

PRÁCTICAS DE CRIANZA EN NIÑOS CON PROBLEMAS ESCOLARES

Ana Paula Soláns
Universidad Abierta Interamericana
anapaulasolans@yahoo.com.ar

Berta Rotstein de Gueller
Universidad Abierta Interamericana
igueller@fibertel.com.ar

Resumen

Este estudio se focalizó en un grupo de madres cuyos hijos cursaban la escuela primaria y manifestaban severos problemas escolares. Considerando que las prácticas de crianza forman parte de un multifacético entramado de factores, se intentaron develar a través del lenguaje materno aspectos de las prácticas de crianza para comprender de qué modo podrían estar afectando el desempeño escolar de sus hijos. Entre los hallazgos se observó la tendencia de estas madres a sobre-generalizar negativamente siete de cada diez acciones en relación a las conductas de sus hijos, como así también las propias, de otros miembros del hogar y escolares, particularmente los docentes. Analizado este escenario sintagmáticamente se registraron inconsistencias e irregularidades en las prácticas-guía de sus hijos, las que con frecuencia eran sustituidas por expresiones de enojo, tristeza, asignación de culpa, apatía o giros evasivos sin propuestas de acción explícitas. Se asociaron estas relaciones con las dificultades manifiestas de auto-control y responsabilidad detectados en la conducta y/o aprendizajes escolares que se extendieron en el discurso hogareño y escolar. El propósito de la investigación es el de sugerir recomendaciones y difundir alternativas para intervenciones en políticas públicas contextualizadas dirigidas a padres y docentes.

Palabras clave: Prácticas de Crianza; Problemas Escolares

PARENTING PRACTICES IN CHILDREN WITH SCHOOL PROBLEMS

Abstract

This study focused on a group of mothers whose children were enrolled in primary school and showed severe problems in school. Considering that parenting practices are part of a multifaceted web of factors, an attempt was through language revealing aspects of maternal parenting practices to understand how they might be affecting their children's school performance. Among the findings it was noticed the tendency of these mothers-to generalize negatively about seven of every ten shares in relation to the conduct of their children, as well as themselves, other members of the home and school, especially teachers. Analyzed this scenario syntagmatically, inconsistencies and irregularities were reported in practices guiding their children, which were often replaced by expressions of anger, sadness, assigning blame, apathy or evasive speech without explicit proposals. These relationships were associated with the manifest difficulties of self-control and responsibility identified in the conduct and / or learning at school which were searched at home discourse too. The purpose of the research is to suggest alternative recommendations and disseminate them in order to cooperate in contextualized interventions of public policy aimed at parents and teachers.

Keywords: Parenting Practices; School Problems

“La tarea del padre es difícil, está plena de temores y desacuerdos”
(Sinay, 2005: 98)

I. Introducción

La pedagogía familiar (González Tornarí et al, 2001) estudia la educación de las familias, como sistema social, a través de sus conductas. Asume entre sus supuestos, que los niños son educables (y deben serlo) para su propio bienestar y desarrollo. También que los padres armonizan sus acciones con las de sus hijos, reflexionan sobre su función, se involucran y comprometen con principios (basados en creencias y pautas de comportamiento), admiten responsabilidades para la construcción de la independencia y formación integral de los niños¹.

Esta disciplina considera la disposición de ambos padres para el desarrollo del bienestar y educación de los niños, sin embargo destaca la madre en términos de sensibilidad y posibilidad de entrenamiento. Aunque no lo hace desde la pericia pedagógica, sino desde lo intuitivo, espontáneo y natural en el marco de las relaciones conyugales y familiares (González Tornarí et al, 2001).

Estudios científicos sobre Educación Familiar se desarrollaron desde 1960, indagando la relación: educación familiar y vida familiar (pareja, roles, parentesco, distribución de tareas, etc.) posteriormente se llevaron a cabo estudios socio-económicos y culturales de la familia que se asociaron con los rendimientos escolares. Desde 1990 investigaciones comenzaron a relacionar ingresos económicos, niveles educativos parentales y desempeño escolar de los niños. Por otra parte estudios en psicología se orientaron a conductas educativas y estilos educativos, priorizando uno solo de los actores, particularmente los padres. (González Tornarí et al, 2001)

Las prácticas de crianza (PC) intervienen en la educabilidad de los niños. Kretschmer et al (2003), en un estudio para UNICEF, las define como costumbres sociales respecto al cuidado de los niños, que surgen de creencias y actitudes de los responsables de los cuidados, producto de las representaciones sociales de la niñez, su desarrollo y habilidades valoradas (contextualmente). Se registran como rutinas de interacción entre los miembros de una familia, pero también en relación a la comunidad y el ambiente físico-social de pertenencia.

En referencia a las representaciones sociales, (Abric,1994) expresa que son construcciones de la realidad, que manifiestan creencias, valores, normas, visiones de mundo y estereotipos situadas históricamente en respuesta al sentido común.

Estudiar las PC en el discurso de las madres, admite considerar las representaciones sociales como productos² de la vida social cuyo contenido informa sobre la visión particular de la realidad

¹ Este último supuesto es de interés particular en esta disciplina, para estudiar en qué grado sucede tal compromiso o reflexión

² “La representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como

(su reconfiguración) y las características sociales que intervinieron en su construcción. En ellas se hacen evidentes efectos y retornos del ambiente, en tanto son productos dinámicos en redes sociales sustentadas por visiones personales, familiares y sociales (Moscovici, 1979).

Desde esta perspectiva las PC configuran un “aprender a aprender” (Dabas, en Elchiry 1987:171), que para madres e hijos, comienza con el nacimiento dando lugar a mutuas regulaciones y construyen una visión de mundo que excede al hogar, armonizando (discrepando) con la comunidad y otros entornos (barrio, escuela, etc.).

Aprender y enseñar constituyen parte de las conductas educativas, entre las cuales González Tornaría et al (2001) considera la combinación de diferentes dimensiones que construyen los denominados patrones educativos: el control (intento de ejercer influencia), el apoyo (grados de sostén) y la estructura (conducta predecible de los padres).

