

simbolización de lo ocurrido -sea en la institución como con la colaboración de profesionales externos- puede disminuir la repetición sistemática de conductas transgresoras impulsadas inconscientemente.

5. Bibliografía

- Berenstein, I. (2004). Devenir otro con otro(s). Paidós Editorial. Buenos Aires.
- Berenstein, I & Puget, J. (1997). Lo vincular. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Derrida, J. (2008). Hospitalidad. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- Duschatzky, S & Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós Editorial. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1933). Conferencia 34, en Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, Amorrortu, 1999.
- Kleiman, S. Comp.(2010). Familias con niños y adolescentes.Consultas y Dispositivos. Editorial del Hospital Italiano, Buenos Aires.
- Moreno, J. (1998).Sobre pubertad en Revista de apeba "Adolescencia y pubertad", Buenos Aires.
- Moreno, J. (2009).Vínculo parento-filial. Ficha de circulación en Maestría de Familia y Pareja, APDA-IUSAM, Buenos Aires.
- Puget, J. (2006). Obstáculos y dificultades para construir lo común: decidir entre varios. Conferencia presentada en IX Jornada Anual FAPCV. Vínculos y Psicoanálisis. La complejidad vincular: conceptualizaciones y abordajes, realizada el sábado 11 de noviembre, Hotel de la Cañada, Córdoba.

PRÁCTICAS DE CRIANZA Y PROBLEMAS ESCOLARES: TEORÍA FUNDAMENTADA COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS.

Ana Paula Soláns, Berta Rotstein de Gueller
Universidad Abierta Interamericana.

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la Universidad Abierta Interamericana en el marco del Seminario de Investigación III (Trabajo de Campo) de la Carrera de Psicopedagogía durante los años 2009/2010. Fundamentada en un estudio previo de Prácticas de Crianza (PC) en niños con NBI realizado con la Fundación Ideas durante los años 2008 al 2010. En él se advirtió que el tipo de PC ejercidas en el hogar dificultaría la adaptación de los niños en instituciones formales como la escuela. En consecuencia, el presente estudio indaga un grupo de madres cuyos hijos cursaban la escuela primaria y manifestaban problemas escolares. Los objetivos eran develar si las PC podrían estar incidiendo en el desempeño escolar de los niños, y si así fuese comprender sus modalidades y características que asumían.

Para lograr tales objetivos se seleccionó una población de madres que eran en ese momento asistidas por la Cátedra de Residencia Clínica del Hospital Escuela de la Universidad Abierta Interamericana durante el 2º semestre del año 2010. Esta población concurría debido a las exigencias planteadas por las escuelas a las que asistían sus hijos que reconocían la manifestación de severos problemas escolares. Considerando que las PC forman parte de un multifacético entramado de factores, se seleccionaron aquellas relativas al hogar y la escuela, abordándose desde el discurso materno con entrevistas individuales y grupales. La ausencia de estudios similares sobre este contexto y por las características exploratorias del mismo es que se decidió utilizar como guía de análisis durante el proceso de investigación la Teoría Fundamentada de los Datos, de modo que, por una parte la recolección, transcripción y análisis de entrevistas fueron simultáneas y sucesivas con cada entrada al campo,

por la otra los niveles crecientes de abstracción permitieron descubrir aspectos subyacentes a las prácticas.

