

ANÁLISIS INTEGRADO DEL ESTUDIO: MODELOS CULTURALES DE CRIANZA Y RECONOCIMIENTO





ALDEAS
INFANTILES SOS
CHILE

Informe final de resultados
Contraparte Aldeas SOS - World Vision

Equipo de trabajo:

Dimas Santibáñez
Cinthia Tobar
Lorena Villagrán

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
Fase cualitativa	8
Fase cuantitativa	10
INTRODUCCIÓN	13
Enfoque de investigación y principales resultados	16
I. EXPERIENCIAS DE CRIANZA Y RUPTURA CON EL PASADO: TRAZOS DEL CAMBIO CULTURAL	22
1.1 Trazos de cambio cultural en las modalidades de disciplinamiento: las experiencias negativas como referentes de discontinuidad.	22
1.2 Carencias de referentes para la crianza positiva. La parentalidad como ejercicio de “ensayo y error” y aprendizaje sistemático.	36
1.3 Paralelo en las experiencias de carencia entre mujeres de sectores medios- medios bajo y medios-medios alto y expectativas de futuro.	46
II. LA BUENA PARENTALIDAD Y LA CONFIGURACIÓN DE NUEVOS MANDATOS CULTURALES: ¿QUÉ SIGNIFICA HACERLO BIEN?	49
2.1 El debate en torno a la buena parentalidad: parentalidad positiva, principios y competencias.	50
2.2 La buena parentalidad en Chile: “dar sin echar a perder”.	52
2.3 Los límites de la buena parentalidad: el modelo sobreprotector	68

III. EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD PARENTAL: NUEVOS CONTEXTOS Y COMPROMISOS RELACIONALES	76
3.1. Involucramiento de los abuelos y abuelas en los procesos de crianza. La paradoja relacional: entre el debilitamiento de la autoridad parental y las redes de apoyo para el cuidado.	80
3.2. Tensiones y conflictos: parejas, convivientes y arreglos en torno a la autoridad	85
3.3. Relaciones de pareja y parentalidad: acuerdos, negociaciones y coordinación	88
3.4. Los derechos de niños y niñas y su impacto en la autoridad parental	91
3.5. Buena parentalidad y reconocimiento: confianza y comunicación en el ejercicio de la parentalidad	99
A MODO DE SÍNTESIS Y DESAFÍOS	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO: INSTRUMENTO AJUSTADO	118



El estudio “Modelos culturales de crianza en Chile: castigo y ternura, una mirada desde los niños y las niñas”, permitió establecer que la violencia todavía se comprende como un recurso para disciplinar, enseñar y controlar. **La naturalización del uso de la violencia, y los repertorios de justificación que se elaboran para sostenerla, responden a estructuras culturales de larga duración que persisten a pesar de los cambios que experimenta la sociedad.** Por ello, la importancia de insistir en visibilizar y problematizar su reproducción y validación como recurso de la función parental.

Los resultados del estudio permiten sostener que los factores de tipo cultural ejercen una influencia crítica en la reproducción de las pautas de crianza que las familias chilenas privilegian en la educación de sus hijos e hijas, incidiendo directamente en la naturalización y justificación del maltrato como recurso para criar y disciplinar. Sin embargo, al mismo tiempo permitió observar una serie de tensiones y ambivalencias que expresan los cambios culturales que se abren camino en este ámbito.

La complejidad del cambio cultural que se debe promover exige ampliar y profundizar el conocimiento sobre los estilos de crianza que las familias chilenas privilegian en la actualidad. En particular, es necesario avanzar en una comprensión más compleja de las prácticas y recursos de disciplinamiento que las y los adultos utilizan en la crianza y formación de sus hijos e hijas. El análisis cultural de las prácticas de disciplinamiento exige identificar las creencias, los sistemas de valoración y los repertorios de justificación que son parte de estos procesos. En la perspectiva de contar con un instrumental ajustado a las características, lenguaje y modos de concebir los procesos de crianza y formación se ha considerado pertinente la realización de un estudio que permita diseñar un instrumento tipo encuesta que permita observar la persistencia o transformación de las prácticas de crianza en Chile, a partir del reporte que ofrecen las y los adultos.



En el marco del acuerdo de colaboración entre **World Vision y Aldeas Infantiles SOS Chile** se ha solicitado desarrollar un estudio que permita establecer y validar los contenidos, lenguaje y formato de un instrumento de indagación cuantitativa para adultos y adultas responsables de procesos de crianza. En consecuencia, el propósito de este estudio es ***“analizar los estilos culturales de crianza para reconocer las creencias, valores y argumentos que sostienen las prácticas, recetas y estrategias de disciplinamiento que las y los adultos privilegian en sus relaciones con las niñas y los niños, con el objeto de diseñar un instrumento cuantitativo ajustado que permita observar la persistencia y los cambios en los estilos de crianza a lo largo del tiempo”***.

Para estos efectos, el estudio contempló un diseño metodológico mixto que incluyó una Etapa de Indagación Cualitativa, cuyo propósito fue conocer los planteamientos que madres, padres y apoderados elaboran respecto de los procesos de crianza y formación de sus hijos e hijas, con el objeto de reconocer las creencias, valores y argumentos que sostienen las prácticas, recetas y estrategias de disciplinamiento que las y los adultos privilegian en sus relaciones con las niñas y los niños, y una Etapa Cuantitativa orientada a realizar una aplicación piloto y validación del cuestionario diseñado como producto final de este estudio.

> FASE CUALITATIVA

La Etapa Cualitativa del Estudio¹ se diseñó con el objeto de identificar y caracterizar las creencias, valoraciones y argumentos que sostienen las prácticas y estrategias de disciplinamiento que las y los adultos privilegian en sus relaciones con niñas y niños. Para estos efectos las conversaciones grupales se organizaron en torno a cuatro tópicos centrales: a) las concepciones que madres y padres elaboran respecto de la maternidad y/o paternidad, lo que ello implica en el presente y el modo en que se define la buena/mala parentalidad; b) el modo en que las y los adultos conciben el buen o mal hijo/a y las expectativas que trazan como resultado de la crianza; c) el papel que juegan las experiencias pasadas, las condiciones presentes y los modelos sociales en el modo en que se ejerce la parentalidad, y d) las estrategias y prácticas que madres y padres utilizan para ejercer la parentalidad.

El resultado de este proceso de indagación permitió observar que la parentalidad, y en particular la maternidad, se ejerce en un contexto de altas exigencias y distintos tipos de condicionamientos y expectativas. Estos condicionamientos ejercen presiones de diverso tipo sobre los procesos y prácticas de crianza. Sus efectos se traducen en una experiencia compleja que enfrenta conflictos, dudas y ambivalencias. En un **sentido sustantivo, las tensiones que se identifican expresan las transformaciones que enfrentan y protagonizan madres y padres en el ejercicio de la parentalidad en el presente. Se trata, en una última instancia, de un profundo y progresivo proceso de cambio cultural en el que está operando una ruptura con los modelos de parentalidad heredados o tradicionales.**

Las discontinuidades que se observan entre el ejercicio de la parentalidad en el presente y los modelos tradicionales de crianza experimentados o sufridos por madres y padres en sus infancias comprometen **tres dimensiones** que, de alguna u otra manera, se implican mutuamente, lo que configura una experiencia de parentalidad carente de referentes claros y consistentes, por lo que la crianza está abierta a un trabajo sistemático de aprendizaje y esfuerzos de mejoramiento.

¹ En su diseño original, la Etapa Cualitativa, contempló la realización de 3 grupos focales con madres y padres de diversos sectores socioeconómicos. Los resultados que se incluyen en este Informe corresponden a la información generada en estos grupos focales, desarrollados en las comunas de Cerro Navia (Grupo de madres de hijos/as en educación básica y Grupo de madres de hijos/as en educación secundaria) y Huechuraba (madres de hijos/as en educación parvularia).

- **A** En la **primera de estas dimensiones** analizamos la relevancia de las experiencias biográficas como referente “negativo” del ejercicio parental en el presente. La ruptura biográfica permite reconocer el modo en que se concibe la parentalidad en el presente estableciendo el tipo de prácticas que se buscan abandonar. Los resultados de la aplicación piloto ofrecen evidencia suficiente para sostener este planteamiento.
- **B** En la **segunda dimensión** identificamos una serie de criterios y expectativas de tipo normativo que delinear el modo en que se concibe la **buena parentalidad** en el presente. El mandato de la buena parentalidad traza una imagen objetivo de tipo moral sobre el tipo de conductas esperadas y los resultados a los que se debe aspirar en el ejercicio de la crianza. La relevancia del paradigma de la buena parentalidad se observa en los resultados de la aplicación piloto de la encuesta.
- **C** Por último, **la tercera dimensión** aborda las implicancias que acompañan la experiencia de un progresivo debilitamiento de las fuentes tradicionales de autoridad y, en consecuencia, los arreglos y estrategias que madres y padres producen para un buen ejercicio de la parentalidad. La evidencia cualitativa y cuantitativa permiten reconocer que estrategias que se adoptan para ejercer la autoridad parental implican tensiones, cambios y nuevos arreglos en las relaciones que madres y padres mantienen con abuelas y abuelos, parejas e hijas e hijos.

➤ FASE CUANTITATIVA

La encuesta correspondió a un cuestionario auto- aplicado para padres y madres de niños y niñas de distintas edades. La estrategia de aplicación consideró dos modalidades: a) aplicación mediante encuestadores que entregaron presencialmente el cuestionario en papel a los participantes, pudiendo responder sus dudas al instante, b) envío de la encuesta vía correo electrónico a personas que cumplieran con los criterios establecidos en la muestra.

La muestra definida para la aplicación fue de tipo no aleatoria por cuotas, es decir, una muestra no probabilística, que determinó 120 casos, segmentados por cuotas determinadas a partir del nivel socioeconómico, edad y sexo del encuestado/a. La muestra original se detalla en la Tabla N°1:

Tabla 1: Diseño muestral intencionado por cuotas

Nivel socioeconómico	Edad del encuestado/a	Mujeres ♀	Hombres ♂	Total
1. AB / C1a / C1b (2.001.000 hacia arriba)	25 - 35	2	6	8
	46 - 45	2	6	8
	46 y más	3	5	8
Total AB / C1a / C1b		7	17	24
2. C2 (1.001.000 y 2.000.000)	25 - 35	5	3	8
	46 - 45	5	3	8
	46 y más	5	3	8
Total C2		15	9	24
3. C3 (701.000 y 1.000.000)	25 - 35	3	5	8
	46 - 45	3	5	8
	46 y más	3	5	8
Total C3		9	15	24
4. D (400.000 y 700.000)	25 - 35	4	4	8
	46 - 45	4	4	8
	46 y más	4	4	8
Total D		12	12	24
5. E (0 y 400.000)	25 - 35	6	2	8
	46 - 45	6	2	8
	46 y más	5	3	8
Total encuestas		17	7	24
Total muestra		60	60	120

El proceso de aplicación se realizó durante los meses de noviembre de 2019 y enero de 2020, encuestando un total de 137 personas (manteniendo un equilibrio en la cantidad de encuestados/as en todas las cuotas propuestas originalmente). No se estableció el nivel socioeconómico de 20 personas que optaron por no contestar la pregunta sobre el nivel de ingresos de su hogar.

También hubo encuestados menores de 25 años que se sumaron a la muestra, pues cumplían con el criterio de ser padres/madres que dieron a conocer su nivel socioeconómico y edad. Esto contribuyó con el cumplimiento de las cuotas donde hubo más dificultad: mujeres y hombres jóvenes del estrato “E”. Otra de las cuotas que presentó dificultades correspondió al grupo de mujeres y hombres de 46 y más años en todos los niveles socioeconómicos.

La muestra, finalmente, se compuso en un 56,9% de mujeres y 43,1% de hombres, el 45,3% se situó en el rango de edad entre 19 y 35 años, mientras que el grupo de 36 a 45 años correspondió al 41,6% y los mayores de 46 alcanzaron el 13,1% de los encuestados/as. De este total, el 5,8% alcanza una educación media incompleta o menos, un 35% tiene enseñanza media completa, 46% tiene educación superior completa y un 13,1% alcanza un postgrado completo. El 31% de las y los encuestados señalan percibir sobre un millón de pesos en el hogar, frente a algo más del 30% que declara percibir menos de 700 mil pesos mensuales (ver Anexo). En consecuencia, cabe señalar que la muestra final presenta un alto porcentaje de madres y padres de niveles socioeconómicos altos con alto nivel de escolaridad, lo que debe ser comprendido como un sesgo importante de los resultados obtenidos a través del instrumento.

En este mismo sentido, es importante señalar que los resultados obtenidos muestran que madres y padres muestran una fuerte tendencia a responder de acuerdo con un criterio de deseabilidad social, lo que puede ser consistente con la tesis central de este informe, en el sentido de que el ejercicio de la parentalidad en el presente intenta responder a un nuevo mandato cultural de buena parentalidad². Sin perjuicio de lo anterior, los resultados permiten observar tendencias coincidentes con los resultados de los estudios previos. Entre ellos, a modo de ejemplo, el 56,2% de los adultos y las adultas consultadas, sostienen que son las madres las que, en primer lugar, toman las decisiones en el hogar, mientras que para el 28,5% de los casos son los padres quienes cumplen ese rol. Asimismo, para las madres y padres con hijas e hijos entre 13 a 18 años, el 94,4% señala que la madre es la que corrige, mientras que para quienes tienen hijo e hijas entre 6 y 12 años esto es así en un 82,3%, lo que baja a un 71% para las madres y padres que tienen hijos e hijas entre 1 y 5 años. Es decir, la figura de la madre ocupa, también, un papel central en la vida doméstica y los procesos de crianza de acuerdo con la percepción de adultas y adultos.

Por cierto, los resultados de este estudio no están orientados a desarrollar una versión comparada que permita contrastar o validar los resultados de estudios previos. El esfuerzo de integración de la evidencia cualitativa y los datos cuantitativos que se han producido en esta investigación ofrecen una imagen ampliada del modo en que debemos comprender las prácticas de crianza y el ejercicio de la parentalidad en el Chile contemporáneo. En función de esta perspectiva, se ha optado por mantener los ejes analíticos que se elaboraron a partir de la información cualitativa incorporando aquella información significativa que aportan los resultados de la encuesta, con el objeto de reforzar, ajustar, matizar o problematizar los planteamientos originales.

² Por cierto, esto también expresa que el diseño del instrumento no permitió una aproximación más cercana al tipo de prácticas de crianza que se reportan a través de instrumentos aplicados a niños y niñas.

> INTRODUCCIÓN

El debate público y académico en torno a la parentalidad y los procesos de crianza es amplio y suele estar dominado por conceptos y modelos que ofrecen un conjunto de orientaciones relativas al tipo de conocimientos, competencias, comportamientos y habilidades que las madres y padres debieran desarrollar con el objeto de ejercer un proceso de cuidado y formación que contribuya con el desarrollo y bienestar de niños y niñas. Efectivamente, una serie de **conceptos integran el campo semántico de las teorías elaboradas en torno a la parentalidad**: parentalidad positiva, competencias parentales, estilos parentales, prácticas de crianza, coaching parental, conocimiento parental, parentalidad intensiva, entre otros (Aguirre, 2010; Barudy & Dantagnan, 2005, 2010; Farrel & Kurz-Riemer, 2004; Gómez, Cifuentes, & Ortún, 2012; Gómez & Muñoz, 2015; Martín, Cabrera, León, Rodrigo, & Carlos Martín, 2013; Rodrigo, Martín, Cabrera, & Máiquez, 2009).

Es importante no perder de vista que el debate y la producción de conocimiento en torno a los diversos modelos o estilos parentales, educativos o relacionales que caracterizan los procesos de crianza, las relaciones entre madres, padres, hijos e hijas y sus efectos en el desarrollo de niños y niñas (Comellas, 2003; Climent, 2009; Capano & Ubach, 2013; Suárez & Vélez, 2018), **transitó desde el ámbito del interés científico al campo de lo normativo y la intervención social, familiar y educativa**. Desde los trabajos germinales de Baumrind (1966, 1975) y los aportes de Darling & Steinberg (1993) en la década de los noventa, este campo de investigación ha contribuido en el desarrollo de diferentes modelos y programas orientados a fortalecer las competencias y capacidades parentales articulados en torno a lo que podemos denominar **la semántica de la “parentalidad positiva”** (Martin-Quintana, Márquez & Rodrigo, 2009; Paterson, 2011; Capano & Ubach, 2013).

Los modelos dominantes en este ámbito comprenden que madres y padres adquieren y desarrollan de modo continuo una serie de competencias, es decir conocimientos relativos al rol parental, actitudes que orientan la práctica -estilo- y destrezas en el cuidado -acciones y prácticas-, que los habilita “para conducir el comportamiento parental propio, a través de diversas situaciones de la vida familiar y la crianza y en las distintas dimensiones y necesidades (física, cognitiva, comunicativa, socioemocional) del desarrollo del niño o niña, con la finalidad última de garantizar su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos humanos” (Gómez & Muñoz, 2015: 6). Estos planteamientos suelen derivar en programas que especifican una serie de parámetros y criterios que buscan estimar o calibrar el nivel de desarrollo de competencias que alcanzan padres y madres en su papel de cuidadores y formadores. Así, y a modo de ejemplo, se establece que en el ámbito de los conocimientos se busca observar el tipo de preparación y formación que los padres poseen en relación con el desarrollo infantil, ciclos de vida, sistemas de apoyo para la crianza, entre otros (Gómez & Muñoz, 2013, 2015).

Cabe destacar que la noción de competencias ha sido ampliamente utilizada en ámbitos tan diversos como la educación, el desarrollo profesional, el desempeño laboral y la actividad deportiva. Etimológicamente, la palabra competencia deriva tanto del griego que refiere a la cualidad de llegar a ser capaz, es decir, de tener la habilidad para conseguir algo (López Gómez, 2016)³, como del latín que hace referencia a comprometerse, “ir al encuentro de”, y, por otro lado, ser adecuado. En términos simples, la **semántica de la competencia** refiere a la aptitud o idoneidad para alcanzar un determinado tipo de desempeño en un rol específico. Las sociedades contemporáneas han terminado por establecer estándares normativos para regular el comportamiento parental indicando el tipo de expectativas morales que madres y padres deben intentar satisfacer. En consecuencia, aquí no solo se instala un debate relativo al tipo de condiciones que los entornos significativos de niños y niñas deben asegurar para producir un desarrollo integral y un bienestar pleno, también instituye una concepción sobre la “buena parentalidad”.

La literatura especializada, sin embargo, suele concordar que las prácticas parentales son el resultado de procesos complejos, que integran las experiencias de crianza vividas por las y los adultos, los aprendizajes elaborados en las historias familiares particulares, la influencia que ejerce el contexto cultural en la configuración de una serie de creencias y disposiciones relativas al cuidado y la crianza de niñas y niños (Barudy & Dantagnan, 2005) y las condiciones situacionales que enfrentan padres y madres en la etapa de crianza de sus hijos e hijas. El resultado de todo ello se traduce en la conformación de diferentes conocimientos, disposiciones, habilidades y estrategias que expresan diferentes tipos de prácticas, a veces contradictorias entre ellas, durante el cuidado y educación de niños y niñas. Frente a ello, las investigaciones desarrolladas en este ámbito suelen establecer tipologías o estilos de crianza que representan un patrón dominante de disposiciones y comportamientos en el ejercicio parental. Desde los trabajos pioneros de Baumrind (1966, 1971), *los estilos de crianza o estilos parentales suelen ser definidos como un conjunto de comportamientos y actitudes que los padres y madres ejecutan en el proceso de socialización y disciplinamiento por medio del empleo de la autoridad y el control hacia sus hijas e hijos.*⁴

Como indica la literatura, el **estilo de crianza** “condiciona en gran medida el tipo de relación y la comunicación que se establece entre los progenitores y sus hijos e hijas” (Save the Children, 2013: 12), y **depende de una gran diversidad de factores, tales como, las definiciones sobre niñez que predominan en determinados contextos políticos y socioculturales, las vivencias particulares en la propia experiencia de crianza, el grado de bienestar**

asociado a la condición socioeconómica y de salud, así como las habilidades interpersonales y la existencia o no de una red de apoyo (Salazar 2006, Save the Children, 2013). Maccoby y Martin (1983), sobre la base de la clasificación propuesta por Baumrind, distinguieron dos dimensiones relevantes.

- La **primera** corresponde a la dimensión del afecto y la comunicación lo que quiere decir que las prácticas educativas que ejercen los adultos están vinculadas al amor, la aprobación, la aceptación y la ayuda que se les otorga a niños y niñas.

- La **segunda**, en cambio, privilegia actitudes de control y el establecimiento de límites, es decir la supervisión que ejercen padres y madres sobre el comportamiento de sus hijos y el cumplimiento de las normas que ellos establecen.

³ “Desde una perspectiva histórica, el primer uso del concepto de competencia lo encontramos en el conocido diálogo platónico Lisis, sobre la naturaleza de la amistad, en el que se emplea la palabra “ikanoótis” (ικανότης), cuya raíz es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa “llegar”. Se traduce como la cualidad de “ser ikanos”, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza para lograr aquello que se pretende” (López Gómez, 2016: 312).

⁴ Los estilos de crianza se han concebido como el conjunto “de saberes y supuestos ideológicos que moldean la acción de los sujetos a nivel de socialización primaria (...) son las distintas maneras en que los padres [y las madres] orientan la conducta de sus hijos” (Salazar, 2006: 12). En la literatura comparada es ya clásica la clasificación propuesta por Baumrind (1996), como punto de partida necesario en este campo: estilos: autoritario, negligente equilibrado (o democrático) y permisivo.

Los resultados del trabajo que realizó este mismo equipo consultor (World Vision, 2018), permiten observar que las complejidades de los procesos de crianza se comprenden mejor si se advierte que sus prácticas operan en un continuo que integra formas amorosas y violentas en una relación difusa y contradictoria. Como se aprecia en los resultados del estudio citado, los estilos de crianza integran prácticas y comportamientos que se alejan de aquellas competencias que definen la buena parentalidad.

En virtud de lo anterior, se propuso integrar las diferentes prácticas que madres y padres despliegan en los procesos de crianza en lo que hemos denominado **el complejo del disciplinamiento**: esto es, un sistema que integra en una lógica continua, pero ambivalente y conflictiva, expresiones de ternura o afectividad y modalidades castigadoras, como recursos que se requieren mutuamente para que este proceso sea eficaz.

Las formas amorosas responden a una **moralidad de la buena crianza** que apela a la capacidad de comprensión de niños y niñas, sitúa a las y los adultos en una posición de ruptura con el pasado y la tradición cultural, los protege de incurrir en prácticas moralmente sancionadas, y, como resultado de ello, contribuye al bienestar y desarrollo de niños y niñas. La buena crianza advierte la amenaza de las modalidades castigadoras, y por ello se refuerza como la opción correcta a través de una serie de mecanismos y recetas destinadas a postergarlas en el tiempo, suprimirlas como prácticas sistemáticas o, en su defecto, utilizarlas como amenaza simbólica. Su efectividad se comprueba en la medida en que solo se mantiene en el plano de la amenaza. Ello, a pesar de que, en el plano normativo, y como criterio de deseabilidad social, no se establezca la relación entre amenaza y afectividad. Debido a las características de este complejo, la frontera que separa el trato amoroso del castigo resulta difícil de establecer y, por lo tanto, imprecisa. Sin embargo, es importante no perder de vista que, bajo ciertas condiciones, el ejercicio parental se hace posible gracias al papel que juega la amenaza como recurso que desplaza la práctica castigadora. *El complejo del disciplinamiento no está en condiciones de renunciar al castigo como parte del continuo que lo caracteriza*, a pesar del consenso moral que se registra en el plano normativo y declarativo.

En consecuencia, el análisis del ejercicio de la parentalidad en el mundo contemporáneo debe intentar integrar el enfoque de los “estilos de parentalidad o crianza” en modelos comprensivos más complejos. Parte del desafío debe estar orientado en la perspectiva de avanzar en una comprensión de las diferentes tensiones y modalidades de comportamiento que se enfrentan y expresan en el ejercicio de la parentalidad. Es decir, las razones que nos permiten comprender el ejercicio de parentalidad como una práctica compleja que integra una serie de conductas y decisiones que no pueden ser incluidas de modo consistente en un único estilo o patrón de comportamiento. Un enfoque de investigación de estas características puede contribuir a explorar las transformaciones socioculturales que enfrenta y protagoniza la parentalidad en la medida en que busca identificar, prioritariamente, las tensiones, dificultades y rupturas que las y los adultos experimentan a lo largo de estos procesos.

➤ ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y PRINCIPALES RESULTADOS

En el marco de este tipo de debates, nuestro trabajo propone comprender el ejercicio parental como un arreglo específico contextualmente elaborado, es decir el **resultado de elementos vinculados** a:

1. La tradición o estructuras culturales de larga duración que informan sobre un conjunto de concepciones y creencias relativos a la niñez, la parentalidad y la “buena o mala crianza”
2. Los cambios que experimentan las sociedades en relación con la concepción de la niñez y el modo en que se concibe a buena o mala parentalidad
3. Los aprendizajes elaborados por las y los adultos como resultado de las experiencias vitales que especifican continuidades o discontinuidades en las estrategias, pautas y recetas de crianza, y
4. Los factores situacionales que informan sobre los condicionamientos sociales -de tipo estructural, económico e incluso territorial- que enfrentan los grupos familiares. Estos factores operan de modo contextual y, en consecuencia, condicionan y orientan el tipo de parentalidad que las y los adultos privilegian.



Como todo arreglo, una **modalidad de crianza** se presenta como parte de un **orden instituyente** que opera **regulando o reglamentando las relaciones** que establecen los adultos con las niñas y niños en el marco de sus vidas cotidianas. Esto significa que los factores contextuales ya señalados, se traducen en:

- A. Un conjunto concepciones y creencias relativas al estatuto de la niñez y la condición de hijo e hija
- B. Un conjunto de orientaciones morales y normativas relativas a la buena o mala parentalidad,
- C. El tipo de estrategias, comportamientos, prácticas y recetas socialmente aceptados en relación con el cuidado, disciplinamiento y educación de hijos e hijas,
- D. Los repertorios de justificación que integran o resuelven las prácticas de crianza socialmente sancionadas, y
- E. Los resultados que se espera que estos procesos produzcan respecto de la formación de niños y niñas. La investigación cultural debe estar en condiciones de identificar y caracterizar el modo en que estos componentes se organizan en distintos tipos de parentalidades.

De esta manera, el enfoque analítico conceptual que se ha utilizado en este estudio asume que el ejercicio de la parentalidad constituye un ámbito sociocultural privilegiado para proponer una observación crítica sobre **los modos en que se ordenan algunas de las relaciones y procesos determinantes de la sociedad**. En este caso no se trata, únicamente, del tipo de relaciones que el “mundo adulto” privilegia respecto del “mundo infantil”, en el marco de los vínculos afectivos que priman en la vida familiar y de los proyectos, expectativas, temores y desafíos que la sociedad contemporánea impone al desempeño parental.

