sus dos instancias: la posibilidad de mayor comunicación y la de desarrollar actividades con mayor libertad generan una necesidad de acomodamiento que los lleva, a su vez, a estar constantemente atentos. Los testimonios vertidos indican también que la ausencia de una autoridad estricta alienta a los hijos a reflexionar y a poner en tela de juicio ciertas actitudes y comportamientos de los padres. El ejercicio de la maternidad/paternidad exige entonces un constante pensar y repensar a fin de ejercer un balance equitativo entre la independencia dada a los hijos y el control de los padres.

Discusión

Los primeros modelos de socialización, surgidos del trabajo de los etnógrafos en las sociedades tradicionales, tienden a reflejar una transmisión casi directa de los contenidos y pautas culturales de una generación a otra. El avance de los estudios sobre cambio cultural fue modificando esta perspectiva tan mecanicista del proceso. Como ya hemos mencionado, no hay prácticamente estudios que muestren cuál es, en detalle, el proceso a través del cual una persona va adquiriendo las pautas culturales de su grupo. Los estudios de adquisición del lenguaje en niños suelen concentrarse más en lo que los especialistas han llamado la socialización para el uso del lenguaje que en la socialización a través del lenguaje, esto es, han apuntado más a las formas que al contenido de lo que se transmite. Sin embargo, estudios como los de Elinor Ochs y Bambi Shieffelin (1985) y Shirley Heath (1983) han alertado sobre la complejidad del proceso de transmisión de una manera mucho más acabada que la etnografía tradicional.

Una de las primeras reflexiones que nos suscita el material presentado, representado en esta relativamente pequeña muestra de 180 padres, apreciablemente homogénea en lo que hace a su nivel educativo, adquisitivo y laboral, cuyos hijos comparten las mismas edades y concurren al mismo colegio, es la llamativa variabilidad intracultural existente en las construcciones relativas al tema en estudio. El espejismo de la homogeneidad cultural se diluye rápidamente en la medida en que nos detenemos en un análisis más profundo del tema. Vemos así que de la totalidad de padres, más del 80% percibe algún tipo de diferencia. En cuanto al resto, hemos visto en el Cuadro 2, que los padres que siguen las mismas prácticas educativas aprendidas en el hogar son en su mayoría padres de varones. El análisis estadístico muestra que esta relación es estadísticamente significativa. Una hipótesis que podría explicar este hecho es que la interacción de las madres y los padres con sus hijos varones suscita menos cuestionamientos que la interacción con las hijas mujeres. En la Argentina, como en toda sociedad tradicional, los varones han tenido siempre mucha más libertad que las niñas, ¿por qué plantearme si debo darle a mi hijo más libertad, si de hecho ya goza de la misma?

Adentrémonos ahora a examinar cómo surgen las nuevas prácticas. Hemos señalado más arriba que no hay estudios específicos sobre el proceso de cómo se socializan los individuos para llegar a ser madre o padre. Un acercamiento al tema lo encontramos en el trabajo de McGillicuddy y Subramanian (1996), quienes, al comparar las creencias de las madres

de Tanzania y las estadounidenses, vierten alguna luz sobre cómo las creencias materno-paternas sobre los chicos y las prácticas de crianza se relacionan con la cultura. Ambas autoras sostienen que se lleva a cabo:

- 1) En un proceso muy directo de apropiación del bagaje cultural transmitido de padres a hijos durante el proceso de socialización;
- 2) En un proceso en donde intervienen las experiencias personales forjadas, a su vez, dentro de un marco sociocultural específico;
- 3) En un proceso de co-construcción a través de transacciones con la cultura.

Desde esta última perspectiva, las creencias no son extraídas de un bagaje cultural preexistente, tal como en el primer proceso, ni conformados por una experiencia personal particular como en el segundo, sino que las creencias son construidas a través de un intercambio de significados sociales en la medida en que los individuos integran sus experiencias personales con el rol paterno-materno sugerido por la cultura, en un punto particular de su historia (1996: 145-146).

Una mirada al material aquí presentado a la luz del aporte de McGillicuddy y Subramanian pareciera indicar que dos de los procesos entran en juego en la adquisición de los modelos culturales de maternidad/paternidad en esta muestra de padres argentinos. Tanto para los que no ven cambios, como para los que ven que los cambios han repercutido en forma negativa, las etnoteorías materno-paternas parecieran ser las mismas que las de sus predecesores, podríamos establecer en estos casos una apropiación casi directa del modelo de maternidad/paternidad sustentado por la generación precedente.