Como generalidad, los hallazgos indicaron que las madres identificaban genuinamente y en distintos campos numerosos problemas escolares en relación a sus hijos. Sin embargo su discurso manifestaba una tendencia que las inclinaba a sobregeneralizar negativamente las acciones de sus hijos, así como la propensión a etiquetar a los niños en virtud de las mencionadas acciones. Se reveló asimismo que las PC que ponían en práctica consistían principalmente en asignaciones de culpa, justificaciones de actos de sus hijos o propios y compensaciones respecto a la historia personal. En coherencia con las prácticas anteriormente expresadas, se descubrieron redes de alianzas itinerantes entre madres y docentes contra el hijo por un lado y madres e hijos contra el docente por el otro. La codificación selectiva condujo a reconocer la tendencia materna de asignar a los sucesos, sus causas y resultados, relacionados con la crianza un locus de control externo. El propósito de este estudio es el de proporcionar una mayor comprensión y conocimientos sobre las prácticas de crianza y su red de relaciones, en este caso particular respecto a los problemas escolares, que sirvan de fundamento para colaborar con las personas en condiciones de proponer alternativas en la escuela y el hogar, así como para la formulación de políticas de intervención contextualizadas.

PALABRAS CLAVE: prácticas de crianza-problemas escolares-teoría fundamentada

Introducción

La educación en las familias como sistema social, es objeto de estudio de la pedagogía familiar a través de sus conductas (González Tornaría et al, 2001). Entre sus supuestos considera la educabilidad de los niños para su bienestar, y desarrollo, como así también la armonización de acciones entre padres e hijos que incluye, la disposición reflexiva de los padres, sus principios (creencias y pautas) y su responsabilidad en la formación integral de los niños. Destaca el rol materno por su sensibilidad y capacidad de entrenamiento desde lo intuitivo, espontáneo y natural en el marco de relaciones familiares y conyugales.

Dentro de esta rama de la pedagogía, se adhiere al modelo ecológico de Vandormael que considera la familia como una red de interacciones complejas entre sus miembros, la escuela y el ambiente social en el cual el niño cumple un rol activo y central. Sobre este último punto este trabajo se diferencia al considerar que todos los integrantes tienen un rol significativo y central.

Los estudios sobre la educación familiar cobraron importancia desde 1960, paulatinamente se integraron a estudios poblacionales a gran escala en los que las variables socio-económicas, educativas y culturales de los padres se asociaron al rendimiento académico de los niños. Las prácticas de crianza (PC), costumbres sociales relativas al cuidado de los niños, son producto de representaciones sobre la niñez (Kretschmer et al, 2003) que varían acorde a creencias y actitudes de los responsables que intervienen en su educación. Su estudio admite considerarlas como producto de la vida social, en la que se evidencia la reconfiguración particular y dinámica de la realidad en la sociedad que intervienen en su construcción, influyendo las visiones individuales, familiares y sociales (Moscovici, 1979) y los denominados patrones educativos.

Estos patrones educativos varían en dimensiones y campos. Las dimensiones hacen referencia al control (intento de ejercer influencia), apoyo (sostén) y estructura (conducta predecible) (González Tornaría et al, 2001). Y divergen en sus campos de influencia: cognitivo, social o moral, acorde a estimaciones y acciones individuales en interacción con los otros miembros de la familia. La atribución de las causas y resultados de las cosas que suceden son susceptibles de atribuirse a sí mismos (locus interno), a los demás o al azar (locus externo) (Garrido, 2005; Harrington y

Boardman, 1997).

Este estudio se limita a las prácticas relacionadas con el hogar y la escuela. Esta última, como institución formal cuyos objetivos, normas reglas, regulaciones y autoridades están definidos a priori por leyes y reglamentos; de modo que difiere del hogar donde las regulaciones son espontáneas, voluntarias y las relaciones entre sus miembros son sanguíneas y afectivas.

Difieren entonces los patrones educativos familiares de los escolares (control, apoyo y estructura), porque éstos últimos preceden al ingreso de los niños a la escuela y en ella permanecen, por primera vez, aislados de la influencia directa familiar. La escuela propone rutinas institucionales (sociales, culturales, conductuales y de aprendizaje) y relaciones sociales que conjugan disposiciones personales de los niños con su bagaje de experiencias.

En la escuela y la familia suelen reconocerse desequilibrios o apartamientos entre lo que el niño sabe y hace o abstiene y lo que indican las normas o expectativas culturales, sociales y/o institucionales, que se denominan problemas de adaptación escolar.