Se trata, también, del modo en que se concibe el estatuto de la niñez en la vida social, del impacto cultural de la Convención sobre los Derechos del Niño, y del tipo de efectos que estas concepciones tienen en la posición que se determina para las y los hijos en la vida familiar, el tipo de autoridad que se ejerce, el tipo de relaciones que se privilegian en el marco de los procesos de crianza, cuidado y formación o las estrategias y prácticas de disciplinamiento y educación que se priorizan. Asimismo, se compromete el modo en que se reproducen o transforman las relaciones y roles de género o el papel que se les asigna o ejercen hombre y mujeres en el cuidado y crianza de niños y niñas. Cabe señalar que las formas de ser padre o madre, y los conceptos y roles asociados a ello, se encuentran, actualmente, en disputa, producto de importantes transformaciones que han originado “significados alternativos de la maternidad y la paternidad, que conviven a su vez con la permanencia de los modelos tradicionales” (Salazar, 2006: 42).

En síntesis, y como sugerimos en líneas previas, no perdemos de vista que la parentalidad y los procesos de crianza conforman una institución, y como tal institucionalizan los cursos de vida, es decir regulan las prácticas y los movimientos en las trayectorias, a partir de un conjunto de orientaciones y reglas que limitan las experiencias, metas y planes de los sujetos, proporcionando reglas mediante las cuales los individuos desarrollan y orientan sus vidas (Kohli, 2007⁵). Nuestro interés ha sido, también, observar las prácticas de desinstitucionalización de las regularidades esperadas relativas al modo de ejercer la parentalidad (Muñiz Terra, 2013).

⁵ Estas reglas se presentan por medio de normas informales, o creencias, pero también pueden ser formalizadas e implementadas mediante diversos tipos de dispositivos sociales (Kohli, 2007).

En consecuencia, en el marco de este estudio, resultó relevante incluir, en la primera sección, un análisis de las continuidades y discontinuidades que operan en las modalidades de ejercer la parentalidad, con el objeto de establecer la relevancia de las experiencias biográficas en los procesos que las y los adultos llevan adelante, y el tipo de transformaciones que se buscan producir en este ámbito (Elder, G Kirkpatrick, M., Crosnoe, R. 2003 citado en Kok, J. 2007; Perry et al., 2009). Esto, porque como muestra la evidencia producida en el marco de este estudio, las responsabilidades de crianza, cuidado y formación, concebidos como procesos que se desarrollan en un régimen de afectividad que incluye diversos tipos de disputas y conflictos, se asumen, desde el “mundo adulto”, como un desempeño que pone en juego una delimitación moral sobre la “buena parentalidad”. Es decir, una experiencia que, junto con comprometer el self moral de las personas adultas, marca el tipo de reconocimiento que hijos e hijas comunican a sus madres y padres en el contexto de sus relaciones cotidianas (Honneth, 1997).

Efectivamente, como se expone en este informe, la parentalidad, y en particular la maternidad, se ejerce en un contexto de altas exigencias y distintos tipos de condicionamientos y expectativas. Estos condicionamientos ejercen presiones de diverso tipo sobre los procesos y prácticas de crianza. Sus efectos se traducen en una experiencia compleja que enfrenta conflictos, dudas y ambivalencias. Desde nuestra perspectiva, el ejercicio de la parentalidad en el presente compromete un proyecto de cambio cultural que se expresa en el esfuerzo por hacer efectivas determinadas **rupturas con el pasado o mejoramientos de formas heredadas** que se explican en función de las transformaciones que ha experimentado la sociedad.

Como señalamos, la primera sección de este informe establece las principales rupturas que madres y padres buscan trazar en las experiencias de crianza de sus hijos e hijas respecto del tipo de experiencias vividas en sus infancias. La relevancia de este análisis es que ayuda a comprender las orientaciones o criterios que definen el modo en que se concibe la “buena parentalidad”. Por cierto, una buena parentalidad que se concibe distante de los modelos parentales experimentados durante las infancias. Estos adoptan la forma de referentes negativos que recuerdan el tipo de experiencias que las y los adultos buscan evitar o excluir de las vidas de sus hijos e hijas. La inexistencia de referentes positivos para ejercer la parentalidad implica que las madres y los padres asuman su responsabilidad como parte de un proceso de ensayo y error y, por lo tanto, de aprendizaje continuo y bajo una expectativa de mejoramiento. Las discontinuidades que operan entre las experiencias pasadas y el modo en que se busca ejercer la parentalidad en el presente permiten observar el tipo de cambios culturales que se registran en este ámbito.

La segunda sección de este informe aborda el tipo de mandato moral que traza el modo en que madres y padres conciben la buena parentalidad en el presente. Como argumentamos a lo largo del texto, la buena parentalidad no se configura a partir de modelos o referentes claramente definidos o delimitados que especifiquen el tipo de capacidades, recursos y prácticas que padres y madres deben ejercer. Por el contrario, resulta interesante apreciar que la buena parentalidad se elabora, primordialmente, por las **conductas esperadas** y los **fines a conseguir** antes que por **los medios** -habilidades, recetas o estrategias-. Es decir, por lo resultados que esta parentalidad puede alcanzar en las experiencias vitales de niños y niñas -, por cierto, en su desarrollo futuro-. Esto significa que los medios, es decir, las características de la buena parentalidad -si se quiere recursos y capacidades- quedan supeditados a los resultados que se esperan producir. En síntesis, padres y madres esperan asegurar una experiencia de vida marcada por: la felicidad, el cariño y la protección. Se trata de metas que operan en un registro temporal marcado **por el presentismo**. La fórmula “**dar sin echar a perder**”, parece sintetizar un tipo de criterio que orienta la buena parentalidad. Esta fórmula, por otro lado, contiene una serie de temores que acompañan la experiencia parental de madres y padres. Entre ellos, las condiciones de contexto -o factores situacionales- que intervienen o amenazan el ejercicio de la parentalidad, la vida familiar y en particular, la vida y bienestar de hijos e hijas -condiciones socioeconómicas, entornos socio-territoriales, nuevas tecnologías, entre otros-. Estos factores imponen desafíos que tensionan las expectativas de la “buena parentalidad” promoviendo el despliegue de una parentalidad sobreprotectora. El modelo sobreprotector se apoya en un repertorio de justificación que deja en evidencia los temores y aprensiones que incuban los procesos de crianza. Se trata de un modelo de crianza puertas adentro, autocontenido, que despierta una serie de dudas relativas a los efectos que puede tener en niños y niñas, limitando el desarrollo de su autonomía y capacidades, y su derecho a la equivocación como experiencia de aprendizaje y crecimiento.

La tercera sección aborda un segundo plano de análisis relativo a los temores y desconciertos que produce la experiencia de la parentalidad. En este caso, y como parte de los cambios que experimenta la sociedad, analizamos la experiencia de “crisis de autoridad” que acompaña el ejercicio de la parentalidad en el presente, particularmente en el caso de los sectores socioeconómicos con menos recursos.

La crisis de autoridad parece enfrentar **tres ámbitos de desafíos de tipo relacional**:

- A. El involucramiento de las abuelas y abuelos en los procesos de crianza, como factor de apoyo instrumental y afectivo, pero al mismo tiempo como factor de socavamiento de la autoridad materna o paterna
- B. Arreglos en las relaciones de pareja para enfrentar los procesos de crianza con un cierto nivel de consistencia, lo que implica abordar acuerdos, coordinaciones, distribución de roles, entre otros ⁶
- C. Cambios en las modalidades de relación con hijos e hijas, lo que implica una disposición de aprendizaje para configurar relaciones más simétricas, basadas en la confianza y con mayores componentes participativos, pues se valoran como recursos estratégicos para producir espacios y vínculos virtuosos de relacionamiento y protección -o para enfrentar los nuevos desafío que producen los cambios sociales y tecnológicos.

Por otro lado, y de acuerdo con los datos cualitativos, los sectores socioeconómicos carenciados asocian la crisis de autoridad al **impacto del enfoque de los derechos de niños y niñas**. Madres y padres sostienen que **la semántica de los derechos** inhibe las posibilidades de utilizar aquellos recursos que la tradición reconoce en el ejercicio de la parentalidad. Como consecuencia, la crisis de autoridad se experimenta como la pérdida de una base sólida para conducir los procesos de crianza y la relación con hijas e hijos: pérdida de poder, pérdida de respeto. En el marco de los desafíos que enfrenta una parentalidad que experimenta cambios en las formas de ejercer la autoridad, las estrategias y recetas que se inscriben en los modelos de parentalidad positiva adquieren un nuevo valor en los procesos de crianza. Desde nuestra perspectiva, los procesos de cambio cultural que se observan en el presente requieren que esté tipo de prácticas parentales se extiendan y consoliden como expresión de un esfuerzo que transita desde el plano declarativo al plano de la experiencia de niños, niñas y adolescentes.

⁶ Cabe destacar aquí la estructuración de un discurso de género que advierte sobre las limitaciones que enfrentan la masculinidad para asumir los desafíos de la crianza. La fórmula se puede sintetizar en la idea de “educar para criar”.

EXPERIENCIAS DE CRIANZA Y RUPTURA CON EL PASADO: TRAZOS DEL CAMBIO CULTURAL

> 1.1. Trazos de cambio cultural en las modalidades de disciplinamiento: las experiencias negativas como referentes de discontinuidad.

La literatura especializada suele recordar que el ejercicio de la parentalidad es un proceso complejo que integra factores de diverso tipo y sobre el que operan una serie de expectativas normativas, pues compromete la continuidad cultural del sistema familiar y el bienestar y desarrollo de niños y niñas. Las investigaciones abordan, primordialmente, los resultados y consecuencias de la conducta parental, por lo que son pocos los trabajos que analizan los determinantes que intervienen en el modo en que se constituye y ejerce la parentalidad. Lila & Gracia (2005), plantean que **en las conductas parentales existen tres determinantes fundamentales:**

1) individuales, 2) familiares y 3) sociales.

Los *determinantes individuales* refieren a los rasgos de personalidad de madres y padres y los efectos de las experiencias de desarrollo de los que participaron en sus infancias, mientras que los de *carácter familiar* refieren a los vínculos y dinámicas que se establecen en su interior. Los factores de tipo social corresponden a las redes de apoyo y los factores contextuales -nivel socioeconómico, situación laboral, entre otros- (Lila, M. & Gracia, E., 2005). Como hemos destacado en la introducción de este informe, los resultados de nuestra investigación son consistentes con el conocimiento acumulado en la materia. Nuestro análisis, sin embargo, permite sostener que las modalidades de crianza heredadas dejan de constituir referentes o modelos para el ejercicio de la parentalidad, aun cuando se aprecien algunas continuidades entre las experiencias pasadas y las prácticas del presente. Por cierto, como todo proceso de cambio experimenta tensiones y ambivalencias. Si bien la pauta dominante en los discursos de las adultas es de discontinuidad o ruptura con las modalidades tradicionales de ejercer la parentalidad, resulta de interés observar también que se elabora un discurso de tipo reflexivo que establece el tipo de disyuntiva que estas transformaciones culturales comprometen: **la tensión se sitúa entre replicar el patrón tradicional o modificar las formas de ejercer la parentalidad.**

“Es que ahí uno tiene dos opciones, o trata de criar absolutamente distinto como lo criaron a uno o trata de replicar la misma conducta que tuvieron con uno, si uno dice - “No, pero mira, a mí me criaron y a mí me pegaban y yo ahora le pego a mi hijo y yo no tengo ninguna tranca” o decir - “a mí me pegaron y nunca voy a tocar a mi hijo” (Focus Huechuraba).

La forma trágica del relato expresa el tipo de ambivalencias que integra este tipo de transformaciones (Ramos Torre, 2018), pues siempre remite a la experiencia del agente que actúa: solo de este modo puede estructurarse como una disyuntiva. La experiencia biográfica constituye el telón de fondo desde el que se bifurcan las opciones de cambio y reproducción. Dejar atrás la huella biográfica, aquella de los recuerdos dolorosos, se enfrenta con la dificultad de que la historia no se modifica: la condición de víctima permanece indeleble en la memoria y en la trama narrativa de las y los actores. La huella trágica de la historia solo se puede abandonar trazando un quiebre con las modalidades tradicionales de crianza, o en su defecto elaborando una revalorización de las parentalidades ejercidas en contextos históricos que han sufrido cambios -como suele ser el planteamiento de madres y padres de sectores sociales más acomodados-. Por ello, en la actualidad el ejercicio de la parentalidad se concibe como un proyecto de ruptura que, sin embargo, puede fracasar –“dar sin echar a perder”-. El ejercicio parental está siempre acompañado de aquella incertidumbre que supone el fracaso o derrumbe del proyecto de cambio que se protagoniza. La posibilidad del fracaso vuelve incierto e inseguro el camino de la transformación y, por lo tanto, familiar el de la reproducción. Solo en este sentido se puede comprender aquel repertorio de justificación que naturaliza modalidades minimizadas de violencia como recurso legítimo e inocuo.

Por ello, este tipo de procesos siempre descansa en un sustrato cultural que ofrece una caja de recursos, herramientas y argumentos conocidos y, por lo tanto, de una estrategia natural para ejercer la parentalidad. Los proyectos de ruptura son, en consecuencia, estrategias de cambio cultural que enfrentan el desafío de formular un discurso crítico capaz de desnaturalizar el soporte cultural de las modalidades tradicionales de crianza. Por ello resulta dominante en el discurso de las participantes una descripción negativa de las experiencias de crianza vividas en sus infancias. De este modo, los modelos parentales y estilos de crianza experimentados adoptan la forma de referentes negativos que establecen el tipo de experiencias que las y los adultos buscan evitar o excluir de sus responsabilidades parentales actuales. Por cierto, el abandono de referentes negativos no significa claridad o certeza en materia de referentes positivos, aun cuando, y tal como muestran los datos que aporta la encuesta, madres y padres asuman una serie de criterios normativos para orientar el ejercicio de la parentalidad. Esto implica que el ejercicio de la parentalidad se asume como una responsabilidad que aspira a “hacerlo bien” en el plano de lo socialmente correcto y esperado, aun cuando muchas veces se encuentre desprovista de recursos y capacidades para ello. La parentalidad se concibe como un proceso de ensayo y error y, por lo tanto, de aprendizaje continuo y expectativa de mejoramiento.

En el caso de las madres de los sectores que enfrentan condiciones de carencia socioeconómica la ruptura con el pasado se comprende como un esfuerzo por transformar unos estilos de crianza que hicieron del abandono, el desafecto y la violencia experiencias cotidianas de sus infancias. Como se aprecia en los relatos que se exponen a continuación, la ruptura con el pasado se impone como una exigencia moral que tiene por propósitos quebrar la reproducción de experiencias dañinas, evitar la exposición a modelos dolorosos o negativos y, por lo tanto, ejercer una parentalidad protectora. Pero, al mismo tiempo, configurar un self moral positivo en el rol maternal: un self digno de ser reconocido y recordado.



“Entonces **mis hijos no ven violencia en mi casa, porque no quiero que ellos vean todo lo que yo vi.** Quiero que ellos vivan otra vida, distinta”.

(Focus 1- Cerro Navia).



“Yo tengo tres y para mis son una bendición grande, entonces... pero sí digo -”**Quiero que no pasen lo mismo que yo**” que yo a los catorce años tuve que ser mamá y tener que hacerme cargo de tres, dejar de estudiar entonces para mí yo deje harto, deje de estudiar y todo, siendo que yo podía estudiar, no era porque no quisiera sino que porque debido a que quedé embarazada no lo hice po, entonces yo quiero que ellos no pasen lo mismo po”

(Focus 2- Cerro Navia).



“Entonces tu tratas, día a día, **ir mejorando esas cosas que a tu hijo le pueden dañar algún día,** porque yo siempre me baso en que yo tuve una infancia fome, penca lo voy a decir así, y no quiero esa infancia para mi hijo, que el día de mañana la recuerde como que - “Ah, mi mamá nunca jugo conmigo. Mi mamá nunca hizo una tarea conmigo. Mi mamá nunca me fue a dejar al colegio” Quiero que tenga, por último, esos momentos que diga -”**Mi mamá fue bacán,** mi mamá fue a dejarme al colegio, hasta tal edad” igual grande, porque le diré que solté a mi hija en primero medio (risas) me costó, pero lo hice, vamos caminando haciendo juegos, vamos conversando que... de todo en realidad, de que hasta un pajarito voló y qué pajarito es ese, tenemos conversas así, pero las que yo no tuve cuando chica ¿me entiende?”

(Focus 1- Cerro Navia).

Cabe recordar que, en relación con el maltrato infantil, en sus diferentes manifestaciones psicológicas⁷, físicas⁸, sexual⁹, negligencia¹⁰ y abandono¹¹ (UNICEF, 2007), la literatura especializada suele señalar que su reproducción responde a un proceso histórico-biográfico de quien la ejerce. Es decir, **existe una alta relación entre los maltratos experimentados durante la niñez y que el uso del castigo en el ejercicio de la parentalidad.**

Como destacamos en los resultados del estudio Modelos Culturales de Crianza (World Vision, 2018), el maltrato se sigue considerando una estrategia permisible, apropiada y efectiva en los procesos de disciplinamiento de hijos e hijas. Sin embargo, en ese mismo estudio, observamos que los cambios socioculturales registrados en la crianza de niños y niñas han modificado los criterios de permisibilidad o legitimación en el uso del castigo.

El castigo físico, en términos generales, busca ser la última opción en los procesos de disciplinamiento, sus formas e intensidades tienden a acotarse y disminuir, lo que fue debidamente expresado bajo la fórmula de la “minimización simbólica” o bajo el repertorio de justificación del “desborde y la culpabilidad”. Los resultados de este estudio aportan evidencia complementaria sobre el tipo de transformación cultural que se registra en este proceso de transición (Martínez, D. & Yoshikawa, E., 2014). Al igual que los resultados obtenidos por los estudios desarrollados por este consorcio, otras investigaciones observan que uno de los aspectos característicos de estos procesos de transformación es la oscilación que manifiestan las prácticas de crianza entre los modelos heredados y las nuevas modalidades de parentalidad que se ensayan. Por ejemplo, padres/madres que fueron educados de una forma eminentemente autoritaria, han pasado a adoptar estilos educativos más permisivos, atribuyendo además a sus hijos/as el papel central en la familia. Esta situación genera una tensión importante ya que se trata de reemplazar el castigo (reconociendo los derechos de los niños y las niñas), y a su vez mantener el control (Córdoba, J., 2014).

⁷ Se refiere al hostigamiento verbal mediante insultos, críticas, ridiculizaciones, así como también se incluye el rechazo, aislamiento e ignorarlos.

⁸ Son agresiones que pueden tener como resultado una lesión física, producto de un castigo único o repetido con magnitudes y características variables.

⁹ Cualquier clase de práctica sexual con un niño/a ejercido por un adulto en posición de poder, que puede abarcar desde la exhibición de genitales hasta la violación.

¹⁰ Falta de protección y cuidado mínimo hacia un niño/a por parte de quienes tienen el deber de hacerlo, en cuanto a la satisfacción de sus necesidades básicas: físicas, sociales, psicológicas e intelectuales.

¹¹ Es el nivel extremo de negligencia de parte de los adultos.



En el caso de este estudio, por ejemplo, destaca la convicción y compromiso que expresan aquellas madres participantes de los grupos de conversación que sufrieron violencia física por parte de sus madres y padres, por materializar un proyecto de ruptura biográfica y cambio cultural que, al mismo tiempo, permita que hijos e hijas experimenten una buena niñez.



*“... Pero cuesta, **yo a ellos no les pego**, porque yo les digo - “No, yo no voy a ser así, **a mí me pegaron, yo no lo voy a hacer igual con ellos**”, entonces yo no les pego, ellos saben... ellos se han portado una o dos veces mal y en una de esas portas mal, pero mal, mal, ellos se fueron a la ducha con agua helada que fue en verano y fue una pura vez. Ellos saben que yo a mí me dan los cinco minutos y ellos se van a ir al duchazo, porque yo trato de no pegarles ni da nada porque trato de que no hagan lo mismo que hicieron conmigo y trato de criarlos bien y en realidad trato de que ellos vivan feliz su niñez. Para mí es lo más importante que ellos su niñez la disfruten, lo que yo no disfrute”*

Los datos que aporta la encuesta permiten sostener, en una medida importante esta afirmación, pues, un alto porcentaje de encuestados señaló que casi nunca o nunca ejercía violencia física contra hijas e hijos. Es significativo que aquellas madres y padres que reportan una experiencia de violencia física sistemática en sus infancias sostengan que en el presente buscan no ejercer violencia física. Sin embargo, se observan correlaciones bajas pero significativas entre haber recibido violencia física y ejercerla. El Gráfico N°1, muestra que quienes reportan **no haber experimentado violencia física** en sus infancias son quienes **menos violencia física ejercen en el presente**, reproduciendo un patrón positivo de crianza, mientras que aquellas personas que reportaron experimentar, **siempre o casi siempre**, violencia física en su niñez se encuentran en un esfuerzo de ruptura en el presente -donde 0 es nunca ejercen violencia y 1 es siempre ejercen violencia-.

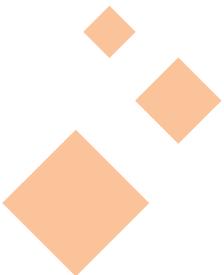
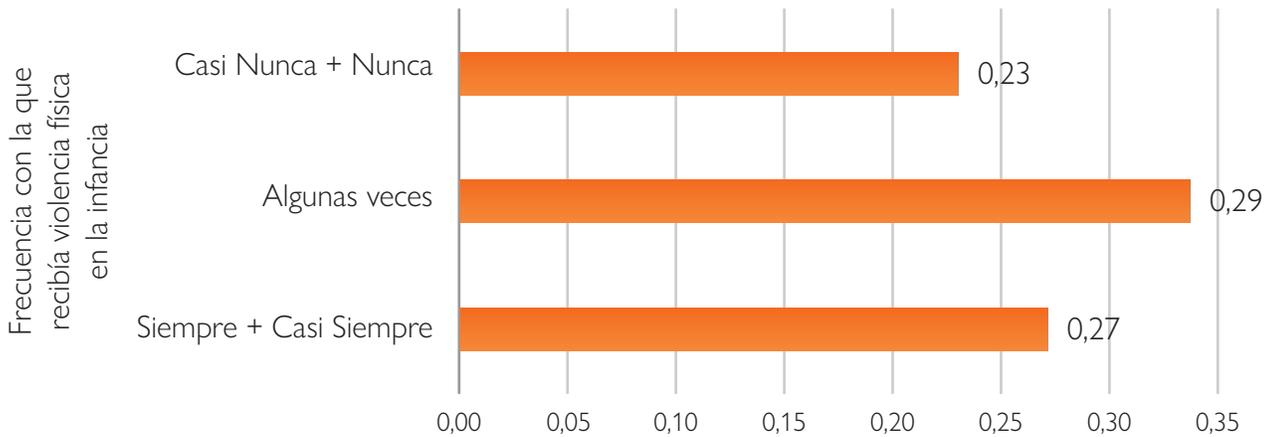


Gráfico N°1: Nivel de violencia física ejercida hacía los hijos en relación con la frecuencia con que se recibía violencia en la infancia.



Puntuación promedio en el índice de ejercicio de violencia física

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Efectivamente, en el gráfico se puede apreciar que las personas que “nunca o casi nunca” recibían violencia física en la infancia presentan en promedio puntajes más bajos en el índice de ejercicio de violencia física en el presente (0,23), mientras que quienes experimentaban violencia en algunas ocasiones (0,29) o siempre y casi siempre tienden a ejercer más violencia que los primeros (0,27). Cabe señalar en todo caso, que las diferencias son pequeñas, y que el grupo que declara haber recibido “siempre o casi siempre” violencia física es reducido.

Del mismo modo, los resultados de la encuesta permiten observar que, de acuerdo con las percepciones de las y los adultos, se ha hecho efectivo **una inversión** en el tipo de expectativas que las madres y los padres trazan respecto de hijos e hijas, en relación con las expectativas que percibían de sus padres y madres sobre ellos.

Desde nuestra perspectiva, este cambio es significativo desde un punto de vista cultural, pues indica, al mismo tiempo: a) una modificación de las concepciones tradicionales relativas al estatuto de la niñez, abandonando la creencia de que el niño o la niña es un proyecto que debe alcanzar unas determinadas metas para aceptar la idea de que el niño o la niña es un sujeto/a que debe experimentar un buen vivir en el presente; b) una transformación sobre las expectativas que madres y padres trazan sobre la vida de niños y niñas en el presente y el futuro. Como se aprecia en la Tabla N°2, hoy prima la expectativa de la “felicidad” de las hijas e hijos frente a la expectativa de que se conviertan en “profesionales” -como sucedía en el pasado-.

Tabla N°2: Comparación expectativas hacia los hijos y percibidas desde padres/madres.

	Expectativas hacia los hijos	Expectativas percibidas desde los padres	Diferencia
Que termine el colegio	10%	19%	-10%
Que sea feliz	88%	53%	35%
Que sea profesional	47%	61%	-14%
Que forme una familia	22%	26%	-4%
Que no se meta en problemas como drogas o alcohol	32%	19%	13%
Que concrete cosas materiales (auto, casa, etc)	3%	12%	-10%
Que me haga feliz	1%	3%	-2%
Que sea mejor que yo	26%	31%	-6%
Que tenga un buen trabajo	20%	31%	-10%
Que le vaya bien en el colegio	4%	5%	-1%
No responde	47%	39%	7%
Total	300%	300%	

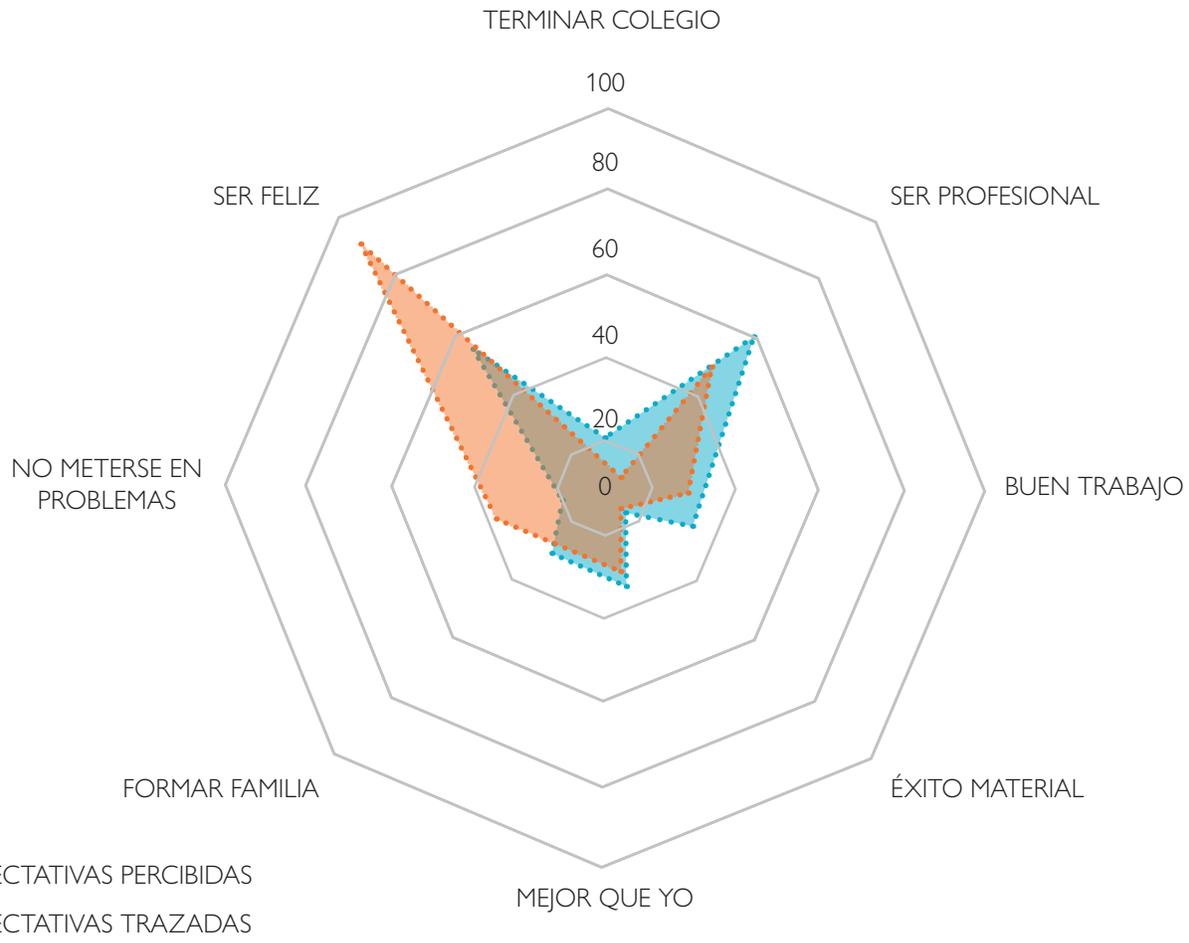
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento¹².