Estas dimensiones, difieren según el campo de influencia (cognitivo, social o moral), subyaciendo a los mismos estimaciones personales, pero que se relacionan (comparan) con otros miembros de la familia. La sobreestimación de los padres sobre sus hijos en un campo, puede llevar a los niños a decidir sobre asuntos en que no están preparados, y por el contrario una subestimación dificulta la adquisición de autonomía (moral, social o intelectual).

Piaget (1971) asocia la autonomía a resolver y razonar. En el caso de la autonomía moral, se considera la capacidad de decidir entre lo correcto y lo incorrecto, realizar juicios morales y tomar decisiones independientemente del sistema de recompensas. Se relaciona con lo social, en tanto para tomar dichas elecciones, se han de tener en cuenta puntos de vista de otras personas implicadas. Respecto a la autonomía intelectual es aquella que permite decidir entre lo verdadero y lo falso.

Desde esta perspectiva se puede relacionar la autonomía con el autocontrol (Garrido, 2005), como una habilidad que permite abstenerse de la gratificación inmediata, la transgresión y la consideración de los demás superando los intereses personales. Según este autor, se aprende con el establecimiento de normas, supervisión, apego y compromiso de los padres. Las PC, entonces pueden colaborar con el desarrollo de capacidades en los niños, entre ellas la autonomía y la responsabilidad.

Este mismo autor hace referencia al control, considerando al *locus* (2005:79) como la ubicación personal, el origen atribuido a las cosas que suceden a las personas. Distingue un *locus* interno y uno externo. El primero se establece cuando la persona se considera agente de aquello que

aparece a través de su representación social. (Ibáñez, en Montero 1994 : 37)

le sucede, y el segundo cuando el control sobre los sucesos se atribuye a otros o al azar. La autonomía jugaría un rol intermedio, de equilibrio entre el control interno y el control externo (Riso, 2010).

Si el control sobre los propios actos implica libertad de elección, conciencia de las consecuencias (acciones y omisiones) sobre el propio autor, los demás y el entorno, entonces se es responsable, palabra latina que significa responder: dar respuesta por lo que se hace u omite. (Sinay, 2005).

Ciertas decisiones en el hogar son responsabilidad básicamente de los adultos (y por largo tiempo), como por ejemplo la distribución de ingresos y alimentos. Otras, van variando y adaptándose en la interacción y con el paso del tiempo como las normas y reglas entre padres e hijos. Pero existe un tercer tipo, aquellas que constituyen un derecho-deber de los ciudadanos en reciprocidad con las leyes, como la obligatoriedad escolar.

La escuela es una institución estructurada con más de 200 años en la República Argentina. En ella, autoridades, objetivos, reglas y normas son regulados por leyes y reglamentos, por consiguiente, las afinidades difieren de las del hogar que tenían características espontáneas, sanguíneas y afectivas. Con objetivos definidos *a priori* por la propia sociedad, se configura en la escuela un proceso (interno y externo) progresivo y reiterativo de responsabilidad, autonomía, solidaridad e identidad en los niños (Dabas en Elichiry, 1987).

Los patrones educativos de la escuela (control, apoyo y estructura) están históricamente establecidos desde antes del ingreso de los niños a ella, por lo tanto pueden resultarle a estos no solo externos (autoridad), sino extraños. Con el ingreso escolar los niños permanecen aislados, durante un tiempo cada vez más extenso, de la influencia directa de su medio familiar. Además practican rutinas institucionales que pueden o no haber ejercitado en el hogar, en un camino progresivo a la autorregulación cada vez menos dependiente de la autoridad externa.

Aunque los hábitos que se practican en la escuela (sociales, culturales, conductuales y aprendizaje) responden inicialmente a un locus externo (normativas y currículo) el niño los conjuga con su disposición personal, el bagaje de experiencias en el hogar y la comunidad donde se reiteran (o no) dichos estímulos. La normativa surge como consecuencia de aspectos relacionados con el cumplimiento regular de deberes, pautas y reglas (Tenti E. en Elichiri, 1987).

Los problemas escolares (cognitivos, emocionales, culturales o sociales), se registran como acciones desequilibradas entre lo que el niño sabe y hace (se abstiene) y lo que indica la norma. Su

origen se establece cuando los niños no logran adaptarse³ y alcanzar cierto equilibrio entre su trabajo se considerará a los problemas escolares, como apartamientos⁴ de normas culturales, sociales e institucionales.

Uno de los aspectos que colaboran en las PC con las inadaptaciones de los niños, es el etiquetamiento (rótulo) sobre conductas y acciones. Etiquetas que se asocian a la rigidez y afectan acciones presentes y futuras, porque definen o estigmatizan personas suscitando alteraciones en los procesos educativos, que dificultan la oportunidad de acción. (Riso, 2010:79).

Los modelos teóricos que abordan las relaciones familia – escuela, comparten su objeto (padres, niños, maestros) y la perspectiva de una responsabilidad compartida en beneficio de la sociedad a través de los niños. Este trabajo adhiere al modelo ecológico de Vandormael (en González Tornaría et al, 2001) que propone una red de interacciones complejas entre padres, escuela, ambiente social, y gobierno en cuyo centro está el niño, quien es considerado una persona activa. Pero la posición adoptada para esta investigación se diferencia al considerar al niño como parte de la red, no el eje central en ella, debido a que todos los integrantes constituyen partes significativas y substanciales en diversos sentidos dentro de dicho modelo.

Objetivo General

Comprender las prácticas de crianza de las madres en relación a sus hijos con problemas escolares

Objetivos Específicos

Explorar cual es la representación que tienen las madres de sus PC, sus hijos como objeto de dichas prácticas y de sí mismas. Indagar el locus de control en las prácticas de crianza. Analizar cómo se relacionan las PC con el locus de control en la responsabilidad y autonomía.

II. Decisiones metodológicas.

Este estudio se basó en una investigación previa sobre PC en niños con Necesidades Básicas Insatisfechas⁵, cuyo supuesto final indicaba que las PC aleatorias pudieran favorecer los problemas de adaptación de los niños en instituciones estructuradas como la escuela.