Decisiones metodológicas: La teoría fundamentada se selecciona por dos motivos: el exiguo desarrollo científico de la problemática en este contexto y porque permitía nuevas preguntas e interpretaciones desde las perspectivas de los entrevistados, considerando su objetivo de desarrollar teoría basada en los datos durante el proceso de investigación, analizando sistemáticamente las entrevistas, comparadas entre sí y con las teorías relacionadas.

Población: madres cuyos hijos, entre 6 y 10 años, manifestaban severos problemas escolares. La edad de las madres oscilaba entre 26 y 55 años. En su mayoría de nacionalidad paraguaya o boliviana con 1 a 5 hijos, con escolaridad primaria incompleta. La mitad vivía con pareja estable e hijos y se desempeñaban laboralmente (tiempo parcial). Manifestaron problemas familiares y barriales de alcoholismo, drogas y violencia.

Instrumentos: entrevistas individuales y grupales con guía temática.

Unidades de registro: frases y palabras

Las categorías surgidas de la codificación inicial (redes, ámbitos y sucesos) fueron: Tipo de expresiones en relación a las prácticas de los niños y etiquetas.

A. Propiedades de los Tipos de expresiones (cuadro 1):

Positivas ("me dijo que anda bien en la escuela" [la señorita])

Negativas ("se porta re super mal", "es mentirosa")

Neutras ("pregunto cómo van las cosas"(a la maestra))

Mixtas ("es capaz pero es vago").

Cuadro 1. Categorización de tipo de expresiones.

Tipos

Positiva 21%

Negativa 74%

Mixtas/Neutras 5%

El caudal de experiencias cotidianas obliga naturalmente a seleccionar en la memoria algunas, en este caso la prevalencia de expresiones negativas se dimensionalizó respecto a sus destinatarios/redes (cuadro 2.) Y campos de influencia.

Destinatarios: los hijos ("me dice sí mamá, sí mamá no le voy a pegar más y hace lo que quiere"), las propias madres ("no me aguanto ni yo") y personal de la escuela ("se quieren deshacer" [del hijo]).

Campos: cognitivo ("no estudia", "mal en matemática"), social ("la maestra me dijo que no respeta"), moral ("miente todo el tiempo"), habilidades ("no le sale la cursiva").

Las madres reconocieron la existencia de desajustes en los procesos sociales y de enseñanza-aprendizaje (Riso, 2010). Sin embargo se consideró un sobre-generalización negativa (Riso, 2010) debido al privilegio del recuerdo de acciones

negativas, en ellas prevalecen aspectos negativos respecto a sus hijos y la escuela, pero también respecto a ellas mismas, alcanzando casi el 90% de esta categorización.

Cuadro 2. Categorización negativa: redes.

EXPRESIONES NEGATIVAS

HIJOS 53%

ESCUELA (maestros, directivos, institución, compañeros de los hijos) 21%

MADRES (sí mismas) 15%

OTROS (hermanos, tíos, vecinos, barrio) 11%

B.Etiquetas: consistió en reconocer la rotulación de personas en base a las acciones, cuyas calificaciones cerradas indicaron posibles errores de atribución (Garrido, 2005), debido a que las acciones podrían tener efectos transitorios, mientras que esto no sucedería con los rótulos.

Propiedades de las etiquetas:

Asignación de etiquetas a personas

Dimensiones:

Auto-calificación ("soy egoísta", "soy aburrida", "no existo")

Calificación de los hijos ("es vago", "es miedoso", "es distraída", "L. Es un mentiroso")

Dicotomías: estipulación de conductas en extremos

Dimensiones:

"todo" o "nada" ("no trata de ayudar en nada", "está mal en todo", "no entiende nada", "miente todo el tiempo", "todos se quejan de él")

"siempre o nunca" ("nunca me ayuda en nada", "renegando como siempre con B. Y la escuela" "nunca le gustó, nunca le va a gustar")

Se asume que las propiedades de ambas propiedades de esta categoría podrían estar colaborando en la construcción de certezas entre las personas que construyen cotidianamente el ambiente familiar en el que viven, sin embargo se considera un efecto significativo sobre los niños (Riso, 2010).