¹² Los porcentajes suman 300 ya que los encuestados debían elegir tres alternativas, por lo que el porcentaje para cada categoría indica las tres principales expectativas de cada respondiente.

La comparación permite observar que las expectativas hacia hijos e hijas se desplazan desde las metas materiales o instrumentales -logros educativos y económicos- hacia una orientación de valor de carácter posmaterial -felicidad- (Inglehart, 2001).

Gráfico N°2: Comparación expectativas hacia los hijos y percibidas desde padres/madres

CAMBIOS EN LAS EXPECTATIVAS PARENTALES



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento¹³.

En tal sentido, y como analizamos en la sección siguiente, la “buena parentalidad” se configura en función de una serie de orientaciones y criterios normativos que se distancian del estilo distante, disciplinante y castigador que caracterizó el imaginario de la parentalidad tradicional.

¹³ Los porcentajes suman 300 ya que los encuestados debían elegir tres alternativas, por lo que el porcentaje para cada categoría indica las tres principales expectativas de cada respondiente.

Sin embargo, y como ya lo señalamos, la desnaturalización de los modelos heredados y el esfuerzo por modificar los estilos de crianza tiene como consecuencia la pérdida de referentes para el ejercicio de la parentalidad, lo que implica que **los procesos de cambio se asumen, en alguna medida, con carencia de competencias y recursos para ello**. Cabe distinguir aquí, los siguientes planos:

- A. El plano relativo a los criterios que se integran en el **mandato cultural de la buena parentalidad** que operan como un horizonte normativo que orienta el tipo de parentalidad que se espera ejercer -aspiraciones a cumplir-
- B. El plano relativo a las prácticas que se despliegan en los procesos de crianza, las que responden, también, a las condiciones situacionales de las familias, sus capitales socioculturales y, por cierto, el tipo de habilidades y capacidades que han desarrollado a lo largo del tiempo
- C. El plano biográfico que remite, de manera específica, al eje continuidad/discontinuidad en el tipo de modelo y pautas de parentalidad que se buscan replicar o modificar en relación con las experiencias de crianza experimentadas durante la infancia

Con el objeto de apreciar con mayor nitidez el modo en que se configuran las relaciones entre estos diversos planos, nos ha parecido oportuno explorar un análisis sobre las continuidades y discontinuidades que distintos tipos de parentalidades producen en la crianza que ejercen en el presente. Cabe recordar, entonces, que el primer plano opera como un horizonte normativo al que las parentalidades contemporáneas aspiran y el tercer plano a las experiencias biográficas pasadas. Para este análisis, hemos considerado la experiencia biográfica -experiencia de crianza- como la variable determinante para agrupar a madres y padres en tres grupos según el tipo de trato predominante que sus progenitores establecieron con ellas y ellos en sus infancias¹⁴ :

- A. Un primer grupo que se caracteriza por haber recibido en mayor medida retos, violencia física y castigos, mientras que recibía, en una medida menor en relación con los otros grupos, muestras de cariño físico o verbal, reforzamientos positivos o realización de actividades en conjunto. Este grupo correspondiente al 18% de la muestra experimentó un estilo más cercano al maltrato que los otros dos grupos.

¹⁴ Para elaborar dicha clasificación se utilizó análisis de clúster jerárquico, utilizando distancias euclídeas al cuadrado y el método de conglomeración de Ward, ocupando como criterio para la cantidad de conglomerados la existencia de saltos en los coeficientes de conglomeración, así como la parsimonia de la clasificación.

- B. Un segundo grupo se sitúa en una posición intermedia, en un estilo de crianza que incluía tanto formas amorosas como castigadoras de crianza. Este grupo representa el 42% de la muestra y responde a una estrategia que integra lo uno y lo otro en lo que podría caracterizarse como la estrategia de garrote y zanahoria.
- C. Finalmente, el tercer grupo corresponde a aquellas personas que señalaron haber experimentado menos violencia física, retos y castigos, mientras que las personas a su cuidado les dedicaban tiempo, y les entregaban cariño y refuerzo positivos en mayor proporción que a los otros grupos. Este grupo representa el 41% de la muestra y corresponde a un estilo más cercano al reconocimiento.

Como se aprecia en la Tabla N°3, en cada uno de los grupos las y los adultos reportan haber experimentado algún tipo de castigo físico o verbal en su infancia, lo que, en términos generales, nos permite sostener que la parentalidad tradicional incluyó y legitimó este tipo de recursos de disciplinamiento de manera transversal, sin dejar de expresar afecto mediante diversas modalidades.

Tabla N°3: Estilos de parentalidad experimentadas y medias de frecuencia en relación con *distintas actividades*

	Clúster de pertenencia		
	Maltrato	Estrategia doble	Reconocimiento
Lo felicitaban	2,30	3,39	4,25
Lo retaban	3,65	2,33	2,81
Le pegaban	3,09	3,50	1,70
Lo abrazaban	2,30	3,44	4,00
Lo sacaban a pasear	2,39	2,65	4,00
Estudiaban con usted	1,65	2,72	4,08
Lo premiaban	1,70	31%	3,34
Lo castigaban	3,04	2,87	2,23
Conversaban con usted	2,04	3,24	4,42
No lo tomaban en cuenta	2,91	2,00	1,04
Frecuencia	23	54	53
Porcentaje	18%	42%	41%

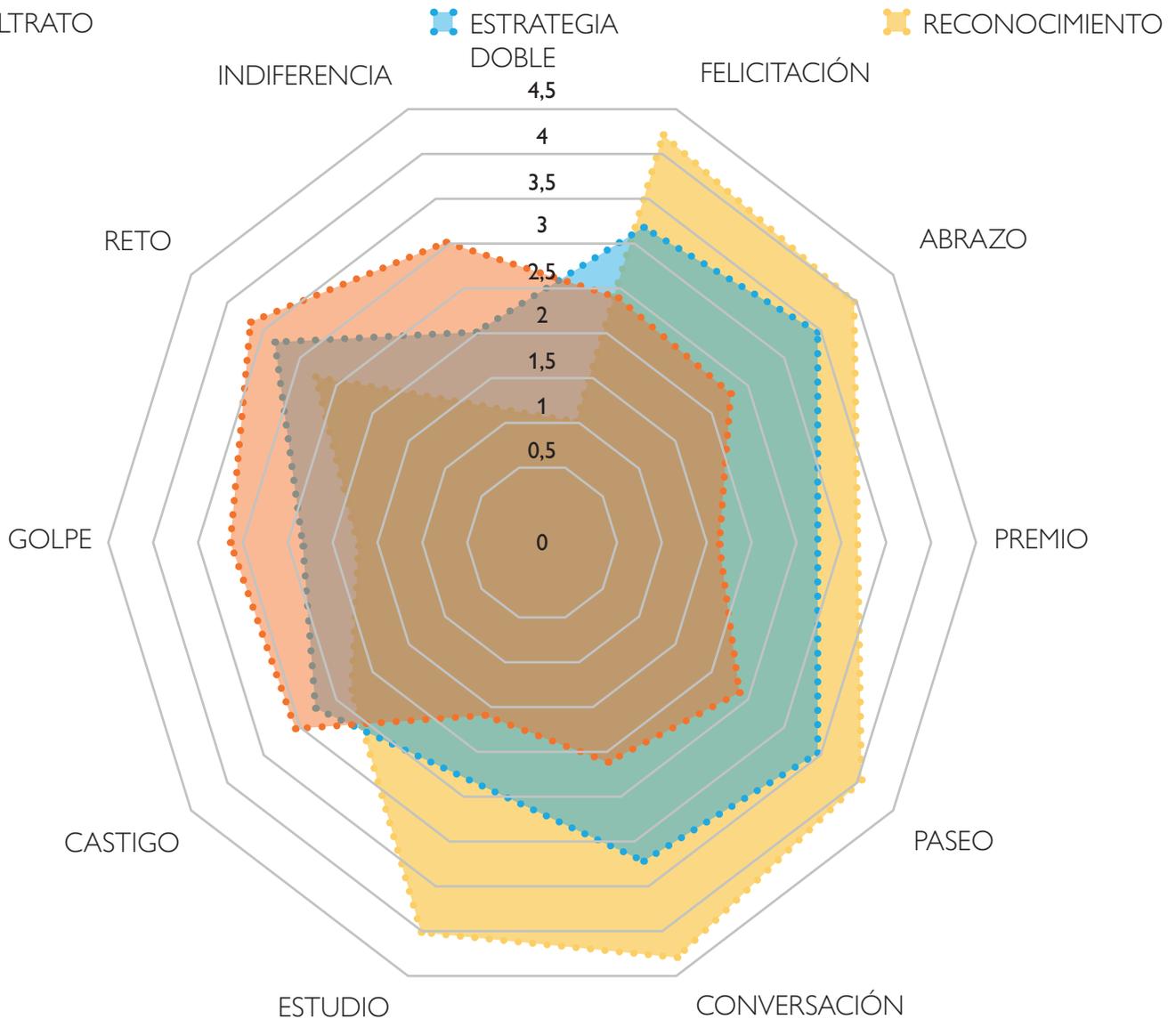
De acuerdo con los datos de la Tabla, las **pautas de vinculación** -felicitación, abrazos, conversar- y los **recursos de disciplinamiento** -reto, castigo, golpe- que experimentaron las y los adultos participantes del estudio, oscilan en un rango de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre. Esto permite reconocer que en la parentalidad tradicional el complejo de disciplinamiento adopta diferentes configuraciones dependiendo de la frecuencia con la que se reportan las diferentes acciones incluidas en el análisis. Es importante destacar que entre el estilo descrito como **maltrato** y el estilo descrito como **basado en el reconocimiento**, las **diferencias más significativas** se aprecian en aquellos espacios que incluían **dedicación de tiempo y un tipo de reconocimiento del otro**: estudiar juntos y conversar. Pero también resultan relevantes las diferencias que se aprecian en relación con la experiencia de **la indiferencia**, pues en el estilo descrito como maltrato marca un rango superior al 2,5, mientras que en el otro estilo es prácticamente nulo, y, también, es posible apreciar diferencias importantes en relación con el uso del golpe.

El Grafico N°3, permite apreciar con mayor nitidez las configuraciones que adoptan cada uno de los estilos descritos aquí. En **rojo el estilo que hemos descrito como maltrato**, donde destacan la mayor preponderancia de la indiferencia y el golpe y la débil presencia del estudio compartido. Por el contrario, **en verde el estilo basado en el reconocimiento**, donde destacan la mayor preponderancia de la felicitación, la conversación y el estudio compartido, y la ausencia de la indiferencia.



Gráfico N°3: Configuraciones estilos de parentalidad experimentadas

ESTILOS DE CRIANZA EXPERIMENTADOS

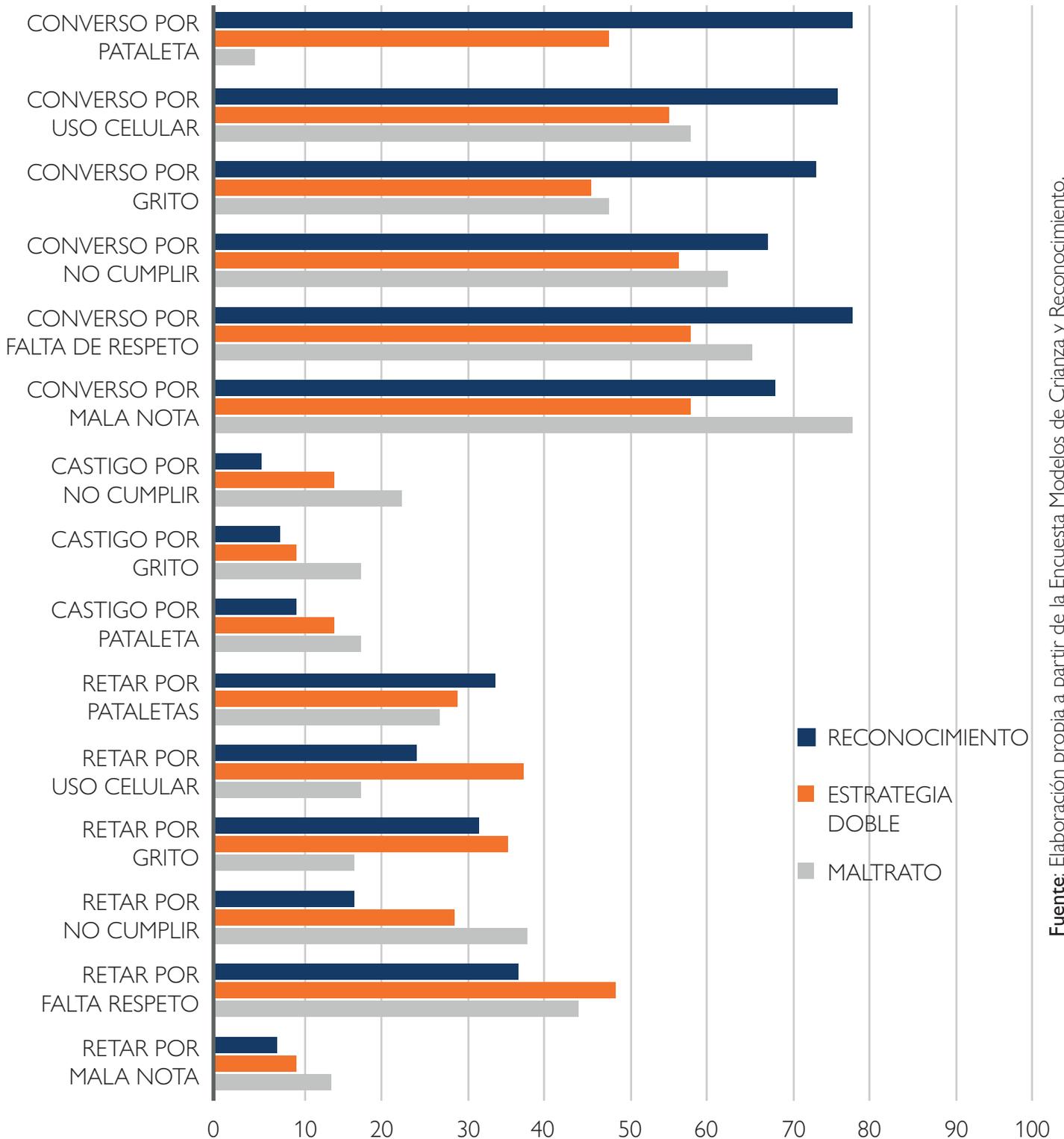


El instrumento indagó los recursos y prácticas de disciplinamiento que las madres y padres utilizan frente a distintos situaciones o comportamientos de sus hijos e hijas. Como hemos señalado a lo largo del informe, las madres y padres tienden a responder de acuerdo con la orientación normativa y la deseabilidad social que impone el mandato moral de la buena parentalidad. Para efectos del análisis relativo al eje continuidad- discontinuidad, resulta relevante establecer, en primer lugar, que las y los adultos agrupados en los distintos estilos heredados señalan utilizar o adoptar estrategias positivas para enfrentar aquellas situaciones o comportamientos que requieren algún tipo de corrección. El reto y el castigo retroceden de modo importante en cada uno de los estilos previamente descritos. En tal sentido, destaca la intensificación de las estrategias conversacionales en el modelo basado en el reconocimiento y el esfuerzo de ruptura que se aprecia en el modelo descrito como maltrato, pues de acuerdo con los datos muestra una mayor tendencia a utilizar las estrategias conversacionales frente a lo que hemos denominado la estrategia doble.

El Gráfico N°4, muestra que todas las configuraciones analizadas privilegian las estrategias conversacionales, mientras que el “reto” se dispone como un recurso puntual para situaciones específicas.

Gráfico N°4: Continuidades y discontinuidades en los estilos heredados

ESTILOS DE CRIANZA EXPERIMENTADOS



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento.

El Gráfico, muestra, por ejemplo, que **en el estilo descrito como maltrato -adultos más castigados y con menos atención por parte del adulto significativo-, tienden a retar y a la vez a conversar más con sus hijos/as, cuando sus hijos/as se sacan una mala nota**, que los padres/madres que tuvieron más cuidados en la infancia, alcanzando un 13% y 78,3% respectivamente, frente al 7,5% y 67,9% de éstos/as último/as. Esto puede interpretarse como un esfuerzo más acentuado por producir una ruptura en el ejercicio de la parentalidad. Resulta relevante, por otro lado, que **el estilo que hereda un patrón de crianza basado en el reconocimiento tiende a utilizar más el reto en los casos en que se compromete el respeto del otro, es decir cuando se daña el principio de reconocimiento**: el 37,7% de ellos/as retan cuando hay falta de respeto, un 30,8% reta cuando el hijo/a le grita y un 34% utiliza el reto frente a las pataletas.

Los datos que entrega el instrumento de indagación cuantitativa expresan, en un plano normativo, el tipo de desplazamiento que la parentalidad contemporánea registra hacia aquellas prácticas de crianza que priorizan las estrategias conversacionales por sobre las que utilizan el castigo como recurso de disciplinamiento.

Sin embargo, como se observó a partir de los resultados cualitativos, las incertidumbres que estos procesos provocan y los temores de fracaso contribuyen en la experiencia de un ejercicio parental cargado de ambivalencias, auto cuestionamientos y reconocimientos de ignorancia. En particular, cuando se trata de situaciones conflictivas, pues si se es muy “blando” la disciplina no funciona y si se es muy “duro” pueden ser muy criticados y enjuiciados por el resto de las personas del entorno (niños/as y otros adultos).

“... realmente no sé qué línea hay que tomar con los hijos realmente porque si uno es muy blanda los cabros se van pa otro lado, si uno es muy dura, muy estricta... Igual te critican...”

(Focus 1- Cerro Navia).

En consecuencia, el ejercicio de la parentalidad en el presente es un horizonte de aprendizaje, experimentación y mejoramiento permanente. La sección que sigue desarrolla este aspecto.



➤ **1.2. Carencias de referentes para la crianza positiva. La parentalidad como ejercicio de “ensayo y error” y aprendizaje sistemático.**

Como indicamos en la introducción de este informe, al menos desde la década del 70 en adelante, los avances registrados en el campo de la investigación sobre parentalidad promovieron una serie de modelos y programas orientados a desarrollar y fortalecer las competencias y capacidades parentales. La semántica de la “parentalidad positiva” (Martin-Quintana, Márquez & Rodrigo, 2009; Paterson, 2011; Capano & Ubach, 2013) ha constituido un referente articulador del debate y la promoción de cambios en las modalidades de crianza. En Chile, diversos tipos de programas se han desarrollado inspirados en sus recomendaciones y recetas. Como fue posible observar, un porcentaje importante de las madres participantes de los grupos de conversación, han participado de programas, talleres o consejerías sobre parentalidad o han tenido la oportunidad de leer textos de apoyo a los procesos de crianza. No cabe duda de que todas estas experiencias han tenido algún tipo de impacto y han contribuido en el modo en que las madres enfrentan los desafíos de la crianza y educación de sus hijas e hijos.

Sin embargo, la voz dominante que describe el modo en que se perciben las condiciones y recursos para asumir los desafíos de la parentalidad se puede resumir en la fórmula de la ignorancia –“no hay preparación previa”, aunque en el caso de los sectores más acomodados se reconoce que hay facilidades para acceder a información de apoyo-. **La fórmula de la ignorancia** se despliega en dos tipos de planos. El primero establece la precariedad y la incertidumbre que acompaña el desafío de criar. El segundo, traza el tipo de disposición con el que se asume el ejercicio de la parentalidad a lo largo del tiempo. El relato que exponemos a continuación sintetiza lo que formulamos en este análisis:



“A ver, ¿Cómo se cría? Realmente a nosotros para ser mamás, estos niños no vienen con un **manual, realmente no te enseñan a criar, tú vas aprendiendo paso a paso** y te vas dando cuenta que cada hijo es diferente, si tu criaste a uno de una forma, tú al otro... con el primero es como contigo aprende, y ellos... bueno, ellos son los pobrecitos. El segundo ya tú dices - “Yo no voy a cometer los mismos errores que cometí con el primero”, y ya tienes como experiencia. Ya cuando viene el tercero, tú dices - “Ah ya, estoy como mejor, esto ya lo sé” Y ya aprendes a criarlos de otra forma”

(Focus 1- Cerro Navia).

“Acá en mi familia lo que nosotros queremos es niños felices, en eso nos enfocamos, nosotros como familia siempre estamos como buscando el bien para ellos, sin saber si eso es lo correcto o no lo correcto o si yo tengo que darle la soltura que da, porque nadie me enseña, pero creo yo como mamá que lo estoy haciendo bien, porque conmigo no lo hicieron, conmigo no lo hicieron...” (Focus 1- Cerro Navia).

(Focus 1- Cerro Navia).

En consecuencia, el ejercicio de la parentalidad se asume como un horizonte abierto de experiencias y aprendizaje en el que, además, se intenta hacer efectivo un cambio en los patrones de crianza. La crianza se concibe como proceso de “ensayo y error”, por lo tanto, como un proceso continuo de aprendizaje y expectativa de mejoramiento. Al respecto las madres, participantes del estudio manifiestan:

“El mayor... sí, el **mayor era como experimentar**, como jugar a ser mamá con una guagua de verdad (risas)...”

(Focus 1- Cerro Navia)

“Cuando tú ya eres mamá tú dices - “No po, eso no está bien” **y tu aprendes...** también vienes con partes. Porque por eso te digo, **el primero contigo aprende, al primero también le tocaron sus golpes, claro porque tu vienes con esa cultura y no cortas las cadenas**, y después uno corta las cadenas y después uno dice - “No po, esto no está bien, y no hay que maltratar, puedo castigar de esta otra forma”. Porque ahí hay una gran diferencia, entre corregir y maltratar”

(Focus 1- Cerro Navia).

“... yo tengo dos criaturas y las dos son muy diferentes, así como el agua y el aceite, muy distintas. Entonces me pasa un poco que **con la primera usé mucho como mis papás me criaron y ellos fueron súper estrictos, entonces fuimos súper estrictos con la Amparo** y es una niña muy dulce, muy amorosa, muy preocupada de los otros y es bien particular...”

(Focus Huechuraba).

En este sentido, el primer hijo se convierte en una especie de cuerpo de experimentación, y, por lo tanto, en muchas ocasiones un cuerpo sometido a los modelos heredados y el rigor del disciplinamiento. La experiencia de crianza con el primer hijo puede ser observado, en el marco del ciclo de crianza, como la fase de configuración del estilo parental. Probablemente, las evaluaciones ex post salden con un compendio de errores, pero al mismo tiempo con la elaboración de una serie de aprendizajes y convicciones relativas al tipo de buena parentalidad que se quisiera ejercer. Las madres participantes de los grupos de conversación entregan una mirada evaluativa de los cambios efectuados entre las primeras experiencias de parentalidad y las siguientes, por ejemplo, en relación con el mejoramiento de la comunicación y apertura a conversar sobre temas que para madres y padres suelen ser complejos:



“Que como les decía, yo con mi hijo mayor nunca hablé de sexo, pero con mi hijo de al medio yo lo hablé y con mi hijo chico yo lo hablo... en su idioma lo hablo, que nadie lo tiene que tocar, acá, allá, le hablo todo. Igual de las drogas, con mi hijo mayor yo nunca hablé de las drogas, con mi hijo del medio lo hablo, lo hablé y con mi hijo chico lo hablo, son como... no sé si me entienden, son como crianzas distintas que hice con mi hijo mayor, con el de al medio y al más chico, yo viéndolos así ahora que lo estamos hablando, son como crianzas distintas que hice con ellos...”

(Focus 1- Cerro Navia).

También se desprende que la dinámica del “ensayo y error” contribuye con la incorporación de nuevos criterios para el ejercicio de la parentalidad: se amplía el rango de estrategias y recetas, por ejemplo, en función de las diferencias que presentan hijos e hijas, o se desarrolla una disposición más flexible frente a los distintos tipos de dificultades que se enfrentan. De cualquier modo, y como hemos reiterado a lo largo de esta sección, esto es producto de los aprendizajes que elaboran madres y padres en el ejercicio de su parentalidad.



*“...la Fran es un torbellino horroroso y tiene su tema de la frustración y de la obsesión y es aquí y es aquí y es esto y esto y estoy súper cuadrada entonces tratamos de a poco... porque si frenamos y la encasillamos muy en lo estricto la Fran se descompensa y es terrorífico, entonces ahí **hemos tenido que aprender un poco a flexibilizar, siendo hijos de los mismos padres, bajo la misma crianza, finalmente hemos tenido que aprender que con una podemos entrar de una forma y con la otra esa forma no nos sirve nada y tenemos que empezar a buscar otra alternativa para que enganche, como para que haga caso...**”*

(Focus Huechuraba).

“Yo creo que le estamos quitando un poco de importancia a que ella es así, pero no necesariamente por la crianza que tiene, hay algo que también viene con la gente que se llama temperamento, entonces yo puedo tener tres hijos y los tres con las mismas pautas de crianza son distintos y no todos desarrollan las mismas habilidades blandas, entonces yo creo que también guarda relación un poco cómo es el niño por sí mismo como individuo...”

(Focus Huechuraba).