Muestreo teórico: búsqueda intencional de población de madres cuyos hijos tuviesen problemas escolares. Se tomó la población de madres que asistieron a la Cátedra de Residencia Clínica de la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Desarrollo e Investigación de la Universidad Abierta Interamericana que funciona en el Hospital Escuela de la misma institución,

³ Ander-egg define adaptación (al ambiente social o cultural) como la aceptación de normas, valores de la propia realidad social, familiar e institucional. Lo asocia a la integración, como intercambio armónico y duradero con el entorno. En ambos casos considera que es un esfuerzo.

⁴ Tomado del concepto de trastorno de aprendizaje de Elchiry N. (1987).

⁵ Rotstein de Gueller B., Soláns A.P (2010). Universidad Abierta Interamericana

durante el segundo semestre del año 2010.

Esta situación aportaba la ventaja de que las madres se trasladaban al lugar periódicamente, se conocían entre sí, estaban predispuestas a participar y compartir problemas comunes.

Instrumentos: se realizaron entrevistas individuales y grupales. Ambos instrumentos constaron de guía temática a fin de abordar los objetivos de la investigación. Se indagaron rutinas familiares, roles de los padres, experiencias de crianza de los progenitores y particularmente prácticas de crianza relacionadas con la escolaridad y el tiempo libre en diversos ámbitos, principalmente: hogar, barrio y escuela. Entre los inconvenientes se halló la disposición de menos de 60 minutos por entrevista, posteriores a las sesiones de psicopedagogía de sus hijos. Los niños permanecían en una sala de juego esperando que sus madres sean entrevistadas.

Entrevistadoras: directora de investigación, investigadora principal, alumnas de Seminario III (Trabajo de Campo) de la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la Universidad Abierta Interamericana que manifestaron interés y posibilidades de participar.

Recolección y análisis de datos: la recolección y el análisis de las entrevistas fue simultánea y sucesiva con cada entrada al campo.

Técnica de análisis centrada en la Teoría Fundamentada de los Datos, articulando análisis temáticos (cuantitativos por emergencia). Las unidades de registro fueron palabras y frases de las madres desde sus propias percepciones socio-históricas.

Códigos de exposición de datos: 1. “entre comillas en cursiva”: palabras o frases de los entrevistados. 2. (...): se acortó la exposición textual. 3. []: Observaciones, explicaciones o referencias de investigadores.

III. ANÁLISIS

Contexto parental y familiar

Participaron en este estudio un grupo de madres y una abuela que criaba a su nieto. Estas tenían al menos uno de sus hijos o nieto con severos problemas escolares motivo por el cual la escuela les exigía que los niños reciban asistencia psicopedagógica, entonces acudieron al Departamento de Psicopedagogía del Hospital Escuela de la Universidad Abierta Interamericana. Los niños tenían en el momento del estudio entre 6 y 10 años de edad y asistían (1er y 3er año) de educación básica (primaria).

Las edades de las madres y abuela oscilaron entre 26 y 55 años. Los datos que se recolectaron de su historia personal, muestran que algunas vivieron con sus madres por la ausencia

del padre, o que han convivido de pequeñas en otros hogares (tíos, patrones).

Al momento del estudio, casi el 50% vivía exclusivamente con su pareja y sus hijos con pareja estable. Trabajaron desde muy jóvenes (8 años aproximadamente), principalmente en el hogar, algunas afirmaron haber disfrutado de jugar, sin embargo las que no lo hicieron son mayoría, pues tenían que ocuparse de las tareas del hogar y/o cuidar a sus hermanos menores *“Éramos tres hermanos, mi hermana tenía dos años, mi hermano menor se fue con la madrina, entonces yo tenía que estar en la casa para lavar, limpiar”, “y no tuve mucha elección de dedicarme a otra cosa, tuve que encargarme de mis hermanos, porque mi papá nos dejó y mi mamá tuvo que trabajar”*.

Casi la mitad trabaja fuera del hogar, tiempo parcial en limpieza y costura. El cuidado de sus hijos mientras ellas trabajan, proporcionó contradicciones *“a mis hijos los cuidan familiares (...).no tengo ayuda”, “ mis hijos se arreglan solos mientras yo trabajo”. “la chica” pero no se ocupa”*.

Más del 75% de las entrevistadas eran de nacionalidad paraguaya o boliviana, sus hijos (entre 1 y 5) en su mayoría argentinos, habiendo nacido el primero de ellos aproximadamente cuando ellas tenían 15 años. La escolaridad materna predominante fue primaria incompleta. Manifestaron que no se las apoyó en el estudio o no tuvieron oportunidad *“mi mamá no me insistía en que vaya a la escuela”, “...estudié un tiempito peluquería pero mi papá (...) él es muy a la antigua, piensa para que una mujer va a estudiar si para casarse o tener hijos no hace falta tener ningún estudio, que no salga de la casa...”, “no tuve mucha elección (...) y ahora que trato de superarme, no me dan los tiempos, si es por mi estudio, pero no puedo ahora es tarde”*.

En relación a su tiempo libre expresaron que les agradaba mirar TV (novelas) y no tener amigas, algunas mencionaron vínculos cercanos con parientes. Respecto a sus familiares expresaron problemas de alcohol, drogas y violencia familiar (golpes y robos). Cuando aludieron al barrio en el que residían lo definieron como violento, que coincide con la permanencia de los hijos en el hogar en su tiempo libre *“mis hijos juegan en el balcón (viven en monoblocks) porque hay drogas”, “No los puedo dejar salir a jugar a la calle, porque hay gente armada”*.

Análisis temático

En primer lugar se agruparon las entrevistas según las personas a las que hicieron referencia recurrente y las temáticas que planteaban:

- Hijos: conducta, actividades escolares, tareas en el hogar, límites, relaciones.
- Docentes: vínculos, tareas, acciones y calificaciones escolares.

• Sobre sí mismas: rol, tareas en el hogar, experiencias familiares, visión de futuro, vínculos. Como se hallaron recurrencias en el modo (dirección) que expresaron acciones, vivencias y evocaciones se las agrupó en:

- Expresiones Positivas (*me dijo que anda bien en la escuela” [la señorita]*)
- Expresiones negativas (*“se porta re super mal” “todo está mal en M.”, “es distraída*),)
- Neutras (*“pregunto cómo van las cosas”*)
- Mixtas (*“es capaz pero es vago”*).