Codificación Axial: La recontextualización de categorías develó por un lado una doble alianza: madre-maestra y madre hijo. Alianza madre-maestra (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"). Alianza madre-hijo ("no la queremos", "yo la cago a trompadas"(maestra), "que las traigan acá a las maestras, me voy a agarrar de los pelos"). En ambos casos se omiten propuestas guía para sus hijos en referencia a los problemas detectados.

Por el otro, el eje de análisis en las acciones/etiquetas las PC consistían en: auto-asignación de culpa ("yo no le puedo ayudar porque no entiendo nada", "no sabía cómo manejarlos"), justificación del hijo ("justo una nena se movió y él le metió un dedo en el ojo sin darse cuenta", "ayer estuvo con cosas ajenas"), propia ("no tengo tiempo") o compensación ("a él lo dejo, porque yo no pude hacerlo" "no me dieron (€) lo que me tendrían que haber dado"). La omisión de PC como propuestas de acción/reflexión/guía ofrecía una lógica consistente con las etiquetas como producto final: etiqueta = fracaso.

Dos excepciones: madres que expresaron tener hijos exitosamente escolarizados y la mayoría manifestó que sus hijos no habían tenido problemas hasta el ingreso escolar ("él tomaba la teta (€) nunca molestaba", "quieto y tranquilito hasta el jardín"). Esto indicaría que: si el niño es pequeño, se porta bien o no le cuesta, las PC constituían un marco de refuerzo coherente con la situación actual y no tendría sentido considerarlas de otro modo.

Categoría central: Se esperaban tensiones entre madres e hijos en relación a las PC, por la necesaria postergación de deseos mutuos, sin embargo esto no sucedía, de modo que la codificación selectiva se orientó sobre una pregunta ¿A quiénes atribuían los sucesos en torno a las prácticas?

Respecto a las actividades domésticas y laborales se evidenció un locus interno ("me levanto a las 4 de la mañana para ir a trabajar", "cuando vuelvo tengo que hacer todo", "la cena la dejo preparada").

Sin embargo en el resto de las prácticas esto no se evidenciaba: límites ("no se va a ir ni soñando de la habitación" [el hijo], "me hecha" [el hijo], "no hace caso", "D. No me dejó entrar y tampoco quería entrar"). Alimentación ("dejó la mamadera pero nunca más tomó leche", "no quería comer (â€!) le hice otra comida y tampoco quiso"), espacio para dormir ("no quiere dormir solo", "Es imposible dormir con él (â€!) pero no puedo decir que no"). Autonomía ("no consigo que B. Se vista"), colaboración en el hogar ("No, porque se hace el chiquito, se queda tirado en la cama"). En algunos casos esta lógica fue asociada a los recuerdos de la propia infancia ("no tuve infancia", "le doy a mis hijos lo que yo no tuve", "como yo de chica no podía hacer nada, a él lo dejo"). Como excepción se manifestó un locus interno, debilitado por su temporalidad ("hay veces que se portan muy mal los pongo en penitencia", "Le digo que por ahí no le compro más alguna cosa", "mañana no miras la tele porque no hiciste la tarea").