En el trabajo que antecede esta investigación, las experiencias de crianza que reportaron las niñas y los niños consultados (World Vision, 2018), las describimos a través del concepto de complejo de disciplinamiento, para indicar que el ejercicio de la parentalidad debe ser observado en el marco de un continuo en el que se integran modalidades formativas basadas en el respeto y el afecto y estrategias de tipo castigador. La perspectiva que se desarrolló en ese estudio fue que las estrategias y recursos de disciplinamiento requieren integrar la amenaza de retos, castigos y prohibiciones como un recurso que contribuye en la efectividad del ejercicio de la parentalidad. Ello, a pesar de que, como mostramos más adelante, en el plano normativo y declarativo las personas consultados declaren no estar de acuerdo con que la amenaza de castigar resulte un recurso efectivo de corrección.

En el marco de los resultados de este estudio, la observación y análisis de las prácticas de crianza está subordinada por la influencia que ejercen los criterios normativos de la buena parentalidad. Como resultado de ello, madres y padres tienden a reportar el privilegio de todas aquellas estrategias y recursos que responden al imaginario de la parentalidad positiva: reforzamientos, disposición de tiempo y espacios de conversación. Esto significa, en consecuencia, que en el plano declarativo madres y padres tienden a informar un bajo uso de la prohibición, el castigo o la violencia física, verbal o psicológica. A pesar de ello, los datos que aporta el instrumento permiten apreciar que este tipo de prácticas están, igualmente, presentes en un rango muy bajo.

Para efectos de esta exposición, se privilegió la utilización de índices que permitieran una visión sintética de los resultados y facilitar, con ello, la comparación sobre lo que se declara respecto del tipo de prácticas que se privilegian en la crianza. En el caso del índice de **prácticas de parentalidad positiva** se incluyó la “conversación”, la “disposición de tiempo” y “el acuerdo conjunto de reglas”. De acuerdo con los resultados agregados, en una escala de 0 a 1, donde 0 es nunca y 1 es siempre, los promedios, según distintas categorías, están sobre el rango de 0,8, lo que significa que siempre o casi siempre las y los adultos utilizan este tipo de estrategias en la crianza de sus hijos e hijas. La Tabla N°4, resumen los promedios para cada una de las categorías analizadas:

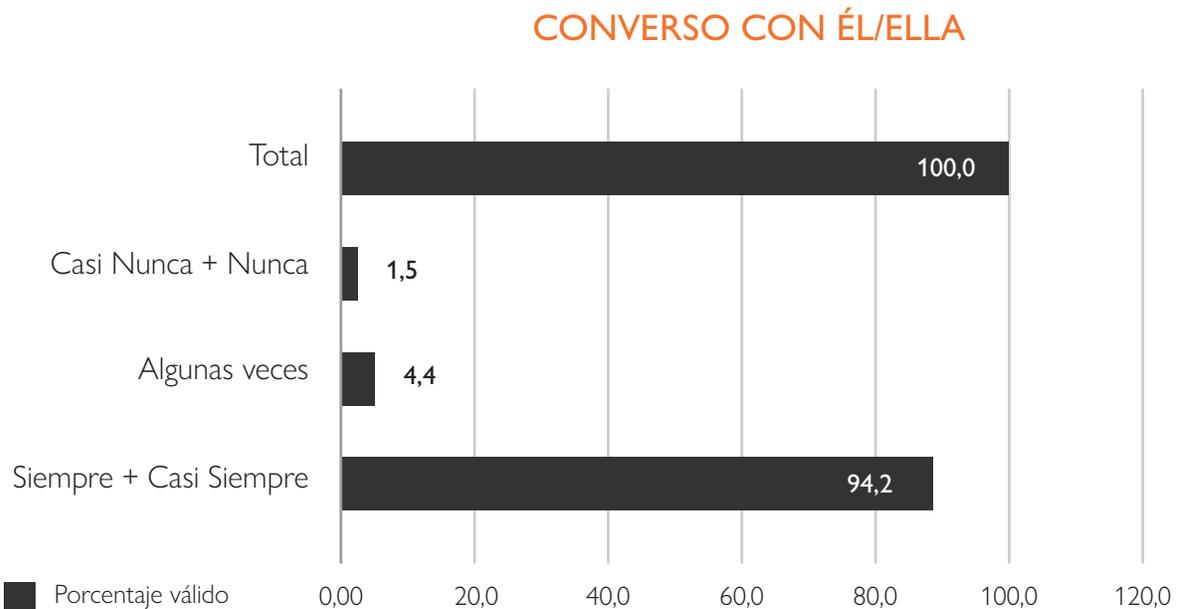
Tabla N°4: Índice de prácticas positivas en el ejercicio de la parentalidad según variables



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento.

Como se aprecia en el Gráfico N°5, un porcentaje significativo de madres y padres señalan utilizar siempre o casi siempre la “conversación” como una de sus principales estrategias de disciplinamiento.

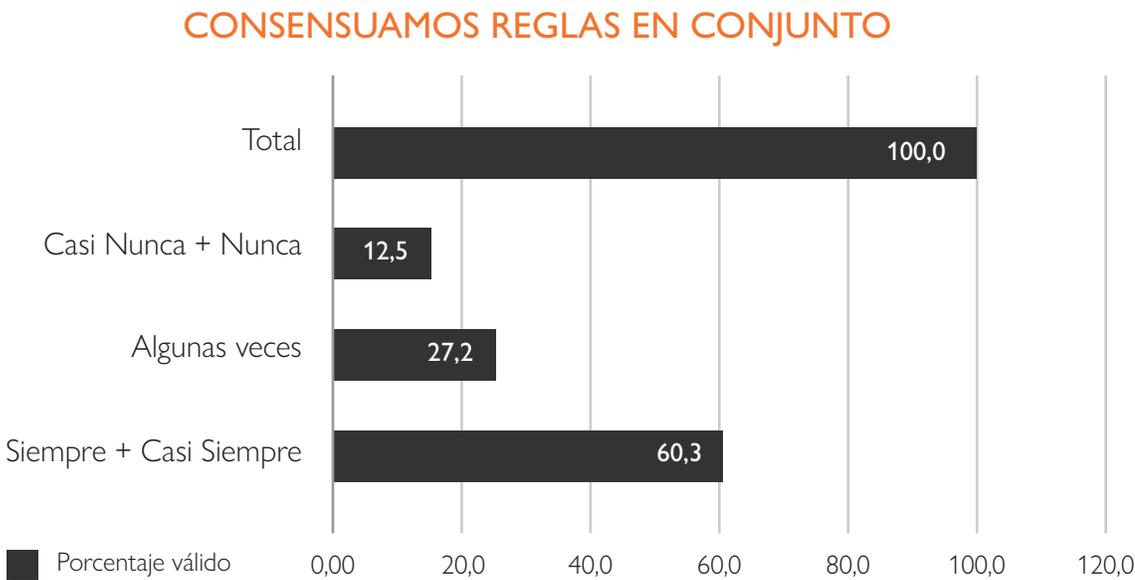
Gráfico N°5: Porcentaje frecuencia “converso con él/ella”



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Del mismo modo, en el Gráfico N°6 se observa que un porcentaje significativo de madres y padres señalan utilizar siempre o casi siempre el “acuerdo conjunto de reglas” como otra de sus principales estrategias de disciplinamiento.

Gráfico N°6 Porcentaje frecuencia “consensuamos reglas en conjunto”



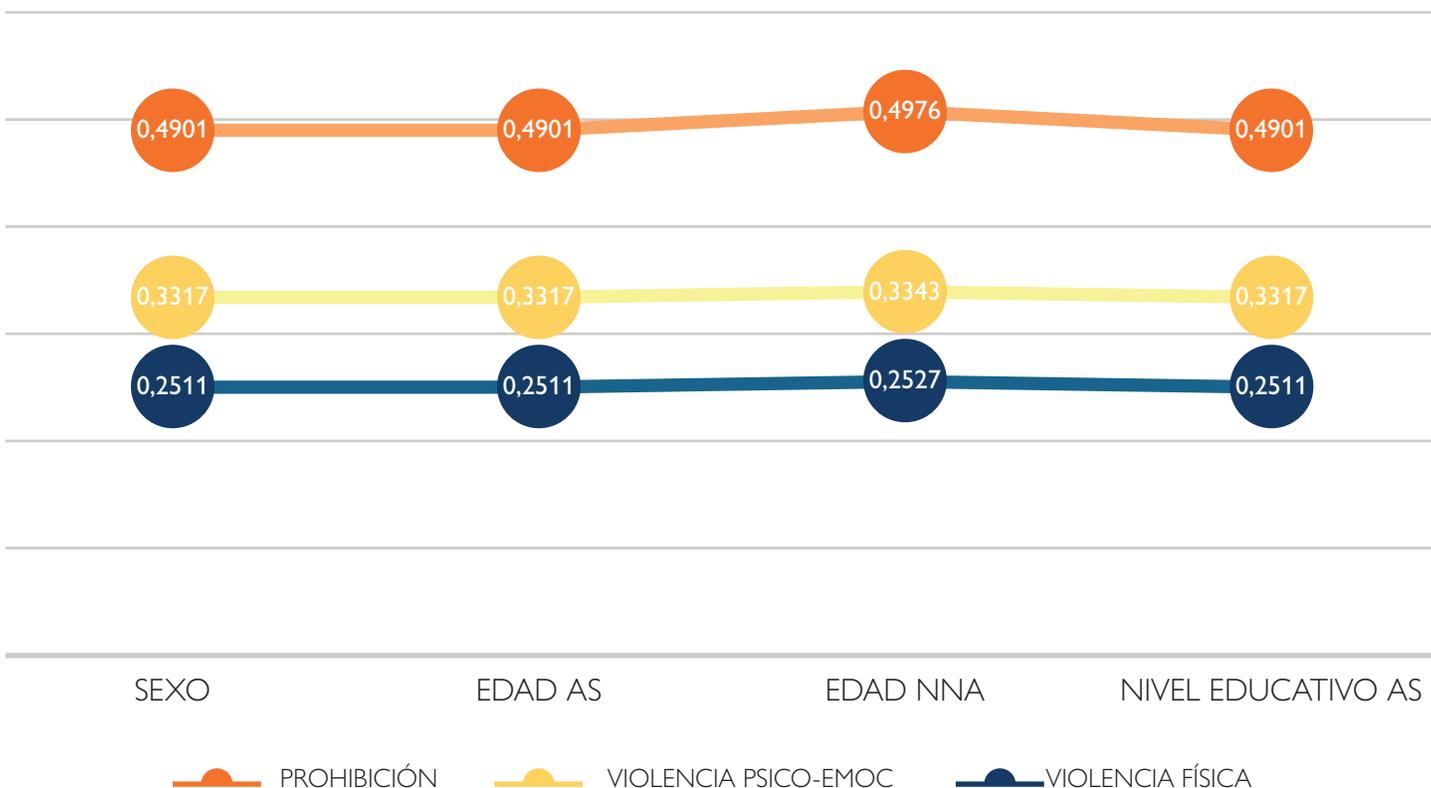
Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Frente a estas estrategias positivas, todas aquellas prácticas que no se inscriben en los criterios normativos que define la buena parentalidad, presentan un bajo nivel de reporte entre las y los adultos consultados. Con el objeto de analizar la recurrencia e intensidad de las prácticas castigadoras y el maltrato físico y psicoemocional, se construyeron tres índices: prohibición, violencia psicoemocional y violencia física.

El **índice relativo a las prohibiciones** incluyó todas aquellas prácticas en las que madres y padres suprimen actividades o uso de dispositivos que suelen disfrutar cotidianamente niños, niñas y adolescentes: “salir a jugar con los amigos/as a la calle” o “usar el celular, Tablet, pc o consola de juegos”. Al comparar los promedios, en una escala de 0 a 1, donde el 0 es que nunca prohíben y 1 es siempre prohíben, es posible sostener que esta práctica está presente en un rango de “algunas veces”, pues se encuentra bajo el rango 0,5 del índice. En el caso de la **violencia psicoemocional**, se consideraron todas aquellas acciones que afectan psicológica o emocionalmente a niños y niñas. Se incluyeron: “lo ignoro”, “le grito”, “lo/a crítico” y “lo/a amenazo”. Al comparar los promedios, es posible sostener que esta práctica se encuentra en un rango de casi nunca, pues el valor promedio del índice es sobre 0,3. Finalmente, en relación con la **violencia física**, se consideraron las siguientes conductas: “le doy palmazos, tirones de pelo o de oreja”, así como también, “le doy zamarreos, cachetadas y/o correazos”. En este caso, el promedio del índice se sitúa en el rango de 0,25, es decir casi nunca. El Gráfico N°7, compara los promedios de los índices relacionados con prácticas castigadoras y maltrato según distintas variables.

Gráfico N°7: Comparación de índices -promedio- relacionadas con prácticas castigadoras y maltratos

ÍNDICES DE PRÁCTICAS CASTIGADORAS Y MALTRATO

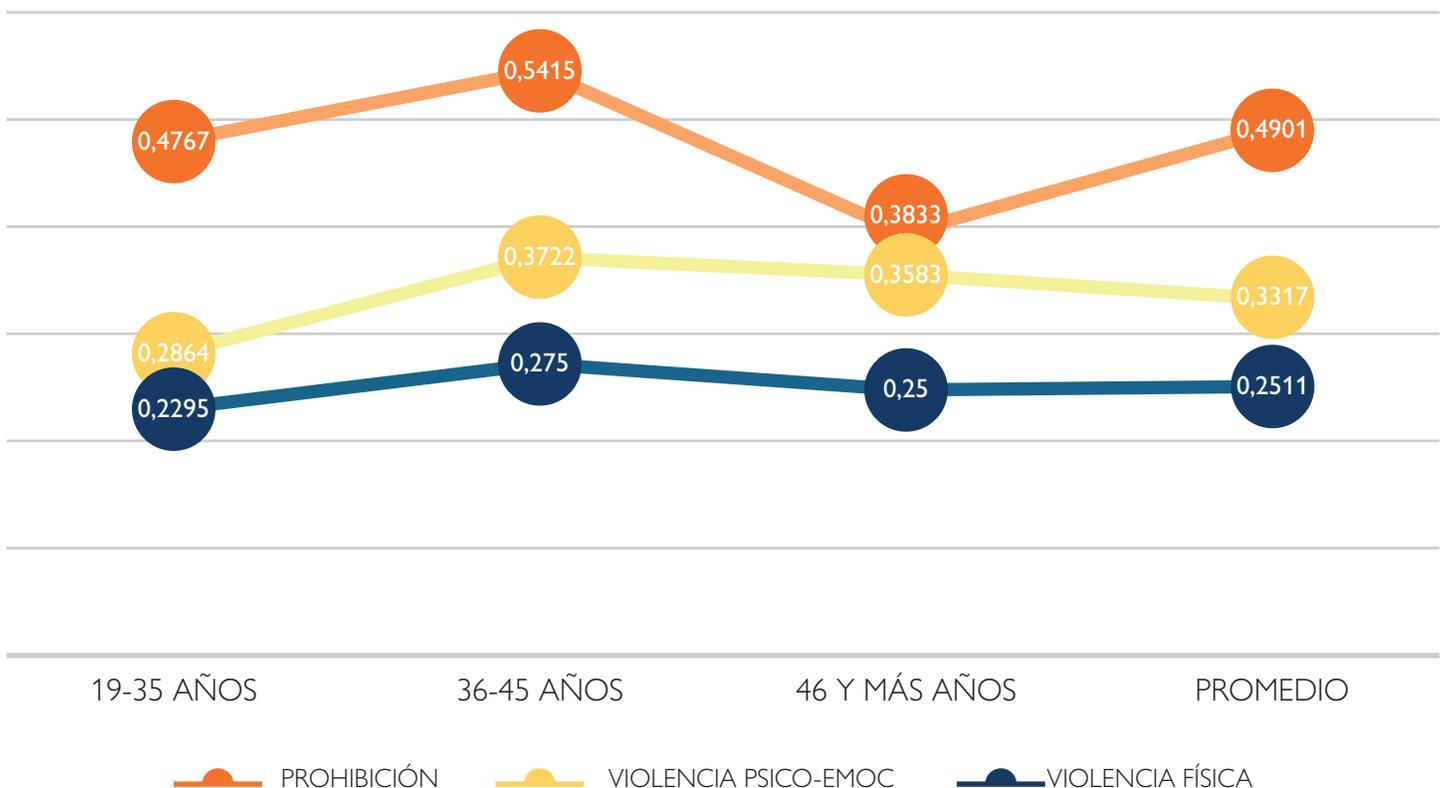


Como se aprecia en el gráfico, no hay cambios sustantivos en los valores promedios que presenta cada índice de acuerdo con el sexo, edad y nivel educativos de las y los adultos significativos y la edad de los NNA. Lo relevante se encuentra en las diferencias entre los índices, pues indica, de algún modo u otro, que la valoración negativa se intensifica a propósito de aquellas prácticas que incluyen algún tipo de violencia contra niños y niñas, lo que significa que, desde un punto de vista normativo, no tienen legitimidad como recursos de crianza.

A pesar de que cada uno de los índices es consistente internamente, es posible reconocer algunas diferencias que amerita destacar. Por ejemplo, es posible apreciar que la edad de madres y padres es una variable que afecta, levemente, el comportamiento de cada uno de los índices descritos hasta aquí. El Gráfico N°8, compara los promedios de cada índice según los tramos de edad de las madres y los padres, permitiendo apreciar que los valores más altos en cada una de estas prácticas se encuentran en el rango de edad entre 36 y 45 años. Es decir, en este rango de edad hay, levemente, una mayor aceptación de este tipo de prácticas en el ejercicio de la parentalidad.

Gráfico N°8: Comparación de índices -promedio- relacionadas con prácticas castigadoras y maltratos según rango de edad de madres y padres

ÍNDICES DE PRÁCTICAS CASTIGADORAS Y MALTRATO SEGÚN EDAD DE MADRES Y PADRES



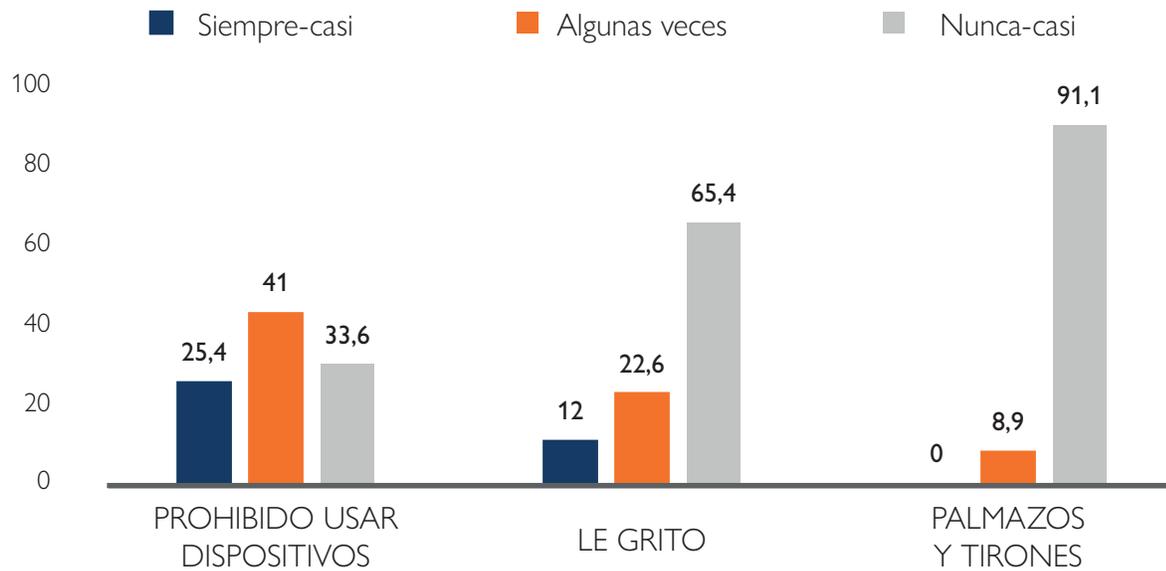
En este mismo sentido, es posible identificar para el caso de las prohibiciones, leves diferencias según la edad de niños y niñas y el nivel educativo de madres y padres. Las y los adultos con enseñanza media incompleta muestran un promedio mayor en la escala del índice de prohibiciones con un valor superior al 0,6 y disminuye en la medida en que padres y madres cuentan con un mayor nivel de escolaridad. En el caso de la variable edad de niños y niñas, es posible apreciar que en el rango de edad 6 a 12 años, el promedio se sitúa en el valor de 0,6 de la escala, siendo el más alto en relación con los otros de grupos -1 a 5 años y 13 a 18 años-.

El Gráfico N°9, muestra aquellas prácticas más recurrentes o características de cada uno de los índices, por lo que permite observar que, en el caso de las prohibiciones, un 25,4% de las madres y los padres reportan prohibir el uso de celulares, tablets u otros dispositivos tecnológicos, mientras que, en relación con el índice de violencia psicoemocional, el “grito” es reportado, siempre o casi siempre, por un 12%. El 8,9% de las y los consultados señala que alguna vez le pegó un palmazo o le dio un tirón de pelo u oreja a su hijo o hija. En consecuencia, es posible reconocer en este tipo de prácticas un mayor nivel de aceptabilidad y aplicación como recurso de disciplinamiento. De acuerdo con los datos, 1 de cada 4 adultos/as prohíbe el uso de dispositivos siempre o casi siempre como mecanismo de castigo, mientras 4 de cada 10 lo utiliza en algunas veces.

Gráfico N°9: Comparación de prácticas castigadoras y de maltrato que reportaron mayor frecuencia en los respectivos índices



PORCENTAJE DE PRÁCTICAS MÁS RECURRENTE EN LOS ÍNDICES



En síntesis, la parentalidad es un ejercicio complejo, multifacético, que enfrenta una amplia variedad de circunstancias y diversidad de demandas, que obliga a estructurar una disposición abierta a la autoevaluación, el aprendizaje y el cambio. Sin embargo, su sentido más profundo se ordena en función de asegurar a hijos e hijas una infancia protegida, satisfecha en sus necesidades básicas y alejada de experiencias dolorosas y negativas. No obstante, es posible que estos esfuerzos generen consecuencias no intencionadas y se constituyan, por defecto, en un factor de riesgo que se incrementa cuando no existen referentes positivos que se puedan seguir a modo de ejemplo (Córdoba, J., 2014).

Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

➤ **1.3. Paralelo en las experiencias de carencia entre mujeres de sectores medios- medios bajo y medios- medios alto y expectativas de futuro.**

La literatura sostiene que los cuidadores con bajo nivel educativo y bajos ingresos suelen tener menos recursos para afrontar los problemas familiares, evitar relaciones abusivas y desarrollar habilidades parentales. En contraste, las madres con alto nivel educativo tienen actitudes de rechazo hacia las conductas abusivas; sin embargo, suelen trabajar fuera de casa, lo que se puede traducir en más situaciones de negligencia. Las investigaciones coinciden en que a medida que decrece el estatus socioeconómico aumenta la utilización del castigo corporal (Vega, M. T. & Moro Gutiérrez, L., 2013). Sin embargo, los resultados del estudio Modelos culturales de crianza, (World Vision, 2018), permiten dudar de estas conclusiones, en la medida que diferentes formas de castigo y violencia son experimentadas por niños y niñas de todos los segmentos socioeconómicos.

La literatura ha reportado que las tasas más altas de violencia psicológica se encuentran en los sectores sociales de nivel medio, mientras que en los sectores más carenciados prevalecería la violencia física (Martínez, D. & Yoshikawa, E., 2014). En el marco de este debate, y de forma consistente con lo planteado en este informe, las experiencias biográficas de las madres de los diferentes segmentos socioeconómicos participantes de este estudio son relativamente similares, pues responden a un modelo cultural de crianza en el que el control y el uso de diversas modalidades de maltrato constituían un patrón dominante en los procesos de crianza¹⁵. Este es el tipo de experiencias que las madres del presente buscan modificar:



*“Es que **los papás antes eran muy duros. Eran duros.** Yo me acuerdo mi mamá era muy dura, mi mamá era de las que no sé po a mí me eligieron reina cuando era chica, chica, muy chica (risas) y me acuerdo que mi mamá - “No. No, no, no tú no vas a ser reina porque no, porque tú no eres ni fea ni bonita” y crecí con esa cuestión como, soy ahí no más*

(Focus Huechuraba).



*“Pero cuesta, yo a ellos no les pego, porque yo les digo - “**No, yo no voy a ser si a mí me pegaron, yo no lo voy a hacer igual con ellos**” entonces yo no les pego, ellos saben... ellos se han portado una o dos veces mal y en una de esas “portás” mal, pero mal, mal, ellos se fueron a la ducha con agua helada que fue en verano y fue una pura vez...”*

(Focus 2- Cerro Navia).

En el marco de este análisis es importante subrayar que las mujeres de ambos estratos socioeconómicos consultados comparten la expectativa de no repetir los patrones heredados de crianza que causaron dolor en sus infancias y adolescencias.

*“... Pero a veces **uno quiere cambiar la historia que uno pasó po, no quiere que sus hijos vivan lo mismo, quiere que sus hijos sean más felices, tengan todo lo que uno no tuvo, sean mejores que uno... siempre, la frase cliché esa de que sean más que uno, pero uno siempre quiere eso, quiere que ellos salgan de aquí, salgan a vivir...**”*

(Focus 1- Cerro Navia).

Por otro lado, sin embargo, las mujeres de estratos socioeconómicos medios altos participantes del estudio, incluyen un ámbito específico de discontinuidad en los patrones de crianza tradicionales de las clases medias del país. La fórmula meritocrática “tienes que ser mejor que yo”, se concibe en el presente como en recurso legitimador y reproductor de la competencia social. Desde esta perspectiva, advierten que las niñas y niños en el presente enfrentan altas exigencias sociales y educacionales. Ya no se trata únicamente del rendimiento escolar, sino también de perseguir otros rendimientos sociales -deporte, artes- que contribuyan a sostener o incrementar la validación social o el tipo de estatus esperado en los entornos sociales donde se desenvuelven.

*“...Nuestros padres, mi papá no es universitario, mi mamá salió del colegio, hizo un curso de dactilografía, fue secretaria toda la vida y mi papá un contador de colegio que tampoco nunca se tituló y criaron a tres hijos. Pero mi papá claro, efectivamente desde su perspectiva, que tuvo mucha carencia cuando él era chico, **entonces la oportunidad que él tenía de que sus hijos entre comillas fueran exitosos**, era y que además estudiaran y que finalmente, teníamos justo que mi mamá trabajaba en la Universidad de Chile, entonces teníamos convenio y nos daban beca y un montón de cosas, entonces los tres crecimos que teníamos que estudiar - daba lo mismo que, daba lo mismo, **pero tú tienes que estudiar en esta universidad por lo tanto tú tienes que tener un buen NEM, tienes que ir a la universidad**”*

(Focus Huechuraba).

¹⁵ Lo que también se puede observar en el ámbito de las posibilidades que tenían para involucrarse y participar en los procesos de decisión familiar o en aquellos que, de algún modo, les afectaba. Las mujeres de ambos sectores plantean que durante su infancia no tuvieron la posibilidad de participar o tomar ningún tipo de decisión ya que estas solo concernían a los adultos/as. En el caso de los sectores más acomodados esta experiencia se traduce en una ruptura con el pasado, en tanto las mamás intentan dar esta posibilidad a sus propios hijos/as, aunque no exenta de límites y mediaciones por parte de ellas.