El estudio de estas expresiones indicó una tendencia a utilizar expresiones negativas, esto motivó la consideración de estudiar su magnitud, resolviéndose para tal efecto un relevamiento cuantitativo de las expresiones.

Cuadro 1. Preponderancia de prácticas categorizadas.

Práctica	Preponderancia
Positiva	21%
Negativa	74%
Mixtas	5%

La preponderancia de prácticas, expresiones y acciones negativas suscitó un análisis específico, otra vez cuantitativo de las mismas, considerando principalmente las personas de referencia (red).

Cuadro 2. Categorización negativa.

EXPRESIONES NEGATIVAS	
HIJOS	53%
ESCUELA (maestros, directivos, institución, compañeros de los hijos)	21%
MADRES (sí mismas)	15%
OTROS (hermanos, tíos, vecinos, barrio)	11%

Como consecuencia, se reflexionó que los recuerdos sobre los hechos (memoria o atención) de por sí son sesgados, naturalmente se seleccionan algunos eventos. En este caso, expresiones negativas preponderaban en los recuerdos sobre sus hijos (*“se porta mal”, “le pega a los*

compañeros”, “*no estudia*”, “*no hace*”) indicando una representación sobre las acciones en lo social, cognitivo y hasta lo moral, pero no eran las únicas personas de referencia.

En tal sentido, se consideró que la proporción de prácticas reconocidas como negativas en esta red, podían incorporarse dentro del concepto de sobre-generalización negativa (Riso, 2010), debido a su claro privilegio en el recuerdo (observables y manifiestas) sobre otras. La sobre-generalización, afecta las representaciones de las madres sobre tres importantes miembros de la red formada por: ellas mismas, sus hijos y la escuela, pero además sobre los campos cognitivo, lo social y lo moral. En relación a ellas mismas expresaron (“*me siento vacía*”, “*siento un vacío*”, “*durante el día no existo*”) y en su vínculo materno-filial (“*Es mi hijo lo quiero muchísimo pero no quiero verlo*”, “*Yo no dije que no quiero a mi hijo y tampoco voy a dárselo al primero que pase por la vereda*”, “*No es que yo no quiera a mis hijos, no puedo con todo, no me aguanto ni yo*”, “*No, yo no quiero dejarlos (...) bueno yo ya lo hice la llamé a la tía y se los llevó en la semana*”). Cuando aludieron al rendimiento escolar de sus hijos indicaron: “*no hacía la tarea*”, “*la maestra me dijo que no respeta...*”, “*trajo todo sin hacer*”, “*incompleto*”). Expresaron sobre la conducta de sus niños (“*me dice sí mamá, sí mamá no le voy a pegar más y hace lo que quiere*” “*... se porta mal en clase...*”, “*cuando está en el comedor se porta mal*” [escuela], “*siempre trae notas por las malas conductas que tiene en el colegio*”, “*La maestra me dijo que lo pone en penitencia y se escapa*”). En referencia a la apropiación cognitiva y adquisición de habilidades expusieron: “*no le sale la cursiva*”) “*matemática y lengua regular*”, “*regular*” [en todas las materias]). Por último, en relación a las maestras de sus hijos señalaron: (“*se quieren deshacer*” [del hijo en la escuela], “*se quejan*” [la escuela]” Yo no me pongo en contra de la maestra pero a veces me dan ganas de pegarle”, “*no la queremos*”, “*nunca le gustó, nunca le va a gustar*” [al hijo], “*no me gustó lo que dijo la maestra*”, “*no la queremos [a la maestra]*”, “*no la amenacé*”, “*yo la cago a trompadas*”, “*que las traigan acá a las maestras, me voy a agarrar de los pelos*”, “*tuve un choque [con la maestra]*”, “*no se le puede decir nada [a la maestra]*”, “*me dice que se porta mal en clase*”, “*me dijo que estaba jodiendo*”, “*no le tienen paciencia*”. (“*iban a tomar medidas drásticas*” [en la escuela], “*me dijeron que vaya buscando otra escuela*”).

En la misma dirección de análisis se registró la auto-calificación y calificaron también a sus hijos en términos negativos. (“*es vago*”, “*es miedoso*”, “*no hace*”, “*es distraída*”, “*L. es un mentiroso*”, “*P no hace*”). Sobre sí mismas (“*soy egoísta*”, “*soy aburrida*”). También se observó que utilizaban expresiones dicotómicas: todo-nada o nunca-siempre (“*no trata de ayudar en nada*”, “*está mal en todo porque no entiende nada*”, “*nunca me ayuda en nada*”, “*miente todo el*

tiempo”, “*renegando como siempre con B. y la escuela*”, “*todos se quejan de él*”). Como consecuencia de lo expuesto, se advierten errores de atribución tanto para ellas como para sus hijos (Garrido, 2005) debido a que a partir de acciones singulares se construyen calificaciones cerradas (etiquetas) sobre la totalidad de la conducta.

En el mismo sentido, se observa la intencionalidad positiva de las madres hacia sus hijos (“*trato de dar lo mejor*”, “*trato de hacer lo mejor*”, “*trato de estar en contacto con la maestra*”, “*trato de escuchar*”, “*hago lo que puedo*”). No obstante, si bien dicha intención es evidente, se excluye el accionar conjunto con otros miembros de la red (hijo, maestra, etc.).

A partir de lo referido, se considera positivo para este estudio, el registro fehaciente que hacen las madres sobre los problemas del accionar de sus hijos en relación a campos sociales, cognitivos, habilidades o morales. Estas indican indudablemente el reconocimiento (no negación) que existía un desajuste en los procesos sociales y de enseñanza-aprendizaje (Riso, 2010). Por otro lado algunas madres describieron el accionar de sus hijos con expresiones positivas (“*a veces trabaja bien*”, “*ayer lo pesqué, (...) llegó de la escuela hizo la tarea*”, “*es un nene que puede mi hijo*”, “*él se preocupó en estudiar, por eso está mejor*”, “*a veces trabaja bien*”, “*hace las cosas solito*”, “*fue una lucha pero L. pasó de grado*”).