¿Sobre qué modelos operan los padres que reportan haber modificado su modo de accionar respecto de la generación de sus padres? Una hipótesis que pareciera surgir de la lectura de las narrativas brindadas por ellos es que la forma en la que eligen educar a sus hijos es contrapuesta a la educación que recibieron. Esto no es de extrañar. En el análisis hecho por Harkness *et al.* (1992: 173) sobre la fuerza motivadora de los modelos culturales destacan que “es probable que los elementos positivos de nuestro pasado sean menos motivadores que los negativos”. Ya hemos visto cómo este sector caracteriza a la educación recibida como rígida, autoritaria, hipócrita, llena de imposiciones, mientras que implementan un modelo más permisivo y tolerante, cuyo núcleo central gira en torno de la celebración de la libertad. ¿Se trata entonces del segundo proceso de transmisión planteado por McGillicuddy y Subramanian, en donde intervienen las experiencias personales? Creemos que es mucho más que esto. Es justamente la uniformidad de las respuestas de este grupo, unifi-

cadadas en el esquema de la libertad, que nos advierte sobre un proceso de mayor complejidad. Más que de experiencias personales, estas etnoteorías resultan de una comunidad de vivencias, que les ha dado el hecho de haber sido socializados en una época tan penosa de nuestra historia. Lo que posiblemente fueran en un inicio experiencias personales fueron codificándose, luego de la llegada de la democracia, en nuevas formas culturales y estructuras institucionales a través de un intercambio de significados que, de ser personales, pasaron a ser colectivos. Es en esta transacción con la cultura en donde encontramos el germen de las nuevas etnoteorías materno-paternas que pasan a integrarse al conjunto de las ya existentes.

Si las nuevas etnoteorías entre este grupo de padres surgen como oposición a las previas, es fácil concluir que el modelo educativo que estos sustentan es más reactivo que proactivo, en la medida en que se trata de instituir hábitos que los padres no experimentaron e instaurar prácticas de las que carecieron durante la época en la que fueron criados. Privilegian así la comunicación que pueden establecer con sus hijos al posicionarse como atentos receptores de sus intereses. La posibilidad de acceso a información a través de diferentes canales, la mayoría de las veces externos al entorno familiar, permite un intercambio de ideas que de alguna manera favorece el pensamiento crítico. Se intenta así analizar y razonar en conjunto, dando la posibilidad de decidir, ya sea acordando o disintiendo.

Otro aspecto que este grupo de padres destaca tiene que ver con la esfera emocional: la demostración de afecto, el interés por el desarrollo de su individualidad y el respeto por las características personales de cada hijo en contraposición a la obligada conformidad con las normas y las expectativas socioculturales del ambiente –la necesidad de “quedar bien”– revela una enorme distancia intergeneracional.

Dentro del grupo de padres que implementan estas nuevas etnoteorías vemos que, en algunos casos, la distensión de las normas jerárquicas en lo que hace a la estructura familiar y el establecimiento de relaciones simétricas, de pares, amigos o “compinches”, conlleva a la dificultad de establecer límites precisos en lo que hace a la autoridad. No llama la atención que a muchos de estos padres “les cueste decir que no”. Tampoco resulta extraño en la Argentina que cualquier modelo que tenga algún viso de autoritarismo sea implacablemente desechado por quienes hayan experimentado la época de la dictadura militar. Pero, ¿cuál es el límite entre autoridad y autoritarismo? La imperiosa urgencia de compensar las carencias del pasado, proyectada en la relación con los hijos, pareciera obstaculizar, en algunos casos, la posibilidad de que los padres puedan

centrarse en las necesidades de los niños en lo que respecta a los límites disciplinarios. Ésta es otra de las tantas pesadas cargas que nos ha dejado esta oscura herencia del pasado.

Conclusiones

En cuanto a las diferencias y semejanzas intergeneracionales respecto de la crianza de los hijos, los datos presentados aquí revelan una considerable heterogeneidad, en especial si se tiene en cuenta que las familias que participaron del estudio provenían de un estrato social relativamente homogéneo en lo relativo al nivel educativo, poder adquisitivo y estabilidad laboral.

Así como algunos padres eligen educar a sus hijos de la misma manera en que ellos fueron educados, otros ven los cambios producidos en las prácticas educativas como elementos peligrosos para el desarrollo de sus hijos. Más de la mitad de la muestra reportó establecer un estilo de crianza contrapuesto a las prácticas estrictas a las que ellos fueron habituados. El tema común a este grupo es la apreciación de un sentido de libertad que posibilita una comunicación rica y fluida entre padres e hijos y estimula el desarrollo de actividades variadas. Finalmente, otro grupo advierte aspectos positivos y negativos en las pautas educativas actuales, que los lleva a estar atentos y a cuestionarse casi permanentemente cuál es el delicado equilibrio entre la libertad y los límites que como padres deben establecer.

Se ha mencionado también cómo los primeros antropólogos dedicados al estudio de la crianza y educación de los niños en comunidades etnográficas señalaron las influencias ambientales en el estilo de la maternidad/paternidad y reflejaron la transmisión de las pautas culturales de padres a hijos casi de manera automática; en un mundo de cambios vertiginosos, los modelos de maternidad/paternidad van adquiriéndose de manera mucho más compleja en un proceso de transacción con la cultura.