Reflexiones:

La propuesta de este trabajo fue comprender si las PC podrían estar afectando a sus hijos en la escuela y cómo lo estarían haciendo. Se afirma su efecto por numerosos factores. Entre ellos, la elección de prácticas de asignación de culpa, justificaciones y compensaciones que cobraban sentido en las características de las alianzas itinerantes madre-maestra vs madre-hijo, la sobre-generalización negativa y la etiquetación del accionar. En conjunto obturan la posibilidad de considerar los problemas del accionar como parte de un proceso en el que se puede mediar porque es parcial, temporal y perfectible. Las madres manifiestan un predominio de locus externo en relación a sus propias experiencias de crianza y la respuesta de sus hijos a las PC. El locus interno sólo se registró en la auto-asignación de tareas del hogar. El locus interno de los niños domina las PC, éste puede ser muy valioso, pero cuando dificulta la adaptación o convivencia armónica, alimentarse adecuadamente o aprendizaje escolar, se convierte en un riesgo que puede afectar desde su salud hasta la incorporación al mundo social.

A partir de lo expuesto se formula como hipótesis que las PC por su configuración en este caso, no favorecen la posibilidad de mediar entre acciones y decisiones (propias y de los demás), limitando el reconocimiento de obstáculos como oportunidades para aprender (cambiar) adaptarse a exigencias socio-culturales.

Se propone a instituciones y organismos relacionados con la crianza, brindar a estas madres experiencias y oportunidades de aprender a fortalecer en la reflexión-acción (dentro de sus relaciones familiares) 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; dado que las madres (familia) tienen una función fundamental en concederles a sus hijos una estructura adaptativa amigable en todos los campos que ofrece el entorno.

NOTAS

Estos supuestos son de interés para esta disciplina que estudia en qué grado sucede tal compromiso o reflexión.

González Tornarí et al, 2001

Se entiende por representaciones sociales a las construcciones de la realidad que manifiestan creencias, valores, normas, habilidades valoradas, visiones de mundo y estereotipos situados históricamente (Abric, 1994)

González Tornarí et al, 2001

La normativa surge como consecuencia de aspectos relacionados con el cumplimiento regular de deberes, pautas y reglas (Tenti en Elichiri, 1987).

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

Ander-egg (1999) 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.

Strauss y Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.

Una abuela.

En su mayoría argentinos

Grabadas y con cuaderno de campo.

El etiquetamiento es la asignación de rótulos rígidos que definen a las personas (estigmatizan) sobre conductas y acciones que en realidad son posibles de ser modificadas (Riso, 2010).

Curiosamente no se registraron etiquetas hacia los docentes, sino referencias a sus acciones.

Las dicotomías evitaban, junto a las etiquetas, la posibilidad de apreciar puntos intermedios o negativos.

Reforzando y/o confirmando representaciones

Sinay (2005:82-84) se refiere a la culpa como atribución a 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.

Fracaso escolar: considerado por Ander-egg (1999) pluri-causal e implica no alcanzar los niveles de conocimientos y capacidades según determinados objetivos situados históricamente.

Refirieron que no los pudieron ayudar y que se las "arreglaban" solitos.

Como propuestas de acción/reflexión/guía/revisión de sucesos, ni su flexibilización o asignación de responsabilidades progresiva (Riso, 2008) a medida que crecen.

Con los riesgos que esto pudiese implicar para la salud.

Dormir con los niños, sobre todo más pequeños responde a la cultura familiar local, pero estas madres confirmaron espacios disponibles para los niños (camas y dormitorios). El tema es que tal vez colabore con la inversión de locus.

Provisorio y de creciente autonomía y responsabilización progresiva.

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

Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Elchiry N. E. (comp), 1987. *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva visión

Ciclo de ciclo de vida familiar y aprendizaje. En Dabas E. *El niño y la escuela*. De Buenos Aires: Nueva visión

Garrido Genovés, V. (2005). *Qué es la psicología criminológica*. Madrid: Biblioteca Nueva

González Tornaría M.L., Vandemeulebroecke L. Y Colpin H. (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.

Harrington, C. Y Boardman S. (1997) *Paths to success*. London: Harvard U.P.

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

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul

Riso, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. Barcelona: Planeta

Sinay, S. (2005). *Elogio de la responsabilidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Strauss y Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.