A modo de síntesis, se formula un cuadro que intenta simplificar la representación de las madres sobre su accionar y sobre sus hijos (a partir las enunciaciones negativas). En él es evidente, por un lado que la atribución de cuidado es una intención y además unilateral (“*trato de*”) y por el otro que se estaría omitiendo la enunciación de prácticas-guía o reflexión. Este conjunto de hallazgos (sobre-generalización negativa, errores de atribución, etiquetamientos) implica que la “*manera cómo pensamos afecta la forma como planeamos nuestras vidas, los objetivos personales que elegimos y las decisiones que tomamos...*” (Proviña, 1995:198) con el agravante que, en este caso integran una red de relaciones que, no solamente tendría efecto sobre ellas mismas, sino respecto a sus hijos y en ellos sobre sí.

Gráfico 1. Representaciones de madres: relaciones cuidado - etiquetamiento.



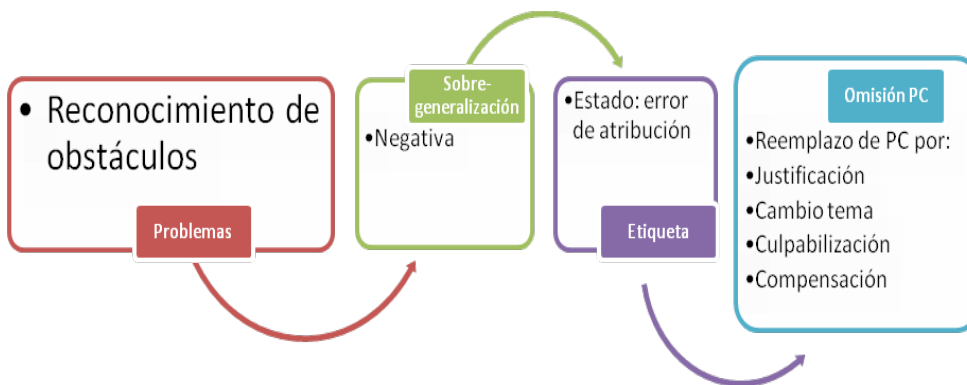
Análisis sintagmático

Se efectuó un análisis sintagmático en el que se tomaron como eje central, las expresiones sobre las acciones de sus hijos. En él se identificó que cuando se expresaron acerca de problemas relativos a sus hijos en la escuela se auto-asignaban culpa⁶ (“yo no le puedo ayudar porque no entiendo nada”, “no tuve mucha elección (...) pero no puedo ahora es tarde”, “yo digo si no hacen nada, yo hacía a su edad”, “el papá nunca le dice nada y a mí me dan ganas de llorar”, “yo venía de baja porque el papá lo había dejado, no sabía cómo manejarlos”. “no puedo con todo” [hijos-hogar]). También justificaron acciones de sus hijos(“justo una nena se movió y él le metió un dedo en el ojo sin darse cuenta”[escuela], “ayer estuvo con cosas ajenas, yo le puedo comprar”[escuela], “son todos los chicos así” [pelean, “lucha libre”], “viene con notas de la maestra pero anda bien”). En ocasiones compensaban lo que ellas no tuvieron, (“a él lo dejo, porque yo no pude hacerlo” “no me dieron la educación que me tendrían que haber dado”, “no tuve mucha elección de dedicarme a otra cosa”). Por último, justificaron su propio accionar (“no tengo tiempo”, “...a veces te da ganas de dejar todo pero yo decidí tener esta vida...”) lo presentado indicaría la omisión de prácticas de crianza activas, reflexivas y/o acción alternativas.

El gráfico (2) que figura a continuación es un modelo que representa lo previamente expresado:

⁶ Sinay (2005:82-84) se refiere a la culpa como atribución a otros la responsabilidad sobre propias desdichas o frustraciones, justifica por no ejercer límites para no perder el cariño de los hijos, no querer a los hijos o postergarse a sí mismo, también se culpa a los hijos por no responder a las expectativas sobre ellos. Riso (2010:95) se refiere también a la culpa como valor social, al que se culpabiliza por la irresponsabilidad de los otros.

Gráfico 2. Modelo de representaciones sobre problema escolares y PC.



En otro orden del análisis, se hallaron coincidencias entre las expresiones del discurso de las madres sobre sí y el que manifiestan en relación a los docentes de sus hijos, ambos comparten el mismo sentido (madre: *“mi hijo me tiene podrida”, “la maestra no lo aguanta más, no lo soporta”*- madre: *“ya estoy cansada de hablarle y me dice que se va a portar bien y después hace lo que quiere”*, maestra: *“me dijo que lo pone en penitencia y se escapa”* - madre: *“me trompeaban por eso ahora mi hijo hace lo mismo”*, maestra: *“me dijo que le pega y empuja a los chicos en el colegio”*). Las madres claramente coinciden con la inadaptación de las acciones que percibe la escuela, pero a partir del análisis sintagmático se observa, una vez más, que sólo catalogan, no proponen PC en relación a las acciones detectadas.

La representación del accionar negativo, fue interpretado como fracaso⁷ (errores), (*“no toma interés en la escuela, hace, repite y se olvida todo”, “pierde los lápices, no controla sus cosas, deambula”, “B. se queda este año”, “cuando le enseñan no quiere aprender pone mala cara o en un descuido dice tengo sueño, me duele....”*) que se asoció con perder (Proviña, 1995) (madre: *“Yo quiero ganar, no me gusta perder”, “Siempre quiero ganar hasta que no consigo lo que quiero, no paro sino soy una fracasada”, “a él no le gusta perder” [hijo]*)), o la desilusión personal (*“la semana pasada me trajo todas malas notas”*) los sucesos representan un producto final (*“la cursiva no le sale”, “no sabe escribir las letras los números, eso es lo que me hace mal”, “saca regular en matemática”, “mala conducta en el colegio”*).