*“Es que además nuestra generación o por lo menos los que... **éramos muy competitivos, crecimos con esa cuestión de que - “Hay que ser mejor, es que tú tienes que tener una buena carrera, es que tú tienes que ser el mejor en lo que haces”***

(Focus Huechuraba).



*“Yo creo que son como niños, en general, **niños menos empáticos hoy en día**, se están criando. Porque al modelo de crianza que tenemos hoy en día, es como que todos queremos que **nuestro hijo sea mejor quizás que el otro, entonces todos apostamos con cosas para que nuestro hijo sea mejor** y de repente no desarrollas ese lado de ponerte en el lugar del otro, del compañero. Entonces los cabros, yo siento que, y yo lo veo así con niños un poquito más grandes que no están ni ahí con lo que le pasa al otro, les da igual, entonces desde el punto de vista...”*

(Focus Huechuraba).

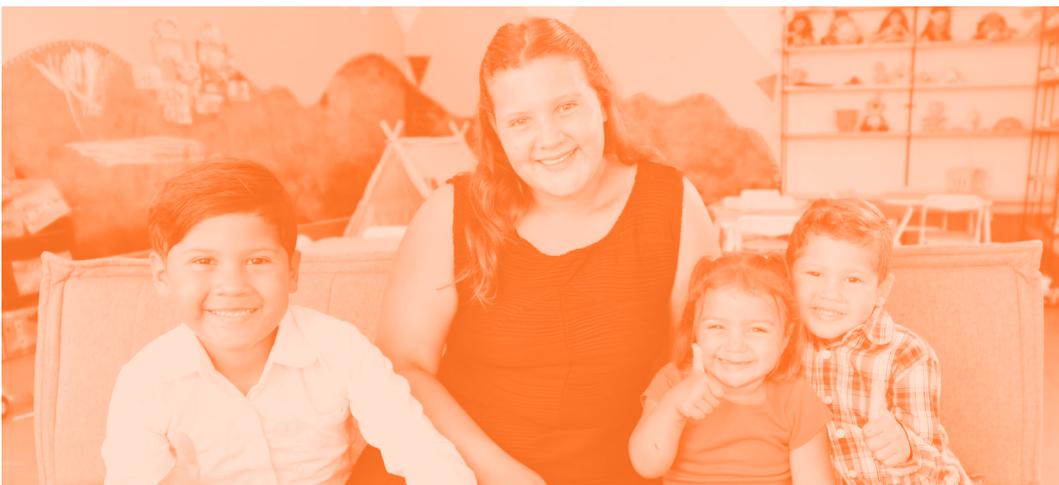
Como hemos sugerido a lo largo del informe, las complejidades que enfrenta el ejercicio de la parentalidad en el presente pueden interpretarse como condiciones características de los procesos de transformación sociocultural. Los proyectos de ruptura, la carencia de referentes, las expectativas de no equivocarse, entre otros, contribuyen a producir modalidades de crianza que favorecen el desarrollo de efectos no esperados. En este sentido, cabe destacar que en las conversaciones mantenidas con las participantes de los grupos se abordaron algunas de este tipo de efectos, como es el caso del ejemplo antes descritos: esto es una valoración desencantada de los resultados.

Los alcances del estudio no permiten un tratamiento sustantivo y profundo de las valoraciones que las madres participantes elaboran respecto de los resultados de las modalidades de crianza en el presente, por lo que resulta riesgoso avanzar en un análisis explicativo y crítico de estos procesos. Sin embargo, el material cualitativo que aporta este estudio permite establecer el tipo de preocupaciones que los actuales procesos de crianza instalan entre las y los adultos. A juicio nuestro, estas preocupaciones se deben comprender en el marco del tipo de parentalidad que se busca ejercer en el presente. Con el objeto de abordar estas cuestiones, la sección siguiente analiza el modo en que madres y padres conciben la buena parentalidad en el presente: esto es el **mandato moral que sustenta las prácticas de parentalidad**.

II. LA BUENA PARENTALIDAD Y LA CONFIGURACIÓN DE NUEVOS MANDATOS CULTURALES: ¿QUÉ SIGNIFICA HACERLO BIEN?

Para los efectos de este trabajo, los acuerdos que la sociedad contemporánea ha formulado en torno al tipo de parentalidad que las y los adultos deben ejercer requieren ser comprendidos como exigencias y parámetros normativos que establecen un mandato moral que, al mismo tiempo que busca orientar, genera un efecto performativo o de regulación sobre las prácticas de crianza, disciplinamiento y relación que las y los adultos establecen con sus hijos e hijas. Este tipo de modelos especifican una serie de expectativas relativas al tipo de competencias, capacidades, habilidades y recursos que madres y padres deben desarrollar con el objeto de cumplir con una buena parentalidad. Los programas de intervención social y comunitaria desarrollados en el nivel local, el trabajo de psicólogos/as y terapeutas, los cursos, charlas y espacios de conversación implementados en las instituciones educativas, los medios de comunicación -especialmente la televisión- y las conversaciones en la vida cotidiana constituyen mecanismos que favorecen la producción de un contexto social que irradia este tipo de expectativas.

Por cierto, el modo en que se concibe y ejerce la “buena parentalidad” responde a diversos tipos de orientaciones, creencias o condiciones y, en consecuencia, se puede apoyar en diferentes premisas o juicios morales y puede adoptar distintas características. Los resultados de esta investigación permiten observar la estructuración de un campo semántico en el que se aprecian convergencias y matices entre las formulaciones que elaboran los sistemas expertos y los planteamientos que producen madres y padres. En este marco, resulta oportuno reconocer que la literatura especializada ofrece una serie de indicaciones que delinear el contorno de este campo semántico y, por consiguiente, establecen una serie de puntos de referencia para analizar y comprender el tipo de mandatos morales que estructura la “buena parentalidad” en Chile.



➤ 2.1. El debate en torno a la buena parentalidad: parentalidad positiva, principios y competencias.

En términos generales, y como advierten una serie de trabajos en este ámbito (Martin-Quintana, Márquez & Rodrigo, 2009; Capano & Ubach, 2013), las recomendaciones elaboradas por el Consejo de Ministros del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006), constituyen un punto de partida aceptado en esta materia. Este texto sostiene que la parentalidad positiva es aquella que se ejerce de acuerdo con el principio del interés superior del niño, por lo que procura el bienestar y desarrollo saludable del niño, a través de prácticas protectoras, afectuosas y seguras que permitan un desarrollo de todas las potencialidades del niño o niña. Se trata de una práctica que opera en el marco de una cultura del reconocimiento que promueve relaciones respetuosas, basadas en la confianza y la consideración y valoración del otro¹⁶, lo que implica la exclusión de cualquier forma de violencia en los procesos de crianza y educación (Consejo de Europa, 2006).

Este marco general establece un conjunto de expectativas normativas relativas al tipo de capacidades o competencias que las y los adultos deben desarrollar o alcanzar con el objeto de ejercer una parentalidad de carácter positivo. Las competencias han sido definidas como aquellas capacidades que las personas desarrollan para producir y coordinar, cognitiva y emocionalmente, prácticas que les permitan sostener interacciones recurrentes, y por consiguiente flexibles y adaptativas, con sus entornos con el objeto de posibilitar el despliegue de sus biografías, mediante la apropiación y el uso de los recursos sociales disponibles en un contexto histórico y cultural particular (Masten & Curtis, 2000; Rodrigo, Martin, Cabrera y Márquez, 2009)¹⁷.

En tal sentido, las competencias parentales se comprenden como un conjunto de capacidades sociales -parentalidad social- que posibilitan el cuidado, protección, educación y promoción del desarrollo de niños y niñas (Sallés & Ger, 2011). **Específicamente, se trata de aquel conjunto de capacidades que les permite a padres y madres desplegar, de manera plástica, diversas respuestas para ejercer una parentalidad adecuada a las necesidades, características y desarrollo de sus hijas e hijos y, ojalá, consistentes con los parámetros o exigencias normativas que la sociedad establece como aceptables o esperables en un momento histórico determinado.**

¹⁶ “Los niños lo hacen todo mejor cuando sus padres se muestran cariñosos y comprensivos, pasan tiempo con ellos, conocen su vida y comprenden su conducta, esperan que cumplan las normas, les animan a comunicarse abiertamente y reaccionan a las malas conductas aplicando medidas adecuadas y explicaciones en lugar de castigos severos” (Consejo de Europa, 2006: 4).

¹⁷ “Esta definición implica que la competencia es multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual. Multidimensional porque implica el funcionamiento integrado de la cognición, el afecto y el comportamiento. Bidireccional porque sirve tanto para propiciar el ajuste personal y social a los contextos como para analizar lo que los contextos proporcionan a las personas en su desarrollo. Dinámica porque cambia a medida que el individuo se enfrenta a nuevos retos y tareas evolutivas que debe resolver, así como, a expectativas sociales que debe cumplir. Por último, el concepto de competencia es contextual en un doble sentido, porque las tareas evolutivas se practican en contextos vitales y porque tales contextos ofrecen oportunidades para nuevos aprendizajes y prácticas” (Rodrigo, Martin, Cabrera y Márquez, 2009: 114)

Como destacan diversos estudios, la parentalidad muestra distintas modalidades en su ejercicio, responde a diferentes condiciones y tradiciones culturales, despliega variados tipos de prácticas, a veces contradictorias y ambivalentes, pone en juego diversas competencias y capacidades y enfrenta exigencias sociales que cambian como consecuencia de los cambios que experimenta la vida social y cultural. Debido a lo anterior, la investigación especializada ha elaborado distintos modelos que avanzan en identificar y caracterizar diferentes “estilos” parentales -formas de conducir la educación y establecer relaciones con hijos e hijas-.

Los **estilos parentales** se comprenden como estrategias y patrones de conducta, con cierto grado de permanencia y estabilidad, que expresan las respuestas y el tipo de conducción que las y los adultos privilegian y sostienen en sus relaciones con niños, niñas y adolescentes a lo largo de los procesos de crianza y educación (Comellas, 2003; Climent, 2009; Capano & Ubach, 2013). Por cierto, y como ha destacado nuestro trabajo de investigación, las prácticas de crianza se ubican, desplazan y sostienen en un complejo que integra recursos de disciplinamiento y control de carácter no-positivo y capacidades y recursos que responden a un modelo positivo de parentalidad. Los modelos o estilos parentales corresponden a una tendencia global en el comportamiento de madres y padres cuya estabilidad y consistencia se puede anclar en el rol que tienen las creencias o premisas culturales básicas relativas a la concepción de la niñez y la “buena parentalidad”.

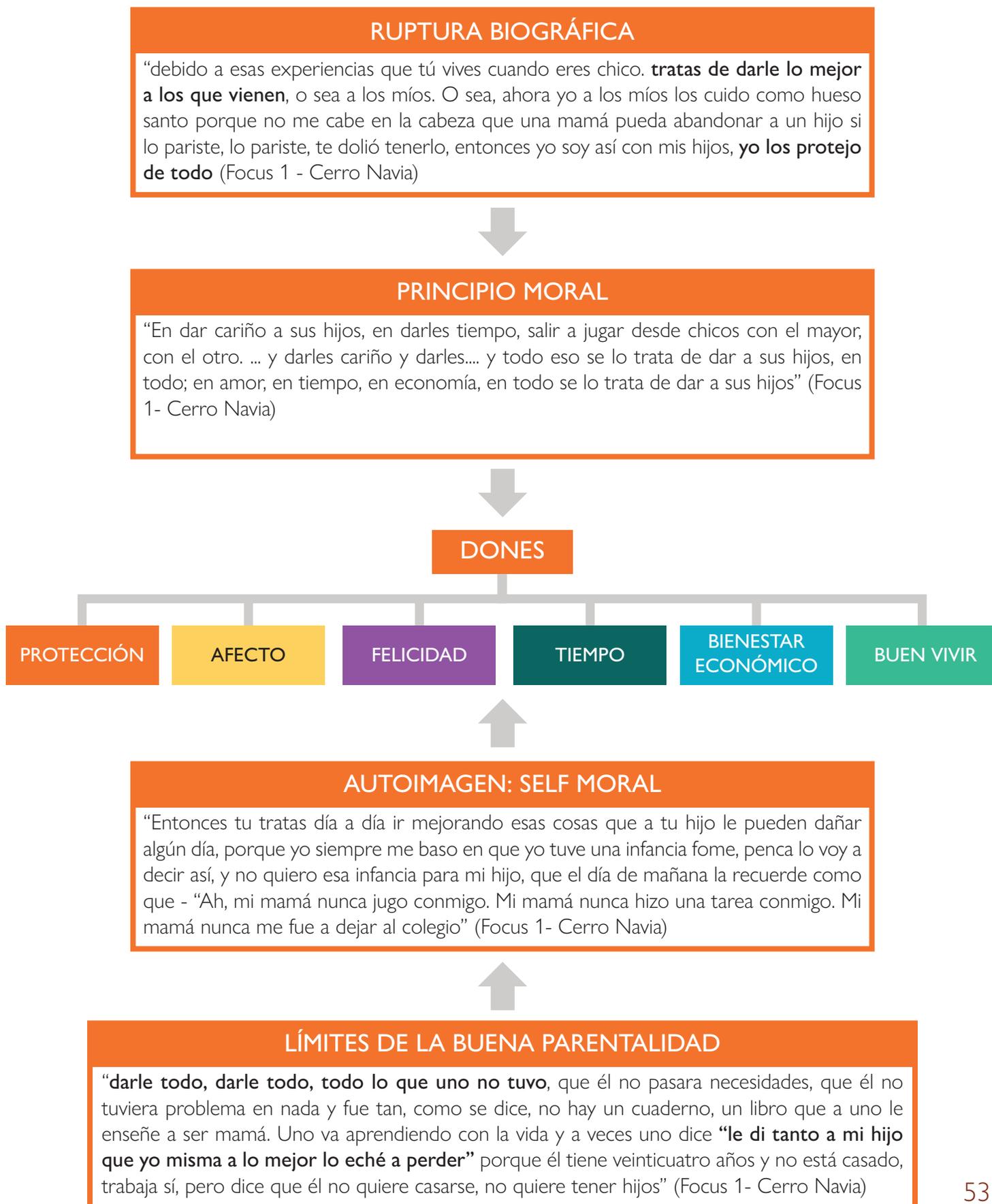
Darling & Steinberg (1993), señalan que, con el objeto de comprender los procesos de crianza y sus impactos en los procesos de desarrollo de niños y niñas, es necesario distinguir tres aspectos que están integrados en los modelos de parentalidad: **los objetivos** que trazan como resultado de los procesos de socialización, el **tipo de prácticas** que utilizan padres y madres, y el **estilo o clima emocional** en el que se desarrolla la crianza. En el marco de nuestro trabajo, y en particular a partir de los resultados cualitativos generados en la primera etapa de este estudio, es posible observar que en el presente la “buena parentalidad” se sostiene en una serie de **criterios normativos que establecen lo que significa “hacerlo bien”**. Esto quiere decir que el buen ejercicio de la parentalidad prioriza los objetivos que madres y padres trazan como experiencia de cuidado e infancia para sus hijos e hijas. Desde nuestra perspectiva, esto se explica, en una medida importante, por lo planteado en la sección anterior: la “buena parentalidad” se formula negativamente como resultado de un quiebre con el pasado. Se trata de no repetir las experiencias biográficas dolorosas en la vida de hijos e hijas o, en su defecto, con esfuerzos por mejorar ciertas conductas u ofrecer modelos más positivos de parentalidad. Las discontinuidades que se buscan producir en las experiencias biográficas modificando el modo en que se concibe la parentalidad corresponde a un sostenido proceso de transformación cultural. La relevancia que adquiere el modo en que se concibe la parentalidad, es decir los objetivos o resultados que se buscan producir, puede explicar las dificultades que madres y padres reconocen en el plano de las prácticas, estrategias y recursos que deben disponer y utilizar a lo largo de la crianza. Por ello, este plano se concibe como el espacio del aprendizaje y el ensayo y error.

➤ 2.2. La buena parentalidad en Chile: “dar sin echar a perder”.

Como señalamos páginas arriba, los modelos parentales de crianza que las y los adultos experimentaron en sus infancias, es decir la memoria que evocan de estas experiencias, adoptan, preeminentemente, la forma de referentes negativos que establecen el tipo de experiencias que buscan evitar o excluir de sus responsabilidades parentales actuales. La ruptura biográfica-cultural que las y los adultos buscan hacer efectiva en sus proyectos parentales debe ser interpretada como un **juicio de desaprobación moral** de los modelos tradicionales de crianza. Al respecto, cabe recordar que, en el plano de los aprendizajes práctico-morales la formulación de juicios críticos no opera, únicamente, desde sistemas ético-normativos de carácter universal reconocidos y legitimados en el espacio público. Por el contrario, las formas morales en las sociedades contemporáneas se constituyen de manera fragmentaria y dependientes de las condiciones situacionales en las que se encuentran los actores (Honneth, 2011: 55 y ss). Finalmente, no es sino en el plano de las experiencias sociales donde emergen distintos tipos de reivindicaciones de justicia, es decir evaluaciones y valoraciones negativas que establecen el tipo de reprobación o desaprobación social que se efectúa sobre determinados hechos o prácticas culturales. Sin embargo, no se puede esperar que estas valoraciones negativas se formulen en un sistema de principios de justicia generalizables y consistentes entre sí. Solo están en condiciones de mostrar negativamente el orden moral que se reprueba, y a partir de ello, trazar el tipo de justicia que se busca restituir. Por cierto, lo anterior no se debe interpretar como un esfuerzo de transformación total de los modelos de crianza, pues como mostramos en páginas previas, madres y padres sostienen continuidades y amplifican aquellos patrones que han resultado positivas en sus propias experiencias. Solo indica los puntos focales donde se ejerce un esfuerzo de cambio.

A lo largo del informe hemos sugerido que la fórmula “**dar sin echar a perder**”, traza el horizonte moral con el que se asume la responsabilidad parental. En primer lugar, expresa el tipo de injusticia que se busca reparar: la experiencia de abandono, carencia y desafecto solo se puede restituir a partir de un mandato moral expreso. Cabe recordar que el “acto de dar”, en tanto obligación moral, se encuentra instituido en la forma de la reciprocidad generalizada. Esto es, aquella reciprocidad que opera en el seno de la vida doméstica, familiar o comunitaria, por la que se brinda ayuda u ofrenda en función de la necesidad del receptor, sin esperar una devolución inmediata y equivalente (Narotzky, 2004)¹⁸. En el contexto de quiebre con las modalidades heredadas de crianza, el compromiso de “dar” requiere ser interpretado como un esfuerzo de restitución del vínculo moral que regula las relaciones familiares. Y como destaca Hénaff (2017) en ese acto se compromete “el ser de quien da”, es decir su **self**. Los dones de la buena parentalidad buscan proveer un buen vivir: felicidad, contención afectiva, protección y/o condiciones mínimas de vida. Esquemáticamente, esto puede quedar expresado de la siguiente manera, en el Esquema N°1. Lógica y estructura de la buena parentalidad.

¹⁸ Con mayor especificidad, “...el tiempo transcurrido entre las transferencias en direcciones opuestas no está determinado; la necesidad es, una vez más, el criterio básico para devolver la ayuda previa. La reciprocidad generalizada describe las transferencias en un contexto social donde todas las personas están, más o menos, en deuda unas con otras” (Narotzky, 2004: 74).



En síntesis, la buena parentalidad debe ser comprendida como un arreglo complejo en el que se intenta efectuar un cambio en las modalidades de crianza guiado por un principio de reparación de la propia historia que, al mismo tiempo que asegura que las hijas y los hijos experimentan una infancia abundante, cálida y protegida, consolida una imagen de sí consistente con las expectativas normativas de restitución de justicia¹⁹. La felicidad, el afecto y la protección son dones que se otorgan en el presente. De algún modo u otro, responden a aquel principio formulado por Janusz Korczak en su Magna Charta Libertatis: el niño tiene derecho a vivir el día de hoy, pues es un sujeto del presente y no del futuro. En consecuencia, estos mandatos dibujan los contornos de una parentalidad que integra un registro temporal marcado **por el presentismo**: la felicidad es una experiencia que solo se puede vivir en el presente, al igual que la protección y el afecto. Esto es consistente con **la inversión de expectativas** que analizamos previamente. Por cierto, esto no indica que no sigan persistiendo orientaciones de futuro y que la parentalidad no se ejerza, también, desde una perspectiva proyectiva: “que sean mejores que nosotros”²⁰.



“Que tengan más oportunidades, mejores estudios, tengan... puedan tener una casa propia, un matrimonio feliz si algún día se casan, puedan ser mejores papás que uno, o mamás que uno cuando tengan su propia familia. No solamente lo económico, sino también personal, que sean felices en su persona. Que ellos digan - “Oh, estoy feliz con esto que elegí, con mi vida que elegí, estoy conforme con lo que estoy viviendo ahora” No que digan - “Oh estoy inconforme como estoy ahora”

(Focus 1- Cerro Navia).

Lo que nos interesa destacar es que, en la actualidad, la parentalidad asume la responsabilidad de producir una experiencia de vida gratificante para niños y niñas, lo que supone una disposición expresiva y acogedora desde un punto de vista emocional,

¹⁹ En el caso de los sectores más acomodados estas rupturas biográficas no se inscriben en el registro de la restitución de justicia. Corresponden, en una medida importante, a modificaciones o correcciones de los modelos heredados como resultado de las evaluaciones que se realizan desde los nuevos criterios normativas.

²⁰ Por cierto, se trata de ámbito en disputa, particularmente, en el caso de los sectores más acomodados, pues de acuerdo con los resultados cualitativos sus experiencias de crianza estuvieron marcados por esta premisa y por lo tanto buscan flexibilizarla, sustituyéndola por el “quiero que sean felices”

“Yo hoy en día mi hijo me mandan a buscar cincuenta veces y las cincuenta veces parada ahí en el colegio, porque conmigo no lo hicieron entonces trato de revertir eso, más que para que me lo agradezcan algún día, yo quiero que mi hijo tenga lo que yo no tengo”

(Focus 1- Cerro Navia).

“A mí me cuesta castigar, lo digo así abiertamente, a mí me cuesta mucho castigar, y es por el mismo tema que hablábamos antes, que el pasado a una la marca, la condena como se dice, pero también pienso que yo prefiero pecar en amor, que pecar en dejar de ser cariñosa o darle amor a mi hijo”

(Focus 1- Cerro Navia).

“Tu ni siquiera un cariño les dai porque a ti no te dieron - Pero es que a mí no me dieron po, yo no tenía... - Pero es que tú tienes que intentar darle lo que a ti no te dieron ¿Por qué te cuesta tanto? y aparte que tienes que aprender, después ellos van a decir - “Oye, tu nunca me diste esto papá, tu nunca me hiciste esto papá o tu nunca me abrazaste o cosas así y después cuando sea tarde tú te vas a lamentar”

(Focus 2- Cerro Navia)

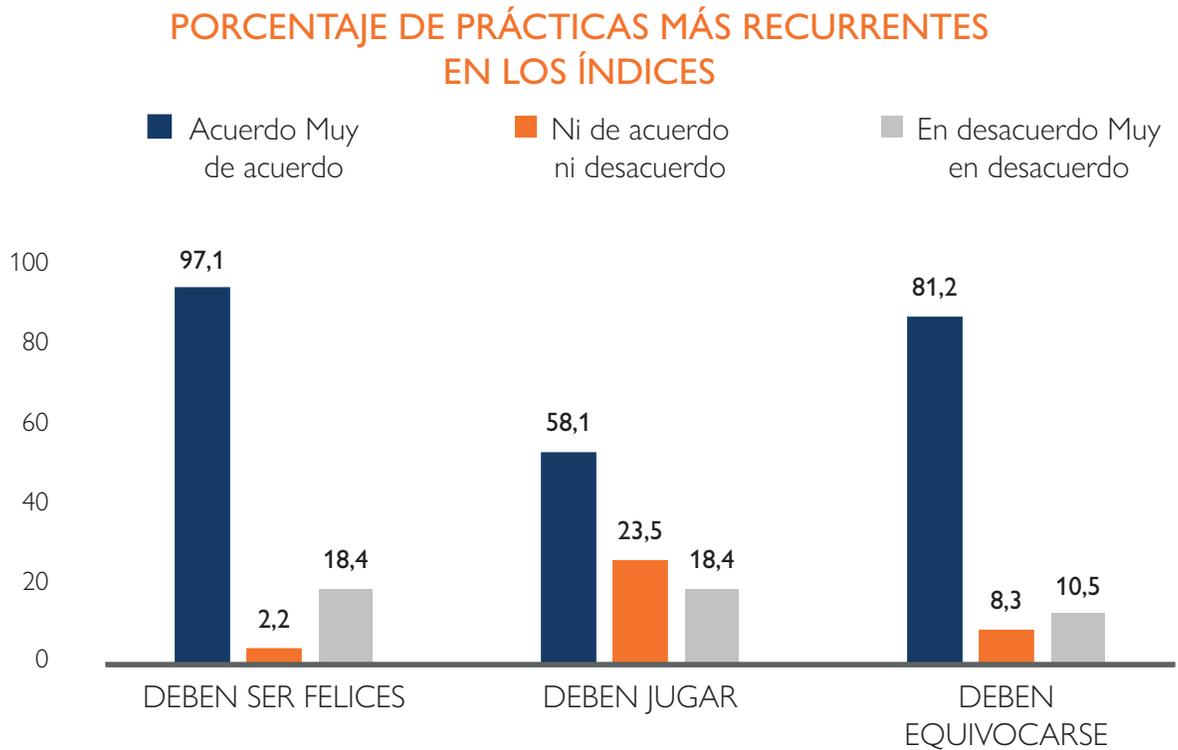
Como señalamos páginas arriba, el análisis comparado de las expectativas que las parentalidades pasadas y presentes estructuran en relación con la vida de hijos e hijas ha experimentado una inversión, pues si en el pasado la principal expectativa era que las hijas y los hijos fueran profesionales antes que felices, en el presente madres y padres esperan que sus hijas e hijos sean “felices” antes que “profesionales”. En consecuencia, la buena parentalidad responde, prioritariamente, como destacan Darling & Steinberg (1993), por los **finés que se persiguen** antes que por **los medios que se utilizan**. Es decir, por lo resultados que la parentalidad busca producir en las experiencias vitales de niños y niñas. Esto significa que los medios, es decir, las prácticas de la buena parentalidad -si se quiere recursos y capacidades- quedan supeditados a los resultados que se esperan producir. Y por ello, como un plano siempre problemático, tensionado, conflictivo, dudoso y ambivalente. El mandato moral que padres y madres asumen en el ejercicio de la parentalidad es asegurar que hijos e hijas tengan una experiencia vital protegida, afectuosa y feliz. Junto con ello, disponer de condiciones económicas y sociales mínimas para un “buen vivir”. Y, también en un cierto plano, por niveles más amplios de reconocimiento y participación.