Finalmente, hemos visto también cómo las circunstancias sociopolíticas por las que atravesó la Argentina llevan a algunos de estos padres a la implementación de un modelo que favorece el establecimiento de relaciones simétricas, en la que los roles materno-paternos se ven desdibujados. Creemos también que esta búsqueda por enmendar las heridas del pasado, hace que se pierda la perspectiva de lo que nuestros hijos necesitan para su sano desarrollo.

Si bien en la actualidad existe consenso sobre aquellos principios generales que conducen a un desarrollo positivo en lo que respecta al niño, tales como la calidez en el trato, la respuesta a inquietudes y necesidades, la consistencia en las pautas educativas, el establecimiento de límites claros y el evitar todo tipo de castigo excesivo (Sanson y Wise, 2001), no existe una “receta” sobre la forma ideal de crianza. Los modelos mecanicistas del pasado han ido dando paso, progresivamente, a los enfoques interactivos, en donde no sólo se tienen en cuenta los valores y deseos de los padres respecto de la crianza, sino también las características peculiares de la niña o niño a quien se está educando y las influencias que ellos pueden ejercer sobre sus padres. Más que una ciencia con fórmulas fijas, educar pareciera haberse convertido en un arte.

Notas y referencias bibliográficas

1. El acuerdo con cada una de estas instituciones fue la devolución de un informe sobre los datos obtenidos en cada uno de esos colegios y el compromiso de que no se utilizaría el nombre de los mismos sino que se emplearían seudónimos.
2. Uno de los primeros escollos con los que nos enfrentamos durante el proceso, fue la fuerte resistencia de los colegios a permitirnos desarrollar nuestra investigación dentro de los mismos. Pese a que cada vez que se iniciaron los contactos con un determinado colegio, la que subscribe presentaba el proyecto de trabajo conjuntamente con el modelo de entrevista que iba a desarrollarse y, a pesar de que claramente se establecía que la investigación no tenía otro fin más que el de la investigación misma, recibimos frecuentes rechazos por parte de las respectivas Direcciones, aludiendo que no estaban interesados, o que el colegio mismo tenía su plantel de investigadores o simplemente se evitaba dar una respuesta. Es por ello que queremos agradecer a Gustavo M. y a Carmen M., encargados de la dirección del colegio por confiar en nosotros y permitirnos la entrada al establecimiento.
3. Dentro del marco de la Antropología Cognitiva, el término “esquema” ha sido definido por D’Andrade: “Decir que algo es un “esquema” es una manera abreviada de decir que un patrón estrechamente interconectado de elementos interpretativos se activa con mínimos *inputs*. Un esquema es una interpretación frecuente, bien organizada, fácil de recordar, que surge a partir de claves mínimas, que contiene una o más instancias prototípicas y que es resistente al cambio” (D’Andrade, 1992: 29). Debe aclararse además que los modelos culturales están constituidos por esquemas.

Bibliografía

- Balzano, Silvia (2002). “Construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina”, en: *Cultura y Educación* Vol. 14, N° 3, Salamanca, España.
- Baumrind, Diane (1971). “Current Patterns of Parental Authority”, en: *Developmental Psychology Monograph*, 4:1-103.
- (1996). “The Discipline Controversy Revisited”. *Family Relations*, Vol. 4:405-415.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Censo Nacional de Población y Vivienda (1991). *Resultados Definitivos Serie H N°1. Barrios de la Capital Federal*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Secretaría de Programación Económica.

- D'Andrade, & Strauss, C. (1992). *Human Motives and Cultural Models*. New York: Cambridge University Press.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. (1990). *Development According to Parents: The Nature, Sources and Consequences of Parents' Ideas*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Harkness, S. & Super, C. (1996). *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*. Sara Harkness & Charles Super (Eds.). New York: The Guilford Press.
- Heath, S. (1983). *Ways With Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1960). "Power Assertion by the Parent and its Impact on the Child", en: *Child Development*, 34: 573-588.
- (1983). "Affective and Cognitive Processes in Moral Internalization", en E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.) *Social cognition and social development*, pp. 236-274. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeVine, R. (1974). "Parental Goals: A Cross-Cultural Review", en: *Teachers College Record*, 76: 226-239.
- McGuillicuddy-DeLisi, A. & Subramanian, S. (1996). "How Do Children Develop Knowledge? Beliefs of Tanzanian and American Mothers", en: Sara Harkness & Charles Super (Eds.). *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*, pp. 143-168. New York: The Guilford Press.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1985). "Language Acquisition and Socialization", en: Richard Schweder y Robert LeVine (Eds.) *Culture Theory*, pp. 276-320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Nueva York, Vintage Books.
- Quinn, N. & Holland, D. (1987). "Culture and Cognition", en: N. Quinn & D. Holland (Eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, pp. 3-40. New York, Cambridge University Press.
- Sanson, A. y Wise, S. (2001). "Children and Parenting: the Past Hundred Years", en: *Family Matters*, Spring-Summer, pp. 36-46.
- Sigel, I., McGuillicuddy-DeLisi, A. & Goodnow, J.J. (1992). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Whiting, J. W. & Whiting, B. B. (1975). *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.