Etiquetas, rótulos o expresiones negativas como las previamente citadas, se reiteraban en el discurso (*“es miedosa se asusta por cualquier cosa”, “es vago”, “se olvida es distraída”*) colaborarían en la construcción de certezas, en la confirmación de representaciones propias y de

⁷ Fracaso escolar es pluri-causal, para Ander-egg (1999), e implica no alcanzar los niveles de conocimientos y capacidades según determinados objetivos situados históricamente.

quienes son objeto de las PC: los hijos (Riso, 2010). Se podría interpretar como pesimismo crónico o anticipación catastrófica (Riso, 2010: 76) en tanto partiendo de “*muchas cosas no hace*” (sin PC activas), se llegó a la rotulación: “*es vago*”. Si bien todos los miembros de estas redes familiares y escolares se afectan y crean mutuamente el ambiente en que viven, no puede negarse el efecto que estas PC pueden tener en los niños.

La construcción de la autonomía y la responsabilidad

“le digo que deje de comer y él me dice que no lo quiero”[el hijo se descompuso]

A partir de la elaboración de un registro temporal sobre las PC, se observó que las madres coincidieron en expresar que, sus hijos antes del ingreso a ella eran muy buenos, y tranquilos, (“*él tomaba la teta y se quedaba, se quedaba, nunca molestaba*”, “*se quedaba quieto y tranquilito hasta el jardín*”, “*yo a A. lo alzaba, lo besaba estaba todo el tiempo conmigo, mientras yo trabaja*”, *hacia lo que le indicaba*). Como confirmación (y contraste) dos madres mencionaron que otros de sus hijos, no habían tenido problemas escolares, a pesar de que no pudieron ser atendidos ni auxiliados por ellas, que todo lo lograron, por propia voluntad (“*a veces me arrepiento porque no pude darles más*”, “*todo solito*”).

El siguiente esquema (3) representa que el sentido de las PC como guía no es necesario cuando son pequeños, se portan bien o no ofrecen dificultades.

Gráfico 3. Representaciones de las PC: cuándo serían innecesarias.



De este modo, se interpretó que las madres consideraban que los problemas en sus hijos (conductuales, sociales, de atención, etc.) se manifestaron con el ingreso escolar: educación inicial y primaria. Se supuso entonces, por un lado las dificultades que esto ocasionaría en la medida que sus hijos comenzaban a requerir cierta autonomía, por ejemplo en el caso de la escuela donde están por algunas horas fuera del alcance de la intervención materna directa. Por el otro que en el hogar no se propusiesen (omisión) tareas de responsabilidad y autonomía progresiva.

Al respecto se profundizó sobre las prácticas de las madres (*“me levanto a las 4 de la mañana para ir a trabajar”, “salgo de mi casa 6,40 trabajo todo el día y cuando vuelvo tengo que hacer todo”, “la cena la dejo preparada (...) hacer las cosas de la casa”, “fines de semana aprovecho para lavar y planchar, no tengo tiempo”*). Luego se escrutaron nuevamente las entrevistas buscando cuáles eran las PC que las madres proponían a sus hijos respecto a la asignación de responsabilidades (personales, sociales, domésticas, etc.): (*“para mí es mi bebé, no consigo que B. se vista” [varón 7 años]”, “le dije que se vista (...) le dejo la ropa, no puedo conseguir que ande vestido”*), la colaboración con las tareas del hogar (*“No, porque se hace el chiquito, se queda tirado en la cama [tiene 9 años]”, “hace lo que quiere”, “ayuda en nada”, “florejito (...) no trata de ayudar (...) igual no quiere hacer”, “mi hijo es muy chiquitito”, ““D. viene como un bebé para que le haga upa”*). Se infiere entonces la auto-asignación de quehaceres de las madres respecto a las tareas del hogar, pero las PC indican que esto no sucede con sus hijos, en parte justificado porque ellas los consideran pequeños, pero también por la negación de los niños a las tareas propuestas y la omisión del ejercicio de autoridad de las madres.

El control interno extremo (Riso, 2010) en las madres, que se hacen cargo de todas las tareas del hogar (aún cuando trabajan) fue relacionado con las experiencias de su propia infancia (*“no tuve infancia”, “no me dieron la educación que me tendrían que haber dado”, “yo no pude jugar con mi mamá de chica”, “tuve juguetes pero no los disfruté”, “yo soy del campo, no tengo resentimientos pero tenía que hacer cosas”*), de modo que se lo asoció, arbitrariamente, a una lógica compensatoria en las PC del locus de control⁸ respecto a sus hijos, (*“le doy a mis hijos lo que yo no tuve”, “le doy lo que no le dan los padres” [nieta], “siempre les digo que todo es para ellos, que no me voy a llevar nada”, “a veces me arrepiento porque no pude darles más”, “no me gusta dejarlo”, “a veces mi hijo me dice –mamá tal cosa- y como yo de chica no podía hacer nada, a él lo dejo, porque yo no pude hacerlo”*). De hecho las representaciones de las madres sobre sus hijos registran un locus interno (niños) que manifestaron oposición a lo que ellas les piden, una justificación compensadora que las conduce a una auto-atribución de las tareas (locus interno) haciendo aquello que sus hijos decidieron no hacer (en el ejemplo: vestirse).

En relación a los límites se observa un locus externo del adulto en relación a los hijos con una temporalidad intermitente (*“hay veces que se portan muy mal y los pongo en penitencia”, “trato de castigarlos o no mirar tele, y les explico que yo lo que hago lo hago para ellos, no es para mí”, “los trato de separar [peleas] o les doy entretenimientos”, “Le digo que por ahí no le*

⁸ Garrido (2005) considera que los convertiría en agentes responsables agentes de la propia conducta.

compro mas alguna cosa, igual no me hacen tanto problema, no soy de castigarlo". Se observa que quién lo ejerce es la madre (*"no él nada, yo nada más"* [límites padre], *"[no le hacen caso]"*, *"yo venía de baja porque el papá lo había dejado, no sabía cómo manejarlos"*). No se registraron intervenciones o acuerdos de ambos padres, tampoco reflexiones conjuntas con sus hijos.

En relación al punto anterior, el modo en que se manifiestan las madres respecto a las PC para presionar a los niños, implica el ejercicio de un locus externo ejercitado por castigo (*"o le quitás o le sacas algo que ellas no les gusta que le saquen y lo hacen para poder tenerlo"*, *"le dije a C. si no prestás atención en clase te quedas sin tele y C. se puso a llorar"*), como así también se registraron postergaciones en el tiempo (*"mañana no mirás la tele porque no hiciste la tarea"*).