Los resultados de la encuesta permiten observar la centralidad que adquieren algunas de las orientaciones normativas que se integran en el mandato cultural de la buena parentalidad. En un primer plano, una alta concordancia en torno a una serie de creencias relativas al estatuto de la niñez, en el sentido de aquellos rasgos que parece caracterizar esta etapa del ciclo vital, pero que se transforman, de algún modo u otro, en imperativos del tipo de experiencia vital que se espera proveer. En un segundo ámbito, analizamos el tipo de prácticas que se despliegan con el objeto de transmitir una parentalidad afectuosa lo que se traduce en un esfuerzo sostenido por disponer y “dar” tiempo. Como destacamos en el estudio anterior, para niños y niñas, pasar tiempo con madres y padres es altamente valorado. Por último, analizamos la posición y rol que adopta el castigo en el paradigma de la buena parentalidad, lo que permite observar, en el plano declarativo normativo, parte de los límites morales que la buena parentalidad establece.

a) Creencias relativas al estatuto de la niñez

En el presente, las y los adultos coinciden en que las niñas y los niños son sujetos que deben “ser felices”, “deben pasar el mayor tiempo jugando” y es “bueno que se equivoquen”²¹. En el Gráfico N°10, se expone el nivel de acuerdo que estos tres criterios normativos sobre el estatuto de la niñez alcanzan entre las madres y los padres consultados

Gráfico N°10: Criterios normativos relativos al estatuto de la niñez



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

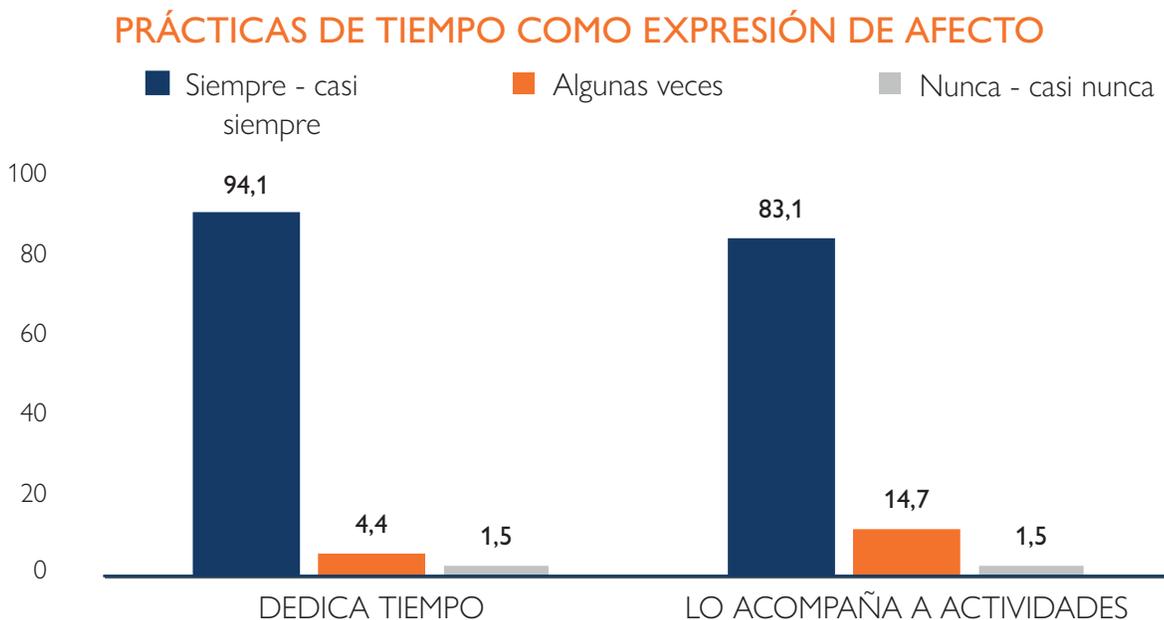
²¹ Como se analiza en la siguiente sección -modelo sobreprotector-, el criterio de que “es bueno que se equivoquen” se enfrenta a los temores que madres y padres experimentan en relación con los riesgos y amenazas cotidianas.

En consecuencia, es posible sostener que la buena parentalidad establece un mandato moral relativo al tipo de experiencia de vida que madres y padres deben asegurar a sus hijos e hijas. De acuerdo con estos resultados, el “sujeto” característico de la niñez puede estar delimitado en función de estas tres características. En función de ello, y con el objeto de contar con un valor sintético relativo al estatuto de la niñez que se desprende de estas orientaciones, elaboramos un índice que expresa el nivel de consistencia y acuerdo que alcanza el imaginario de la niñez en el paradigma de la buena parentalidad -el índice alcanza un valor sobre 0,8 en una escala en la que 0 es “muy en desacuerdo” y 1 es “muy de acuerdo”-²². Desde nuestra perspectiva, estas creencias básicas organizan otros criterios que ordenan el ejercicio de la buena parentalidad. Entre ellos la relevancia, y el modo, de transmitir afecto, la importancia de “disponer y pasar tiempo con las hijas y los hijos” y la exclusión del castigo en cualquiera de sus formas.

b) Afectividad en la buena parentalidad: disposición de tiempo y actividades compartidas.

Como hemos destacado disponer y pasar tiempo con los hijos e hijas se comprende como un modo de expresar afecto. El Gráfico N°11, muestra que la gran mayoría de las madres y los padres consultados señalan que le dedican tiempo a sus hijas e hijos -94,1% siempre o casi siempre- y las y los acompañan a sus actividades -83,1% siempre o casi siempre-. Dedicar tiempo a hijos e hijas es una práctica transversalmente declarada, pues el índice que la sintetiza alcanza un valor cercano a 0,9 en una escala de 0 a 1, donde 1 es siempre²³.

Gráfico N°11: Prácticas de tiempo como expresión de afecto



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

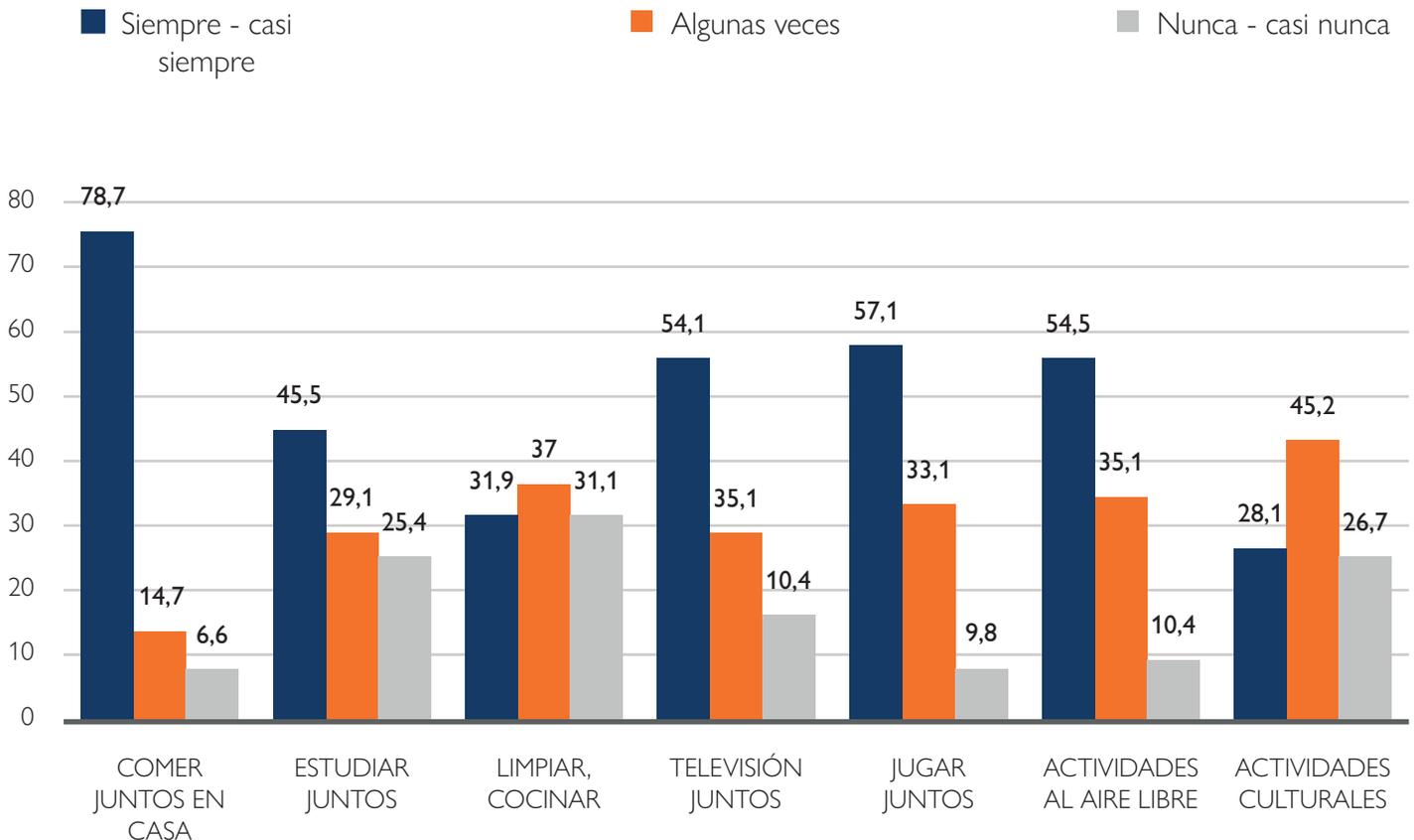
²² El índice no registra diferencias significativas en función de variables como sexo, edad de las y los adultos y nivel educacional de las y los adultos.

²³ El índice no registra diferencias significativas en función de variables como sexo, edad de las y los adultos y nivel educacional de las y los adultos. Sin embargo, se observa que según el tramo de edad de hijas e hijos, padres y madres dedican más tiempo con las niñas y los niños entre 1 y 5 años, pues el índice en este tramo alcanza un valor de 0,93.

Con el objeto de contar con un panorama más global sobre el modo en que madres y padres comparten tiempo con su hijos e hijas, la encuesta indagó en torno a una serie de actividades que suelen ser parte de la vida cotidiana familiar. De acuerdo con los reportes de las y los encuestados, 1 de cada 2 padres, señalan que comparten, siempre o casi siempre, diferentes tipos de actividades cotidianas con sus hijos e hijas. El Gráfico N°12, permite observar que las actividades que se realizan con mayor frecuencia, siempre o casi siempre, son “comer juntos en casa” 78,7%, “jugar juntos” 57,1%, realizar “actividades al aire libre” 54,5% y ver televisión juntos 54,1%. Por el contrario, las actividades que se realizan con menor frecuencia son las “actividades culturales”, pues el 45,2% de las y los consultados señalan que algunas veces las realizan, mientras que el 26,7% señala que nunca o casi nunca realiza este tipo de actividades, al igual que “limpiar y cocinar”, pues el 37% de las y los consultados señala compartir este tipo de actividad en algunas ocasiones, mientras que un 31,1% señala que no realiza nunca o casi nunca.

Gráfico N°12: Prácticas de tiempo como expresión de afecto

ACTIVIDADES DE TIEMPO COMPARTIDO



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Con el objeto de realizar un análisis más específico sobre el modo en que se distribuye la disposición de tiempo y la realización de actividades compartidas, este conjunto de actividades se agrupó en tres categorías, lo que permitió generar 3 índices:

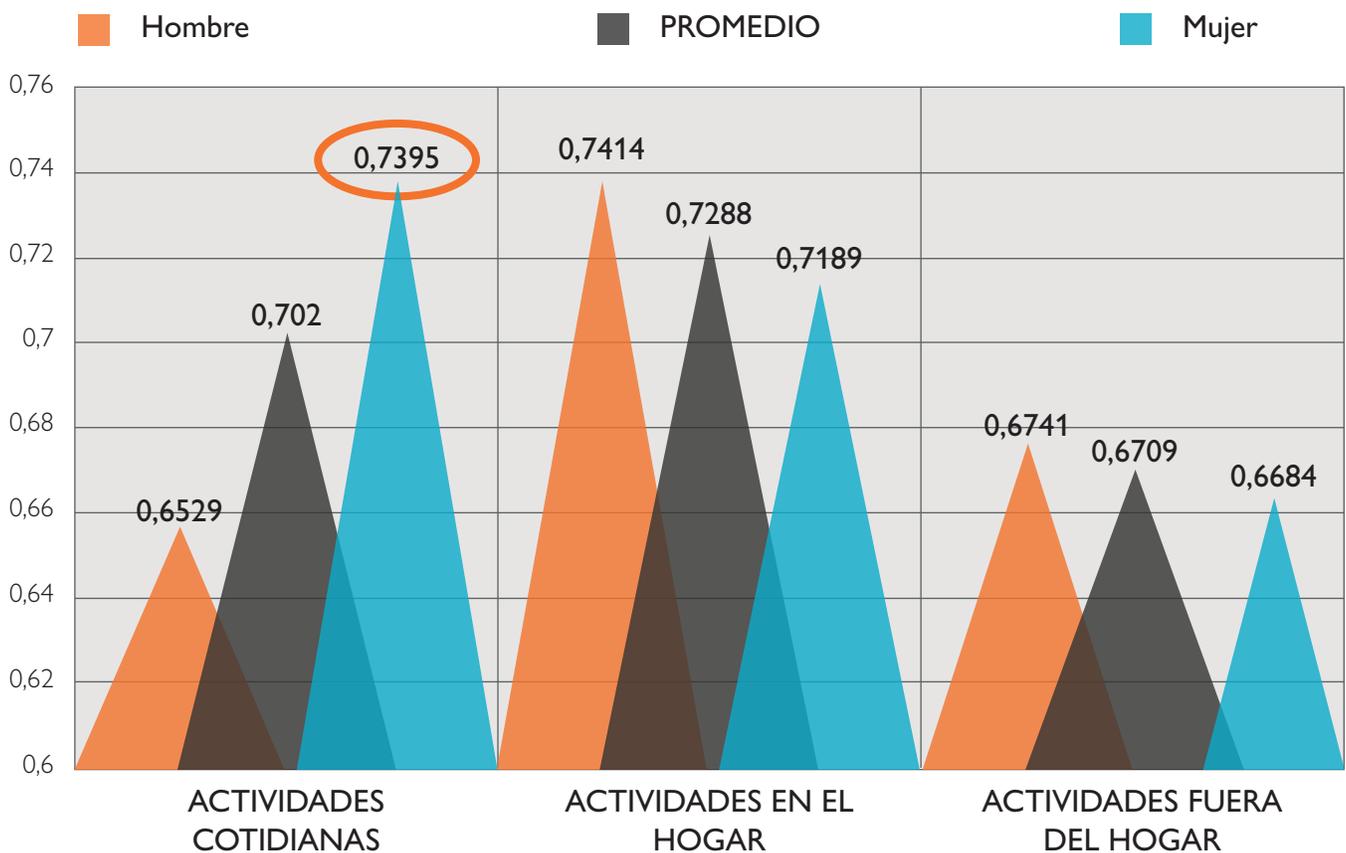
- Índice de **actividades cotidianas** que incluye “comer juntos en la mesa”, “limpiar/ cocinar/ ordenar la casa” o “estudiar juntos”
- Índice de **actividades recreativas en el hogar** que incluye “jugar juntos” y “ver televisión”;
- Índice **actividades recreativas fuera del hogar** que incluye “actividades al aire libre” y “actividades culturales”.

El análisis comparado de estos 3 índices permite observar una consistencia transversal en el comportamiento de madres y padres, lo que puede responder, en un nivel importante, al efecto normativo de la buena parentalidad. Sin embargo, al mismo tiempo, permite observar algunas diferencias relevantes sobre el modo en que se distribuyen estas actividades en la vida familiar contemporánea.

El Gráfico N°13, por ejemplo, permite observar que, de acuerdo con el sexo de las y los adultos, el índice de actividades recreativas en el hogar y el índice de actividades recreativas fuera del hogar muestra un comportamiento consistente y similar, pues el primero está en un rango de 0,7 en una escala de 0 a 1, donde 0 es nunca y 1 es siempre. Sin embargo, el índice de actividades cotidianas es realizada, preponderantemente, por las madres. Esto significa que comer, estudiar y limpiar son espacios de tiempo que asumen las madres junto con hijas e hijos.

Gráfico N°13: Comparación índices tiempo compartido según sexo adulto/a

COMPORTAMIENTO COMPARADO DE ÍNDICES TIEMPO COMPARTIDO SEGÚN SEXO DEL ADULTO/A



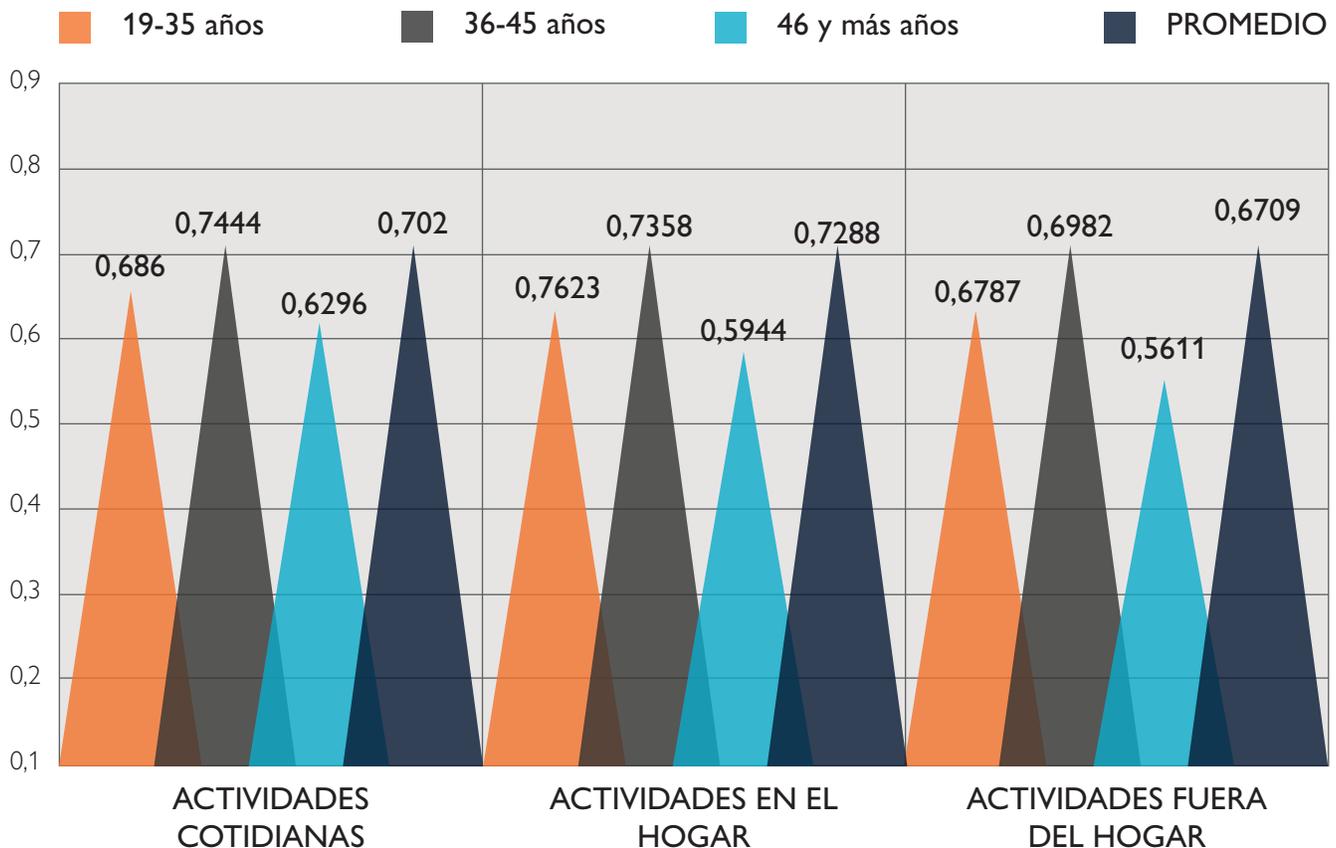
Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Al comparar el comportamiento de estos índices según el tramo de edad de los encuestados/as, se observa que también existe una consistencia significativa en todos los tramos de edad para cada uno de los tipos de actividades. El promedio se sitúa en un rango de 0,7 para las actividades cotidianas, 0,72 para las actividades recreativas que se desarrollan en el hogar y 0,67 para las actividades recreativas que se realizan fuera del hogar -en una escala de 0 a 1 donde es nunca y 1 es siempre.

Sin embargo, y como se aprecia en el Gráfico N°14, las madres y padres que tienen 46 años o más se alejan, levemente, del promedio y tienden a realizar menos este tipo de actividades con sus hijos e hijas. En el caso de las actividades cotidianas, el valor del índice es levemente superior a 0,6 -para quienes se encuentran en el tramo de edad 46 años o más, mientras que para quienes se encuentran en el rango de 26 a 45 años este el índice alcanza un valor de 0,74. En el caso de las actividades recreativas en el hogar el índice alcanza un valor levemente inferior a 0,6 para el tramo de edad de 46 años y más, mientras que en el rango de 19 a 35 años el valor alcanza 0,76. Por último, en relación con las actividades recreativas fuera del hogar, en el tramo de edad 46 y más años el valor del índice se sitúa en un rango de 0,56 en una escala de 0,1 donde 0 es nunca, y 1 es siempre, mientras que en el tramo entre 36 y 45 años el índice alcanza un valor de, prácticamente, 0,7.

Gráfico N°14: Comparación índices tiempo compartido según edad adulto/a

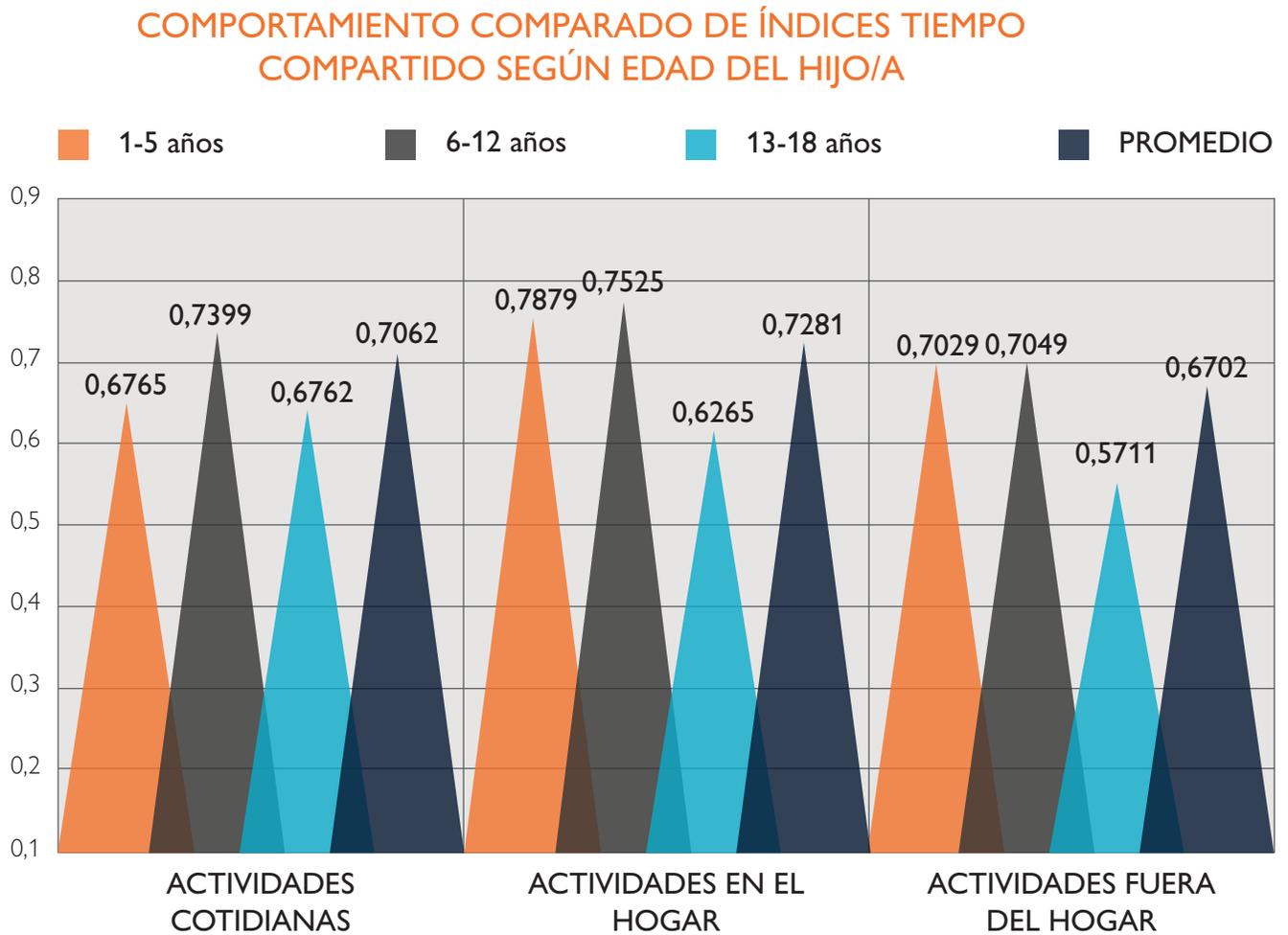
COMPORTAMIENTO COMPARADO DE ÍNDICES TIEMPO COMPARTIDO SEGÚN EDAD DEL ADULTO/A



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

El Gráfico N°15, que compara el comportamiento de los índices de acuerdo con la edad de las hijas y los hijos, y muestra que en el tramo de edad 13 a 18 años, tiende a registrarse un menor nivel de actividades de tiempo compartido.