El locus de control, no es exclusivo de los límites. Las PC implican refuerzos positivos y negativos favoreciendo aprendizajes activos e inhibitorios. Se observó que estas madres utilizan en ocasiones el castigo, pero también la aprobación aunque en menor proporción (*"a veces trabaja bien"*, *"hace las cosas solito"*, *"fue una lucha pero L. pasó de grado"*, *"el otro día vino con la tarea completa"*, *"pasaron de grado, costó pero pasaron"*, *"es un nene que puede mi hijo"*, *"él se preocupó en estudiar, en atender, cuando traía sobresaliente felicitado alegre viene"*. Se observaron la asunción compartida de los logros de sus hijos en el aprendizaje, lo que no sucede con los problemas de conducta (*"me dejó más tranquila"* [la maestra], *"estoy contenta"* [al hijo le fue bien en la escuela], *"nos felicitó la señorita"*).

El análisis sintagmático de las PC aledañas a las expresiones de refuerzo positivo tuvieron características similares a las descriptas en el apartado anterior: las madres cambiaron de tema, retomaron otros aspectos, o continuaron hablando de sí mismas. No se registraron prácticas o propuestas de reflexión, revisión o acción respecto a los aciertos reconocidos en las manifestaciones positivas sobre el accionar de sus hijos. Sin embargo las madres dudaban, expresaron ambivalencias entre las PC propuestas y las respuestas que recordaron de sus hijos en esta interacción mutua (*"sé que hay cosas que no puedo dejarle hacer pero..."*, *"no puedo decir que no"*, *"C. se fue enojado (...) quería que lo llevara a la casa de la tía y yo no tenía plata"*, *"le tengo que poner un límite, no quiero que me tenga miedo"*).

No se registraron expresiones de flexibilización de normas respecto a sus hijos de distintas edades, ni asignación de responsabilidades progresivas entre los hijos (Riso, 2008). Entre las tensiones esperables entre padres e hijos en relación a las PC, por la postergación de los deseos mutuos, se observa una inversión. Una práctica limitante implicaría, en este caso, que el adulto (locus interno) instituyera a su hijo, quien la percibiría como locus externo. Sin embargo las

expresiones de las madres respecto a la respuesta de sus hijos a dichas prácticas se invierte: los hijos manifiestan un locus interno y ellas lo perciben sobre sí como externo (“yo ya le dije a él pero se duerme mirando la tele”, “no se va a ir ni soñando de la habitación” [el hijo], “me hecha” [el hijo], “lo pone en penitencia y se escapa”, “no hace caso”, “D. no me dejó entrar y tampoco quería entrar”, “me pelean” [hijos y sobrinos]. Las representaciones respecto a las respuestas de sus hijos ante estas PC implicaban que ellas admitían el locus de control interno en sus hijos que les permiten, a éstos, obtener exitosamente lo que desean.

Esta inversión del locus no sólo se manifestó respecto a los límites sino en relación a otros aspectos. Por ejemplo (ya se habló oportunamente de la escuela), la alimentación (con los riesgos que esto implica para la salud) (“casi ni toma leche”, “dejó la mamadera pero nunca más tomó leche”, “no quería comer (...) le hice otra comida y tampoco quiso”), al lugar donde duermen (“duerme conmigo”, “me cuesta, yo no me podría dormir” [sin el hijo en su cama], “él duerme conmigo” [hijo], “me partió el alma que duerma solo”, “no quiere dormir solo”, “cuando está el papá duerme con él”, “es miedoso conmigo duerme”, “prefiero que duerma conmigo”, “yo duermo con ella”, “me gusta acostarme con gelatina” [lo que le dice el hijo], “Es imposible dormir con él, se mueve mucho pero no puedo decir que no”). Se ha de tener en consideración que el dormir con el niño es un tema cultural, pero que tal vez colabore con las inversiones entre los locus.

Gráfico 4. Representaciones de las madres sobre el locus interno de sus hijos como respuesta a las PC.



Respecto a la infancia de las madres, el locus de control se interpreta externo: no tuvieron alternativas de elección. En relación a las representaciones sobre sus hijos, también lo perciben como externo, los niños actúan acorde a sus propios deseos. Pero cuando en el escenario aparece la escuela, representando un locus externo suceden dos polaridades: por un lado reconocen los problemas escolares de sus hijos, pero por el otro se evidencia en su discurso un locus interno en

alianza con el hijo (“Yo no me pongo en contra de la maestra pero a veces me dan ganas”, “no la queremos”, “nunca le gustó, nunca le va a gustar” [al hijo], “no me gustó lo que dijo la maestra”, “no la queremos [a la maestra]”, “no la amenacé”, “yo la cago a trompadas”, “que las traigan acá a las maestras, me voy a agarrar de los pelos”, “tuve un choque [con la maestra]”, “no se le puede decir nada [a la maestra]”, “me dice que se porta mal en clase”, “me dijo que estaba jodiendo”, “no me gusta e las formas que me dicen algunas cosas”, “yo no las entiendo, yo no les compro todo lo que me dicen (...)hago todo lo que me piden y me dicen (...)pero a veces no...”, “ellas creen que yo no quiero hacer lo que me piden”)

Esta configuración de un locus externo representado, se explicita en el comentario de una madre que, aclarando que había estacionado mal su automóvil, se puso a discutir (visiblemente enojada) con dos policías que le manifestaron la contravención (“el martes pasado no vine casi voy presa (...) había dos policías que (...) me dieron una clase de educación vial porque estaba mal estacionada”). El siguiente cuadro resume el locus representado por las madres respecto a las PC y la escuela.

Gráfico 5. Representaciones de las madres respecto a la propia percepción del locus en las PC.



Como conclusión el locus interno y externo se manifiesta en cada uno necesariamente y entre madres e hijos en constante e indefectible interacción. El problema radica en la representaciones acerca de cuál se impone, para qué, cuáles son sus efectos, en qué favorecen y a quién. Que las madres consideren en sus hijos un locus interno es bueno, pero cuando esto implica que no pueden convivir armónicamente con su contexto, alimentarse sanamente o aprender se convierte en un riesgo: de salud, de adaptación y de incorporación al mundo social. Este proceso de construcción e interacción se complejiza en tanto se registra que las madres se refieren a las

representaciones de su accionar en las PC como “*cansada de hablarle*”, “*podrida de pedirle*” percibiendo que las respuestas de sus hijos son inmunes a lo que ellas proponen: “*hace lo que quiere*”

IV. Conclusiones.

La propuesta de este trabajo fue comprender cómo las PC de estas madres podrían estar afectando a sus hijos en la escuela. Si hacemos una descripción simplificada y esquemática de lo que se interpretó como problemas, se resumiría lo siguiente:

Gráfico 6. Interpretación de los problemas de las PC.



A partir del análisis de las entrevistas, las representaciones de las madres indicaron un predominio de locus de control interno en los niños como respuesta a sus PC. El locus externo se reconoció en las madres respecto a: 1. Sus propias experiencias de crianza, 2. La respuesta de sus hijos a las PC. Su locus interno sólo se registró en acciones relativas a la auto-asignación de tareas del hogar.

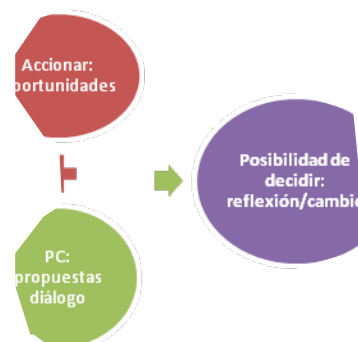
Las representaciones que subyacen en relación a las acciones de sus hijos como las propias son preponderantemente negativas. Estas tienden a ser rotuladas con etiquetas, sin embargo esto no sucede con las positivas. El supuesto que subyace a dicha etiquetación, es que obtura la posibilidad de considerar las acciones como procesos parciales, temporales, y perfectibles. El análisis sintagmático registró la carencia de propuestas de PC alrededor de las acciones de sus hijos (positivas y negativas) que permitan a ambos reflexionar, encauzar o guiar.

Gráfico 7. Esquema de supuesto: PC alternativas ante las acciones consideradas problemáticas.



A partir de lo expuesto se puede formular como hipótesis (basada en supuestos teóricos y profesionales) que existe la posibilidad de mediar en las acciones y decisiones (propias y de los demás). En este sentido, las PC cobran sentido como intervenciones y guía sobre acciones (modificables) y previsiones (Proviña,1995). Esto permitiría a madres e hijos, por un lado reconocer los obstáculos como oportunidades para aprender (cambiar) adaptándose a la convivencia y exigencias sociales, y por el otro intercambiar propuestas concretas de acción y/o reflexión.

Gráfico 8. Esquema de oportunidad hipotética del rol de las PC entre madres e hijos.



Se propone, que “No podemos enseñar valores, debemos vivir valores (...) podemos brindarles en su camino por la vida (...) un ejemplo de lo que somos” (Frankl, 1999) para sí mismas, hijos y comunidad. Por tal motivo las madres deben tener la oportunidad de construir en la reflexión-acción sus representaciones donde se fortalezca el locus de control interno, considerando que las acciones (propias y ajenas) son provisorias y las PC permiten generar alternativas en la construcción conjunta de un andamiaje, un camino posible, una orientación, dado que las madres (familia) tienen una función.

Gráfico 9. Esquema hipotético del rol de las PC en las representaciones de las madres sobre el accionar de sus hijos



Desde lo normativo, se debería ofrecer oportunidades de formación-acción-reflexión a las madres dentro de sus redes de relaciones, en las cuales se les brinde la posibilidad de modificar y flexibilizar sus representaciones respecto a lo que sus hijos no saben, hacen mal o no hacen, para acompañarlos en la construcción del saber, hacer y hacer bien (el error como fase del aprender). Para ello, en primera medida se debiese fortalecer el locus interno maternal, lo que les permitirá proponer a sus hijos PC guía. Pero también aprender a construir PC alternativas junto a sus hijos y docentes, que puedan sostenerse en el tiempo que colaboren en la adaptación al entorno (social, moral y cognitiva) de sus hijos, variarlas a medida que crecen a fin de que éstos logren una autonomía progresiva, en un proceso de ajustes permanentes (sobre sí y el entorno) en el cual la flexibilidad y las expectativas positivas, no sólo le permitan una adaptación genuina, sino considerar que madres e hijos tienen mucho que ofrecerse a sí mismos, sus familias y la comunidad.

“El valor es un punto medio entre el exceso y el defecto (...)

Nunca es estático, no está predeterminado:

Necesitamos la reflexión, lo condicional...”

(Aristóteles en Riso: 88)

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C (1994). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español Dacosta J. y Flores F. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán
- Aguirre, E. & Durán, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza*. Socialización: Practicas de Crianza y cuidado de la salud. Bogotá, D. C.: CES -Universidad Nacional de Colombia.
- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and context*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 5,(1), 1-22.
- Elchiry N. E. (comp), 1987. *Ciclo de ciclo de vida familiar y aprendizaje*. En Dabas E. *El niño y la escuela*. de Buenos Aires : Nueva visión
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder
- Garrido Genovés, V. (2005). *Qué es la psicología criminológica*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Gómez Proviña, O. (1995). *Aprendizaje y pensamiento*. Buenos Aires: Docencia.
- González Tornaría M. L., Vandemeulebroecke, L. y Colpin H. (2001) *Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.
- Kretschmer R., Quiroga R., Peña E., Loewen S. (2003) *Prácticas de crianza en comunidades indígenas del Chaco central*. Paraguay: UNICEF. Extraído el 22 de enero del 2010 de http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_practicas_de_crianza.pdf
- Montero, M. (coord.). (1994). *Conocimiento, realidad e ideología*. En Ibáñez, T. *La construcción del conocimiento desde una perspectiva socio constructivista*. Caracas: AVEPSO.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella.
- Riso, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. Barcelona: Planeta
- Sinay, S. (2005). *Elogio de la responsabilidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.