Gráfico N°15: Comparación índices tiempo compartido según edad hijo/a



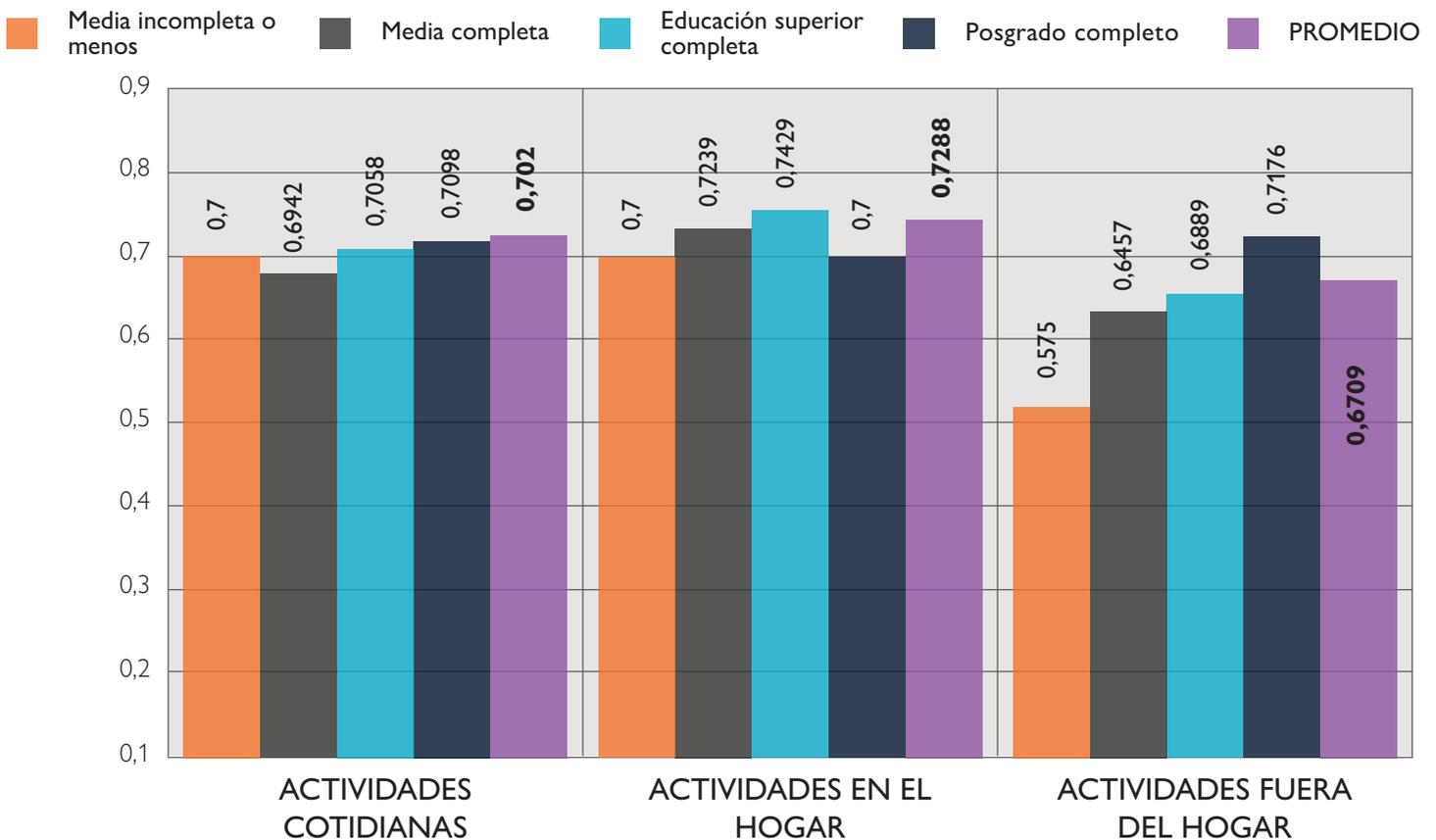
Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Efectivamente, si los promedios de los índices se sitúan en el orden o cercano a 0,7 en una escala de 0 a 1, donde 0 es nunca y 1 es siempre -esto es 0,7 para las actividades cotidianas, 0,72 para las actividades recreativas en el hogar y 0,67 para las actividades recreativas fuera del hogar-, en el caso del tramo de edad entre 13 y 18 años los promedios de los índices para las actividades recreativas en el hogar y fuera del hogar tienden a distanciarse del promedio general con un valor de 0,62 para el primer caso y 0,57 para el segundo.

Por último, y como se destaca en el Gráfico N°16, estos índices no muestran diferencias significativas desde el punto de vista del nivel educativo de madres y padres. Sin embargo, se aprecia una leve diferencia en el caso de madres y padres que no han completado su enseñanza media para todas aquellas actividades recreativas fuera del hogar, pues si el promedio si sitúa en un valor de 0,67 en una escala de 0 a 1, donde 0 es nunca y 1 es siempre, en este caso el valor del índice alcanza un 0,57, mientras que en el caso de las madres y padres que tienen posgrado completo el valor del índice alcanza 0,71.

Gráfico N°16: Comparación índices tiempo compartido según nivel educativo adulto/a

COMPORTAMIENTO COMPARADO DE ÍNDICES TIEMPO COMPARTIDO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO ADULTO/A

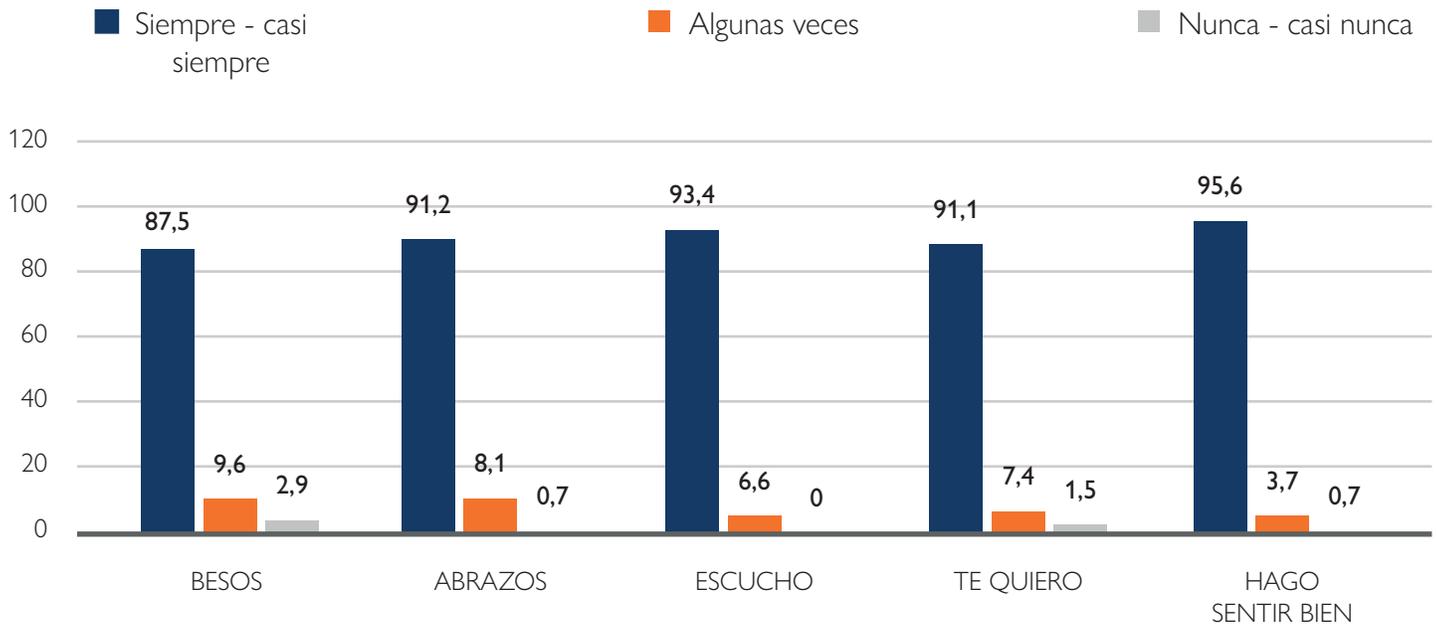


Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Por otro lado, y en el esfuerzo por caracterizar las orientaciones normativas del mandato de la buena parentalidad, indagamos en torno a las expresiones de afecto que son más recurrentes en la vida cotidiana. Dar besos y abrazos son prácticas que madres y padres realizan siempre o casi siempre en un 87,5% y un 91,25% respectivamente. Hemos incluido entre las prácticas verbales de afecto la “disposición a la escucha de opiniones de niños y niñas”, decir “te quiero” y “hacer sentir bien”. En el Gráfico N°17, se puede apreciar que se trata de prácticas que madres y padres realizan, en términos generales, siempre o casi siempre en más del 90% de los casos.

Gráfico N°17: Prácticas de tiempo como expresión de afecto

EXPRESIÓN Y DISPOSICIÓN DE AFECTO FÍSICO Y VERBAL



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

No es de extrañar, entonces, que tanto el índice de afecto físico como el índice de afecto verbal se sitúen en un valor superior a 0,9 en una escala de 0 a 1 donde 1 es siempre. Sin embargo, resulta relevante indicar que en estos casos es posible identificar algunas diferencias que merecen ser señaladas. En el caso del índice de afecto físico, no se aprecian diferencias significativas por sexo, sin embargo, por tramo de edad de los y las adultas, para quienes tienen más de 46 años, el valor del índice se sitúa bajo el promedio (0,84) y analizado por nivel educativo, quienes tienen postgrado completo el índice alcanza prácticamente el valor 1. En relación con el afecto verbal, el promedio del índice alcanza un valor levemente superior a 0,9 en una escala de 0 a 1, donde 0 es nunca y 1 es siempre -no se aprecian diferencias significativas en ninguna de las variables consideradas-.

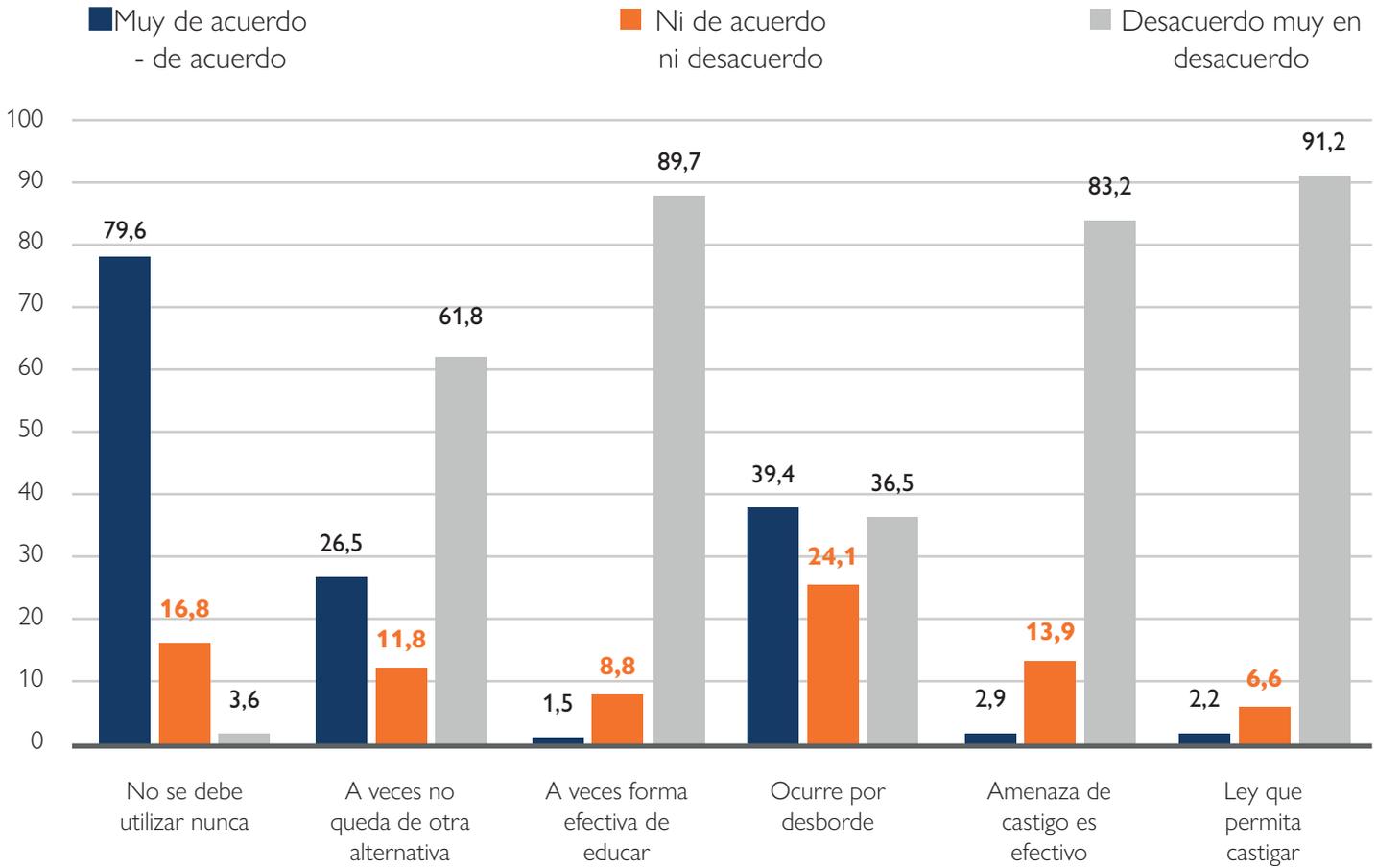
c) El castigo en la buena parentalidad: la intensidad del mandato normativo.

Los resultados del estudio anterior (World Vision, 2018), permitieron establecer que, de acuerdo con las experiencias de niños y niñas, se trata de una práctica extendida y cotidiana en el ejercicio de la parentalidad. El castigo, como un tipo de maltrato, es reportada por 1 de cada 2 niños y niñas. En el marco de dicho análisis, propusimos comprender el castigo como un recurso que se integra en el complejo del disciplinamiento, y que opera cuando otros tipos de recursos no son efectivos o cuando hay un desborde claro y sistemático de las normas establecidas. Finalmente, señalamos que algunas de las modalidades más recurrentes de castigo estaban relacionadas con prohibiciones que generaran algún tipo de “dolor” en niños y niñas -especialmente, impidiendo el uso de dispositivos tecnológicos o restringiendo actividades con amigos y amigas-. Comprendido siempre como una última opción debido a que ya no resulta una conducta aceptada y validada, el castigo se justifica a través de distintos tipos de repertorios: “último recurso”, “cuando nada ha resultado” y nunca se trata de una medida intensa y traumática -minimización simbólica-.

Los resultados de la aplicación piloto del instrumento que se diseñó en el marco de este estudio permiten establecer que, desde un punto de vista normativo y declarativo, el castigo es ampliamente sancionado por las y los adultos consultados. El Gráfico N°18 permite observar que madres y padres están de acuerdo o muy de acuerdo, en un 79,6% que el castigo no se debe utilizar nunca. Del mismo modo, prácticamente el 90% de las y los encuestado señala que **no es una forma efectiva de educar** y tampoco resulta **efectivo como amenaza** -83,2%-.

| **Gráfico N°18:** Prácticas de tiempo como expresión de afecto

EN RELACIÓN CON EL CASTIGO



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Cabe destacar que, en relación con la afirmación “el castigo no se debe utilizar nunca”, el 89,8% de los hombres está de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que en el caso de las mujeres este porcentaje alcanza el 71,8%, pues un 23,1% señala no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. A su vez, en el caso de la afirmación “a veces el castigo físico es la forma más efectiva de educar”, el 94,9% de los hombres está en desacuerdo o muy en desacuerdo con ella, mientras que en las mujeres este porcentaje alcanza un 85,7%. Por último, en relación con la afirmación “la amenaza del castigo físico es un recurso efectivo para educar”, el 91,5% de los hombres señalan estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta opinión, mientras que este porcentaje alcanza un 76,9% entre las mujeres.

Por otro lado, en lo que podemos reconocer como el plano justificativo de la presencia del castigo en el ejercicio parental, **resulta relevante que 1 de cada 4 adultos/as -un 26,5%- admita que “a veces el castigo físico se debe utilizar porque no queda otra alternativa”**. En este caso, la afirmación tiene, prácticamente, un 30% de acuerdo entre las mujeres, mientras que para los hombres el nivel de acuerdo muy de acuerdo alcanza un 22%.

Asimismo, al preguntar a los encuestados/as si están de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que **“el castigo físico hacia los niños y niñas ocurre cuando los padres o madres están desbordados”, un 39,4% del total manifiesta estar “muy de acuerdo y de acuerdo”** con la afirmación, mientras que un 36,5% está “en desacuerdo y muy en desacuerdo”-no hay diferencias significativas por sexo-.

Los resultados hasta aquí expuestos permiten comprender el tipo de configuración normativa que adquiere el mandato cultural de la buena parentalidad. Sus conductas esperadas se orientan en función de garantizar una experiencia de vida que responda a las concepciones vigentes sobre la niñez -felicidad, juego, protección, afecto-. Hemos señalado que la fórmula **“dar sin echar a perder”** sintetiza un tipo de criterio que orienta la buena parentalidad. Esta fórmula, por otro lado, contiene una serie de temores que acompañan la experiencia parental de madres y padres. Entre ellos la crisis de autoridad que experimentan algunos segmentos de madres y padres o el despliegue de una parentalidad sobreprotectora. El modelo sobreprotector corresponde a un modelo amplificado de la buena parentalidad y, en tal sentido, corresponde a un límite de su propia racionalidad, pues se enfrenta a sus propios temores: una parentalidad que obsequia pero que puede echar a perder.

> 2.3. Los límites de la buena parentalidad: el modelo sobreprotector.

La práctica de la sobreprotección es un límite que se observa. Traspasarlo significa asumir las consecuencias de un ejercicio de buena parentalidad que ha errado por exceso. Se intuye que la “bien intencionada” transgresión puede tener efectos negativos en el corto y largo plazo. Asomarse más allá del límite significa advertir que las propias prácticas impiden que niños y niñas aprendan como resultado de sus equivocaciones o limitar el desarrollo de sus capacidades, su autonomía y el ejercicio responsable de su libertad.



Y finalmente los niños se frustran y es súper bueno que se frustren y ojalá que se frustren todos los días porque ellos van aprendiendo. Y que se aburran porque a veces mi hija me dice - “No quiero estar aburrída - Entreténganse, son dos, hagan algo”

(Focus Huechuraba).



“Y el más chiquitito es lo mismo, el más chiquitito es súper mamón po, de él no me puedo despegar ni diez minutos porque anda - “mi mamá, quiero mi mamá” entonces yo creo que uno, uno como papá va viviendo las experiencias que vivió y te sirven para tratar de no hacer lo mismo el día de mañana”

(Focus 1- Cerro Navia).

En consecuencia, asomarse más allá del límite produce aquel efecto reflexivo que introduce la duda, evidencia los temores y revela el tipo de cuestionamientos que se incuban en el ejercicio de la parentalidad.



“Es que uno se vuelve sobre protectora. Cuando a ti te pasa un episodio, te vuelves sobre protectora. Tú quieres el bien para tu hijo, tú quieres que nadie le haga nada a tu hijo. Pero yo en este caso, yo no sé si uno como mamá lo está haciendo correcto o de verdad estas dañando al niño en sí”

(Focus 1- Cerro Navia)

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, lo significativo es el repertorio de justificación que las madres participantes elaboran para sostener la razonabilidad de un modelo de parentalidad que privilegia una crianza puertas adentro, autocontenida, “sobrevigilante” y aprensiva. De acuerdo con lo que informan los datos cualitativos, los argumentos que se integran en estos repertorios culturales de moralidad (Lamont, Welburn, Fleming, 2014), constituyen un esfuerzo por autorizar o legalizar un modelo amplificado -en el sentido de una comprensión exagerada, excesiva y excedida- de buena parentalidad.

“Yo a eso iba cuando empecé a hablar de mi mamá, que uno trata de cambiar la historia que uno vivió con los hijos, por eso los protege tanto, por eso no los quiere soltar. [...]. Pero a veces uno quiere cambiar la historia que uno paso po, no quiere que sus hijos vivan lo mismo, quiere que sus hijos sean más felices, tengan todo lo que uno no tuvo, sean mejores que uno... siempre, la frase cliché esa de que sean más que uno, pero uno siempre quiere eso, quiere que ellos salgan de aquí, salgan a vivir”

(Focus 1- Cerro Navia)

Hasta donde nos es posible apreciar, la sobreprotección es un modelo amplificado que deforma la buena parentalidad porque exagera, de modo dramático, los atributos de ésta: protege excesivamente, facilita y subsidia desmedidamente, proporciona comodidad y seguridad, y garantiza, de modo artificial, un mundo de felicidad -por lo tanto, exento de dolor, dificultades, incomodidades o amenazas-.

“Mi suegra me dice - “Pero suelta a ese cabro si ya está grande, suéltalo” No. No yo no lo suelto, yo no lo suelto, mi hijo duerme con su cama al lado mío”

(Focus 1- Cerro Navia)

“O a veces te pasa que los sobre proteges mucho - yo sobre protegí mucho a mi hija y a mi suegra le dio un cáncer y a ella le dio depresión por el cáncer que le dio a mi suegra y yo teniéndola en una burbuja de que no sufriera, de que no viera dolor [...] porque ella me decía - “Si se muere mi tita, yo me voy a morir de pena”. A ella le dio depresión porque mi suegra ya no la podía ir a hacer dormir cuando ella quería, porque mi suegra no podía subir la escalera, son cosas básicas ¿cachay? Tu tratas de sobre proteger a tu hijo de cualquier dolor, pero de ese dolor yo no la podía sobre proteger porque tampoco le quería mentir a mi hija”

(Focus 1- Cerro Navia)

Se trata de un modelo que las participantes de los grupos focales de ambos sectores socioeconómicos incluidos en este estudio reconocen en sus prácticas de crianza cotidiana. Como se trata de conductas exageradas o reacciones desmedidas, su observación supone un compromiso del self parental: descubre el absurdo del cuidado extremo y, por lo tanto, revela las inseguridades, temores y desconfianzas en las que se apoya el ejercicio de la parentalidad.



“A mí me ha pasado con mi marido, que mis hijas le hacían cariño al perro y -”**Lávate las manos, échate alcohol gel**” ¡Nooo, pero si no le va a pasar nada, si los perros están vacunados!”

(Focus Huechuraba).



“Yo a mi hija **no la dejo con nadie**. No la dejo que se vaya a quedar a ninguna casa, no la dejo ir a ninguna casa. Prefiero que me hija lleve a todos sus amigos a mi casa, con **tal de que a mi hija no la toque nadie, de que a mi hija no le hagan nada**. Ella tiene hermanos mayores, yo a mi hija la baño y digo - “Ya, váyanse todos para arriba, porque nadie puede ver a la Emily” Ando preocupada”

(Focus 1- Cerro Navia)



“porque mi hija **me ha costado enormemente darle soltura** y ya va a salir de cuarto, pero fueron cuatro años no más que yo le di la soltura. Hasta octavo la fui a dejar al colegio y en primero medio igual la fui a dejar, pero ya como que ella -”Mamá por favor ya estoy grande - Es que Cata, **está malo, está malo todo malo, mira donde está tu liceo, me da miedo que tu no llegues**” Y llamándola a cada rato, entonces llegó un momento en que ella me lo pidió. - “Pero de verdad, Cata, dame la tranquilidad, llámame que llegaste bien al liceo y te voy a soltar” Pero ya va en cuarto y yo la estoy llamando, todavía me cuesta, me cuesta...”

(Focus 1- Cerro Navia)

“Por eso yo digo **que yo ando con el chico para todos lados, no lo dejo solo. No dejo ni que el papá lo toque porque no quiero que vuelva a pasar la misma historia con mi hijo chico, no quiero sufrir lo mismo y tener culpa por mi hijo chico, quiero que mi hijo chico tenga otra vida, que no sufra nada, no sufra abuso, no sufra nada**”

(Focus 1- Cerro Navia)

Como se aprecia en las citas previas, el modelo sobreprotector supone una limitación de los márgenes de actuación de niños y niñas, una disposición de vigilancia, control y protección sostenida. Desde la perspectiva de este análisis, el modelo sobreprotector puede ser considerado como una amplificación de la buena parentalidad por las siguientes razones:

A. Corresponde a un principio heredado de la parentalidad tradicional que establece el tipo de cuidado y control que las madres deben ejercer sobre hijos e hijas:

“A mí **me quedó tan grabado, pero tan grabado chiquillas desde chiquitita cuando mi abuelita le decía a mi mamá - “Kena, donde tus ojos la vean y tus manos la alcancen”** Y yo soy peor que mi mamá, porque mi mamá me dejaba ser y todo, pero yo con mi hijo tengo ese lema como marcado”

(Focus 1- Cerro Navia).

B. Pero, marcando una diferencia con los estilos de crianza que experimentaron en la infancia, eliminando el trato estricto o “duro” que ocuparon sus padres y madres, para privilegiar un trato más “delicado”, considerado o respetuoso

“Aunque supuestamente se trabajan las habilidades blandas, siento que les estamos haciendo más daño, al tratar tanto con pinzas - “No, **que no se equivoque, que no se frustre, que démosle todo lo que quiere**”

(Focus Huechuraba).



“Pero por eso les digo porque a nosotros **nos criaron de una forma un poquito más dura cachay**, diciéndonos las cosas así “pum”, pero **ahora el pensar tanto las palabras** – “No, no le voy a decir esto. No, no le voy a decir esto, no porque **lo puedo traumar** para el resto de su vida” ¿Será la solución?”

(Focus Huechuraba).

C. En el marco de los cambios que experimenta la parentalidad contemporánea, el principio heredado se amplifica, por lo que el modelo sobreprotector se experimenta como un cambio que compromete tanto el plano individual como el plano colectivo o generacional.



*“...porque mi mamá me decía - “ándate sola” y yo como que de verdad sentí que tenía como, cómo se puede decir, - “Ya, me levanto, me peino sola, me visto...” Puta, yo tengo mi hijo de diez años y todavía le lavo el pote, es que **no sé por qué cambie tanto digo yo, por qué yo me puse tan aprensiva** y de que no lo dejo hacer nada, no lo dejo hacer nada*

(Focus 1- Cerro Navia).



*“Yo creo que también nuestra generación - bueno no sé, yo tengo cuarenta años, no sé si somos más o menos contemporáneas, **pero nos hemos vuelto muy sobreprotectores, encuentro**. Yo soy súper... bueno, yo no tanto, mi marido es terrible. Mi marido es de los que no puede hacer nada. Pero como que **uno se volvió más sobre protector no sé por qué**, si yo también me la pasaba en la calle, comía tierra, jamás me enfermé de la guata, comía tiza, yo comía tiza, comía papel”*

(Focus Huechuraba).

D. En una medida importante, como explican y justifican las madres de los sectores más carenciados, esto se debe a una serie de factores relacionados con las condiciones de los entornos barriales y las dinámicas familiares. En el primer caso, los entornos barriales se conciben como una fuente de riesgos y amenazas que deben ser contenidas en un esfuerzo cotidiano de “protección”. Las dinámicas familiares también constituyen fuentes de riesgo que obligan la generación de estrategias complementarias de protección.

“Yo creo que, si usted quiere decir que por qué razón somos tan sobre protectoras, es **que está a la vista po, todos los casos que han mostrado son en su entorno, entorno familiar, entorno de la calle, entonces uno no quiere que les pasen esas cosas.** Lamentablemente, aunque uno ponga lo más que pueda y si las cosas tienen que ser van a ser igual, pero **es por las experiencias vividas que uno a lo mejor es más aprensivo** -”No, al lado mío. Adonde yo te vea, con las personas que yo conozca” ¿Por qué? Porque uno de repente dice -”Chiquillas, voy cinco minutos tarde, pero ¿me lo cuidas afuera en la puerta?” **Porque hasta en la puerta del colegio corren peligro ¿entiende?** Entonces es debido a todas las historias de vida que nosotras hemos tenido, que uno también dice - “No po, si a mí me paso esto o me paso esto otro, no po yo voy a estar al lado de él”

(Focus 1- Cerro Navia).





E. Pero que, al mismo tiempo, corre el riesgo de desfigurar los atributos de la buena parentalidad. Por ejemplo, en el caso de los sectores más acomodados, el despliegue de una serie de apoyos y dispositivos que proveen y aseguran altos niveles de comodidad, recreación y acceso a diferentes posibilidades de desarrollo, lo que puede producir un efecto “burbuja”: esto es niños y niñas con bajas capacidades para comprender el valor del esfuerzo.



“Y no solamente juguetes. Nacen arriba de un auto, nacen con comodidades, entonces no sé qué ellos van a entender del mundo después, o sea es un mundo burbuja”

(Focus Huechuraba).



*“Estamos de acuerdo que un niño que no sabe lo que es el dinero no va a entender que hay un valor asociado, pero **yo siempre crecí con ese concepto de que las cosas costaban** po, mucha plata, mi infancia fue súper precaria. Pero tampoco fue tan terrible, pero mi marido me dice -”Tania yo con una milésima parte de los juguetes que tiene Francisco, yo hubiera sido feliz y él tiene cajas de juguetes”*

(Focus Huechuraba).



*“Pero ¿sabes qué? O sea, según la pregunta que tú haces de cómo estamos criando, yo me doy cuenta... bueno, me vengo dando cuenta hace tiempo, que me haga la lesa es otra cosa, el tema del **poco valor que le están dando los niños a las cosas**. O sea, como consiguen las cosas, como les llegan las cosas y **no dimensionan el valor de la inmediatez**”*

(Focus Huechuraba).

*“Entonces el tema es que, yo creo que es culpa nuestra, nuestra de que los niños **no valoren las cosas**”*

(Focus Huechuraba).

En síntesis, observamos que el ejercicio de una parentalidad sobreprotectora constituye, paradójicamente, un desarrollo exagerado de la buena parentalidad, pues se orienta por los atributos valorados, pero produce efectos negativos, debilitando la capacidad de conducción. Por cierto, no se trata de una renuncia a la responsabilidad de formar y regular para asegurar una niñez feliz: esto también es un propósito del ejercicio de la parentalidad.

“... yo creo que un quiere que su hijo sea feliz ¿cachai? pero también para llegar a esa felicidad, tu entiendes que también hay ciertos marcos, ciertas reglas, ciertos límites. Por eso también los papás estamos para eso, estamos para ponerles límites, para enmarcarlo, para encuadrarlo”

(Focus Huechuraba).

El problema se sitúa en el plano de los medios, es decir, **capacidades, estrategias y recursos para ejercer la parentalidad**. Y remite de modo expreso a la experiencia del debilitamiento de la autoridad parental.

III. EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD PARENTAL: NUEVOS CONTEXTOS Y COMPROMISOS RELACIONALES

El debate en torno a la “crisis de autoridad” se ha abordado tanto a propósito de los cambios que han registrado las relaciones entre madres, padres, hijos e hijas, los efectos de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de niños y niñas, como a propósitos de los problemas que han enfrentado las relaciones al interior de las escuelas (Arendt, 1996; Tenorio, 1999; Bernal y Gualandi, 2009; Gallo, 2010; Prados, 2016). En síntesis, se trata de un cambio y la experiencia de debilitamiento de las modalidades tradicionales que el mundo adulto utilizó para regular las relaciones con niños y niñas o para producir un efecto de obediencia que no se sostiene sobre la base de una posición de poder o como resultado del uso de la violencia (Arendt, 1996), sino del reconocimiento y legitimidad de su ejercicio. En consecuencia, la experiencia de la “crisis de autoridad” refiere, de algún modo u otro, a un proceso de desconocimiento de la posición jerárquica que se reconoce y respeta de otro para que ejerza su rol de autoridad. No cabe duda de que asistimos a una transformación en los modos en que se produce obediencia, es decir, la aceptación -o rechazo- de las exigencias parentales por parte de hijos e hijas.

Los resultados cualitativos ofrecen abundante evidencia relativa a la “crisis de autoridad” que experimentan padres y madres en el presente. Se experimenta como la pérdida de una base sólida para conducir los procesos de crianza –“**ni muy blando ni muy duro**”-. La crisis de autoridad es evaluada como una limitación en los procesos de crianza, pues, como resultado de ella, las y los adultos experimentan diversas pérdidas para conducir la crianza y su relación con las y los hijos: pérdida de poder, pérdida de respeto.

“Pero no ven el contexto porque la mamá llegó a ese punto y no po y la mala eres tú po, tu eres la mala. Entonces yo te digo, igual hemos ido perdiendo el respeto hacia la autoridad, el respeto de padres por, lo voy a decir así...”

(Focus 1- Cerro Navia)

“Mire, lo que decía la Mildred de los derechos del niño, también eso yo estoy de acuerdo con ella, porque eso les quitó mucho poder a los papás, mucho poder”

(Focus 1- Cerro Navia)

Por cierto, para las adultas participantes de los grupos de conversación de los sectores socioeconómicos con más carencias uno de los factores que ha contribuido en el desarrollo de esta crisis es el impacto que ha tenido el enfoque de derechos en la vida familiar. Se trata de un factor de contexto que tensiona y limita las formas tradicionales de autoridad. Desde la perspectiva de las madres participantes la semántica de los derechos inhibe las posibilidades de utilizar aquellos recursos que la tradición reconoce. Su efecto es la pérdida o limitación de recursos y capacidades para enfrentar los procesos de crianza. Para decirlo en los términos que surge en el marco de este análisis: ¿cómo dar sin echar a perder cuando no se cuenta con recursos para ejercer autoridad?

“En mis tiempos nunca hubo derechos y mi mamá decía una cosa y eso se hacía y me pegaba unas palmadas en el poto y no estoy traumada, no voy a los carabineros, nunca fui a los carabineros y soy la persona que hoy en día soy, pero y tú - le dije yo - un profesor no te puede ni hacer así (chasquea los dedos) sin que tú digas”

(Focus 1- Cerro Navia)

“Pero seamos realistas también, yo creo que los niños de hoy en día están así de descarriados, voy a usar la palabra porque no sé qué palabra usar, porque ellos hoy en día tienen derechos po, tienen derechos, entonces ellos se dan el lujo de decir - “Ah, pero si yo tengo este derecho”. Entonces cuando nosotros éramos chicas ¿cuándo teníamos derechos? La mamá hablaba y tú te quedabas ahí y calladita y te mandaban un correazo por el poto y ¿cuándo estamos traumatados? ¿Cuándo éramos traumatados cuando chicos? Ahora al niño tú le pegas y ya hay que llevarlo al psicólogo porque el niño se traumó porque la mamá le pego”

(Focus 2- Cerro Navia)

Desde la perspectiva de este análisis, la crisis de autoridad parece responder a un cambio multifactorial que no estamos en condiciones de abordar. Sin embargo, es posible abordar y caracterizar una serie de factores relacionados con el modo en que se arreglan las dinámicas familiares en el presente que afectan el ejercicio de la autoridad parental. La literatura especializada ha constatado la relevancia que adquiere abordar la forma en que se han complejizado las relaciones familiares. En particular porque estos nuevos arreglos generan consecuencias en el ejercicio de la crianza, entre otros aspectos porque la estructura familiar y social contemporánea hace visibles los cambios y permanencias en las dinámicas del cuidado y crianza, abriendo espacio para la creación de nuevas redes de cuidado y la vinculación de otras personas en estos procesos. Además, la construcción de nuevas parentalidades cuestiona el modelo de familia nuclear que ha sido referente predominante en las sociedades occidentales (Fernández y Bogino, 2016).

Lo anterior significa que los procesos de crianza y el ejercicio de la parentalidad no compromete, únicamente, los vínculos que establecen adultos/as y niños y niñas, pues esas relaciones se producen en espacios relacionales complejos que, de diversas maneras, cuestionan el ejercicio de la autoridad tradicionalmente atribuido a padres o madres. Esto es expresión de un escenario social en transformación que incluye y compromete la organización, composición y arreglos de convivencia de la vida familiar (Marín & Palacio, 2016)

Los planteamientos formulados por las mujeres participantes de los grupos de conversación permiten establecer tres ámbitos en los que se registran cambios en los arreglos familiares contemporáneos. En **primer lugar**, los arreglos que se producen debido al involucramiento y presencia de las abuelas y abuelos en los procesos de crianza, lo que genera tensiones y conflictos que incluyen dilemas emocionales y afectivos en la relación materno/paterno filial (Marín & Palacio, 2016). La presencia de los abuelos y abuelas configura una situación paradójica, pues, por un lado, padres y madres valoran positivamente el rol que juegan en la vida de niños y niñas -como red de apoyo para el cuidado y el clima de afectividad que aportan-, pero al mismo tiempo tensionan el ejercicio de autoridad de padres y madres debido, entre otros aspectos, a la flexibilización de normas y límites establecidos por madres y padres -esto es, “mal criar”-. Pese a que la presencia de abuelos y abuelas es descrita en términos paradójales, las situaciones asociadas a la malacrianza son mencionadas por los adultos/as de forma mucho más recurrente, en tanto exigen la aplicación de medidas para reestablecer el reconocimiento de su autoridad cuando los abuelos/as no están al cuidado de niños y niñas.

En **segundo lugar**, es posible identificar la emergencia de conflictos relaciones como resultado de los arreglos que se deben producir en el seno de las familias reconstituidas. Especialmente, en lo referido al reconocimiento de la autoridad por parte de niños y niñas de las parejas de sus progenitores. La presencia de madrastras o padrastros obliga a los adultos/as a desarrollar, en la práctica y sobre la marcha, estrategias que permitan el involucramiento de las parejas en los procesos de crianza de niños y niñas. Por lo general, estos procesos están regulados por el padre o la madre biológico/a y en la práctica plantean una distinción entre parentesco y parentalidad (Fernández y Bogino, 2016), pues se reconocen labores en este último plano a las nuevas parejas de los adultos/as.

Finalmente, en el marco de los cambios en las relaciones de género se aprecian procesos de negociación que exigen reestablecer de manera constante los acuerdos para el ejercicio de la parentalidad. En este ámbito se valora positivamente que para evitar tensiones resulta necesario “pensar parecido” o respetar la regla de “no desautorizar”. Por otro lado, estos acuerdos inevitablemente se encuentran marcados por ciertas distinciones de género, que indican labores específicas tanto para el padre como para la madre.

➤ **3.1. Involucramiento de los abuelos y abuelas en los procesos de crianza.
La paradoja relacional: entre el debilitamiento de la autoridad parental y
las redes de apoyo para el cuidado.**

Como se mencionó previamente, en el ejercicio de la parentalidad y la experiencia de crianza, los adultos/as se enfrentan a una serie de desafíos. En las familias que involucran, por ejemplo, a abuelos y abuelas las estrategias educativas y de crianza se complejizan. Esta complejización de las relaciones familiares se traduce en que no solo padres y madres toman decisiones, sino que también nuevos actores, lo que afecta de manera importante al núcleo familiar (Sánchez & Barón, 2014).

Como ya indicamos, la presencia de los abuelos y abuelas en la vida cotidiana de niños/as, configura una paradoja relacional ya que, desde la visión de los padres y madres, produce un debilitamiento de la autoridad parental, pero por otro lado significa un apoyo para el cuidado de niños y niñas. Como se ha observado en otras investigaciones existen desacuerdos en torno al estilo de vida, las prácticas de cuidado, los valores a inculcar y las concepciones acerca del desarrollo integral de niños y niñas. Sin embargo, estos desacuerdos no imposibilitan la implicación de, principalmente la abuela, en labores de apoyo (Zapata, Castro & Abudelo, 2016)²⁴.

“A mí, por ejemplo, claro la semana pasada yo le explique a Francisco que viene navidad y él sabe el cuento de navidad por los monos, que Santa y toda la cuestión. Entonces le estuve explicando, sacamos el pesebre y le dije -”Navidad es el nacimiento del niño Jesús”, le expliqué que esa era la esencia de la Navidad y me miraba con sus ojitos.

Entonces llega el Domingo, viene mi madre, mi tía, sus padrinos y yo les tengo la sorpresa - “Francisquito, cuénteles ¿Qué es lo que es lo más importante en la navidad? - Que el nacimiento del niño Jesús” y mi mamá dijo - “Pero cómo si eso no te lo crees ni tú, ¿y los regalitos mijito y los regalitos?” y yo -”No, no le digas eso” A veces el entorno tampoco ayuda”

(Focus Huechuraba)

²⁴ Es importante subrayar que, desde el análisis que se privilegia aquí, lo que está en tensión es la dinámica relacional que se produce entre niños y niñas y sus adultos significativos -madres, padres y abuelas/os- y su efecto en el ejercicio de la autoridad de madres y padre. Por cierto, puede implicar la coexistencia de estilos de crianza distintos, frustraciones relativas a esfuerzos de cambio en los estilos de crianza por parte de madres y padres. Pero, de acuerdo con el punto de vista que desarrollamos aquí, “lo que se pone en juego” es el ejercicio de la autoridad -autorización/desautorización; criar/mal criar- en un contexto que implican o comprometen relaciones significativas y de afectividad.

Aunque el cuidado de niños y niñas a cargo de los abuelos maternos o paternos, resulta ser un apoyo fundamental en la crianza y protección de la niñez, también propicia situaciones confusas en el ejercicio de la responsabilidad parental, la toma de decisiones, el ejercicio ambivalente de la autoridad y en consecuencia en la formación de nuevas subjetividades (Sánchez & Barón, 2014: 125). Esto es claramente evidenciable en el discurso de algunas adultas, quienes sostienen la dificultad en el establecimiento de reglas y los procesos de toma de decisiones en ámbitos relevantes de la vida de los niños, debido a la influencia de los abuelos/as:

*“A mí me paso que mi hija quería un muñeco que costaba treinta lucas. Y yo le dije - “Yo no te lo voy a comprar porque es muy caro. No es tu cumpleaños, no es la navidad, entonces si tú quieres puedes esperar o buscar la forma de comprarlo tú” Entonces venía para acá- “Mamá, voy a ir a repartir las boletas, si yo las reparto ¿Tú me puedes dar mil pesos? - Si” Después llama por teléfono a mi papá “Tata estoy juntando plata porque quiero comprarme un muñeco ¿Tú me puedes dar tres mil? - Si, ningún problema” Ya, después a mi mamá y así encontró la forma de juntar la plata. **Hasta que llegó mi suegro, le faltaban ponte tú cinco lucas, y mi suegro le dice - “Yo le paso las treinta lucas, tomé” - “¡No!” le dije yo”***

(Focus Huechuraba)





La cita anterior permite, por otro lado, apreciar rol de mediadoras que desempeñan las madres en la relación entre los niños-as y sus abuelos-as (Block, 2000), en tanto los abuelos/as se asocian a una figura de “mala crianza” o “consentimiento” desbordando los **límites y reglas que fijan las madres**. Esto significa que el modo en que ejercen la autoridad los abuelos-as, en el caso de no ser los cuidadores principales de niños y niñas, difieren del estilo que buscan establecer padres y madres. El concepto de mala crianza o mal criar es utilizado para valorar el tipo de relación que los abuelos/as establecen con sus nietos y nietas, debido a que para ellos y ellas el rol de cuidado temporal que realizan no responde, y no debe responder, a las reglas que establecen madres y padres, si no que su papel es consentir los deseos de niños y niñas:



*“Los abuelos, que lata. Y se ríen de uno, y se ríen. -”¿Sí, yo los malcrío y qué?”
Sí y lo afirma: - “Para eso estoy, para malcriarlo”
Sí, pero también **uno tiene que volver a enrielarlos po**”*

(Focus Huechuraba)



*“Entonces me dice - “¿Este auto chico? No. Yo te encargue el auto eléctrico, ese que el niño se sube y anda así manejando - **Cómo se te ocurre que vas a regalarle una cosa así** - Ese auto chico yo no se lo voy a regalar. Yo te encargué el otro, el que el niño se sube y anda así eléctrico - **No mamá”, o sea imagínate**”*

(Focus Huechuraba)

Si bien es cierto que las madres son las encargadas de cumplir un rol de mediación en la relación entre nietos y abuelos/as -por ejemplo, a través del establecimiento de límites o intentando regular el comportamiento de éstos últimos-, al parecer los enmarcados que se producen son desbordados sistemáticamente, lo que favorece el desarrollo de disputas en las que las abuelas y abuelos defienden su derecho a mal criar a sus nietos/as. Frente a esto, las madres se ven en la obligación de establecer nuevas estrategias que les permitan fortalecer su figura de autoridad para la crianza, tanto frente a sus hijos/as (“volver a enrielarlos”), como frente a sus padres/madres (“Cómo se te ocurre que vas a regalarle una cosa así (...) no mamá). Este tipo de conflictos ha llevado a calificar el rol del abuelo/a como ambivalente por naturaleza, porque mientras los hijos e hijas tienen que ser rigurosos en la educación de la tercera generación, los/as abuelos/as tienden a ser indulgentes (Pérez, 2007:122):

*“Ahora ella - que la Emily tiene siete años- la Emily hace pataleta, se tira al suelo, grita, porque **cada vez que la niña gritaba, ellos (abuelos) corrían** - “Suelta a la niña, que le está haciendo a la niña” **y ella se empoderó de eso”***

(Focus 1 - Cerro Navia)

La lógica de la indulgencia y el consentimiento, sobre todo cuando se ha asignado el cuidado de los nietos-as a los abuelos por largos periodos de tiempo, puede producir confusión respecto de las figuras parentales debido a la desautorización de las normas que se produce entre padres, madres, hijos-as, nietos y nietas (Sánchez y Barón, 2014), Esto constituye otra fuente de conflicto para las madres al momento de reestablecerse su figura de autoridad frente a sus hijos e hijas:

*“Entonces mi suegra se apropió tanto de ella, que cada vez que yo iba a retar a la Emily, me decía - “No, pero déjala que la niña, que la niña”. **Entonces la niña cada vez que yo trataba de corregirla, ella me hacía retroceder a mí, porque me hacía que yo era la mala, entonces me costó un montón hacerla entender a ella que ella no era su mamá”***

(Focus 1 - Cerro Navia)



Finalmente, aunque la presencia de los abuelos/as genera tensiones en los procesos de crianza y obliga a desplegar acciones destinadas a compensar o restituir la condición de autoridad de madres y padres, las abuelas y abuelos constituyen la principal red de apoyo de las familias, lo que contribuye de manera significativa en la provisión de bienestar familiar, especialmente porque favorece la conciliación de la vida laboral y familiar (Rengifo & Palacios, 2016). Esto es ampliamente reconocido por las madres:



*“Me toco salir a trabajar porque el papá tenía dos hijos antes y yo tenía que dividir los gastos con él a la mitad, yo a mi hija la deje de seis meses, que es una pena que hasta el día de hoy tengo, porque en ese momento no me podía quedar en la casa con ella (...) **mi suegra me dijo... porque ella vive cerca, mi suegra me dijo - “Ya, yo te la retiro, y yo te la tengo en la tarde”***

(Focus 1 – Cerro Navia)



“Pero mi suegra ha sido, de verdad, como su segunda mamá si uno tiene que reconocer las cosas en la vida como son”

(Focus 1 – Cerro Navia)

En síntesis, es posible establecer que la presencia de los abuelos/as en la vida de niños y niñas plantea un desafío relacional importante para los adultos/as, pero también constituye un factor de respaldo en el cuidado. Esta situación necesariamente refleja cambios en el mundo familiar, que no solo refieren a formas de organización y convivencia, sino que también interrogan por las condiciones que presentan los enlaces intergeneracionales (Rengifo, A & Palacios, M. 2016), y ponen de manifiesto la participación e intervención de diversos actores en el marco de la crianza de niños y niñas.

➤ 3.2. Tensiones y conflictos: parejas, convivientes y arreglos en torno a la autoridad

La presencia e intervención de los abuelos-as no es el único factor que provoca dificultades o tensiones – de carácter relacional – en el establecimiento de reglas, el desarrollo de estrategias de crianza de sus hijos e hijas y el ejercicio de la autoridad parental. La literatura sobre comunicación y toma de decisiones en relaciones de pareja señala que la crianza de los hijos de uniones anteriores es una de las áreas sobre las cuales se presentan más conflictos en familias reconstituidas (Stanley, Markman y Whitton, 2002), las que se reconocen como sistemas familiares en el cual al menos una de las personas que conforman la pareja tiene hijos/as de uniones anteriores (Ganong y Coleman, 2004).

Una de las principales dificultades tiene que ver con el reconocimiento, por parte de los niños y niñas, de su madrastra o padrastro como figuras de poder o autoridad dentro del hogar, lo que genera repercusiones en las relaciones interpersonales y por lo tanto dentro del ambiente familiar.

Uno de los ámbitos en los que señala que se resiente corresponde a la toma de decisiones que involucra a niños y niñas. Se trata de un ámbito en que puede tomar la forma de espacio que se cede o espacio que se controla. En general, las y los adultos que no tienen vínculo biológico con los niños y las niñas tienden a delegar la responsabilidad de las decisiones a las madres y los padres biológicos, mientras que para éstos últimos se trata de una competencia que suelen mantener bajo su control:

*“Cuando llegó mi pareja **me costó, me costó yo ceder** porque hasta el día de hoy mi pareja me pregunta que decisión, porque los chiquillos le preguntan a él y -”Vayan donde su mamá”*

(Focus Cerro Navia)



Una receta que se ha elaborado para fortalecer la figura de poder de las parejas es posibilitar que la relación que se debe construir entre las y los adultos y las niñas y niños sea gradual a lo largo del tiempo. El **involucramiento y participación de la nueva pareja en las decisiones que afectan los procesos de crianza se concibe como un proceso gradual mediado o regulado por el padre o madre biológico/a**, con el objeto de favorecer una conducta de respeto y validación de los niños/as:



“No, yo dije ya paremos la cosita, que también quiero como descansar y si te tengo a ti al lado también quiero que me aportes, no es que yo siga con la misma dinámica porque me agota, que yo tome decisiones todo el tiempo igual agota, la verdad de las cosas es que me agota” entonces ya estoy como una etapa que - “Mamá ¿puedo salir? - Pídale permiso al - le dicen tío Juan M, al tío Juan M pídanle permiso” ya, van y le piden y él les pone los horarios y los chiquillos le cumple”

(Focus Cerro Navia)

Otra de las dificultades que se presenta en las familias reconstituidas tiene relación con el establecimiento de castigos y la corrección, en tanto muchas veces las nuevas parejas no se sienten con la autoridad necesaria para desarrollar estas tareas. En este caso, nuevamente la legitimidad de la autoridad de la madrastra o padrastro está dada por la mediación de quién tiene un vínculo biológico con los niños y niñas. La regla en este caso es no desautorizar al otro, con el fin de validar su rol en la crianza:



*“Cuando **el castiga o cuando los reta, no lo desautorizo**, yo dejo que el cumpla su función, porque si él está conmigo, el me acepto con los niños, él también tiene derecho a corregir, y no lo hace de mala manera”*

(Focus Cerro Navia)

Frente a este tipo de problemáticas, y a través de las estrategias desplegadas en la construcción de la maternidad/paternidad, las adultas participantes de los grupos de conversación dejan en evidencia la diferencia entre parentesco -estatus jurídico derivado de los lazos de consanguinidad real o afectiva- y parentalidad -el ejercicio de las tareas relacionadas con la crianza, los cuidados y la educación de las niñas y los niños asignadas en la sociedad- (Rivas, 2012). El ejercicio de parentalidad social es cada vez más recurrente y reconocido para las parejas de padres o madres biológicos/as:

*“Una pura vez llegue a los gritos con el más grande porque me dijo - “¿Tu quién soy? Si tu no soy mi mamá” Y yo sabi que yo súper sincera le dije - “Si, está bien. Yo no soy tu mamá, pero con permiso de los presentes, yo soy la weona que está contigo todos los días, la que se preocupa porque no llegaste, la que se preocupa de tu ropa, la que se preocupa del almuerzo, la que se preocupa si tu estas bien o si tu estas mal, esa weona soy yo y a esa **la tienes que respetar**”*

Lo anterior, sin embargo, plantea otro tipo de conflicto, pues el ejercicio de la parentalidad social resulta favorecido cuando la figura paterna o materna biológica está ausente, lo que significa que emergen tensiones o disputas cuando los padres o madres biológicos que no viven con los y las niñas ejercen su rol parental de modo efectivo. En estos casos, especialmente en los sectores socioeconómicos con más carencias, suele suceder que niños y niñas tiendan a desautorizar al padrastro -o madrastra, bajo la justificación de la inexistencia de un vínculo de parentesco entre ellos²⁵ :

“El papá siempre les dijo que él era el papá y que él los mandaba y la mamá, yo. Entonces como que siempre trataba de desautorizar a mi pareja delante de ellos, entonces la dinámica que se crea en la casa es terrible, ahora mi pareja trata de no decirles nada, cualquier cosa - “Anda tú y diles”, porque ya era tanto -”Tu no soy mi papá - Si, pero yo soy el de la casa, yo... somos una familia y yo tengo derecho a retarte si no querí hacer caso” Porque él los mandaba a hacer la pieza - “¿Y por qué me mandas? Tú no tienes por qué mandarme, tú no eres mi papá”

(Focus 1 – Cerro Navia)

²⁵ En el caso de los sectores más acomodados las tensiones se producen cuando hay padres separados o cuando papás y mamás tienen diversas miradas sobre un hecho que involucra a los hijos/as y, por lo tanto, lo que se aborda mediante negociaciones y el establecimiento de acuerdos en torno a las decisiones de crianza.

En relación con este tipo de conflicto, las participantes de los grupos señalan que se trata de una situación de estrés constante para el ejercicio de la crianza y para el establecimiento de la armonía y el buen convivir familiar. En los discursos no se observa la formulación de una estrategia específica para resolver la tensión relacional que suele producirse entre las parejas y los hijos e hijas. Pese a esto, es posible establecer que las dificultades que plantean estas nuevas relaciones desembocan en un acuerdo relacional que es característico de las familias reconstituidas: se trata de **canon de buena práctica** que se puede resumir en acciones consistentes en **involucrar a las nuevas parejas**, gradualmente, en los procesos de crianza, cumpliendo un rol mediador en la relación que se establece entre los niños/as y la nueva pareja, sobre quien se espera que construya relaciones de autoridad de forma gradual y sobre todo respetuosa con niños y niñas. Finalmente, destaca la importancia de no desautorizar a la pareja, validando así su rol y fortaleciendo su imagen de autoridad, en tanto su reconocimiento permitiría atenuar las tensiones que dificultan el ejercicio armonioso de la parentalidad.

➤ **3.3. Relaciones de pareja y parentalidad: acuerdos, negociaciones y coordinación**

La necesidad de establecer acuerdos y las diferentes formas en que se establece la autoridad en el ejercicio de la parentalidad, no se produce, únicamente, en las familias reconstituidas. Se trata también de un ámbito complejo para las relaciones de parejas en que ambos tienen parentesco biológico con niños y niñas. Lo característico es un trabajo permanente de establecimiento y restablecimiento de acuerdos. Esto es así, porque “la relación de pareja, aparte de ser un espacio para la solidaridad, también es un espacio regido por relaciones de poder, en el que se dan conflictos de intereses y en el que, mediante estrategias negociadoras se intenta continuamente modificar el equilibrio de poder (Boitia, 2010 en Miguélez, 2016: 4)

El establecimiento de estos acuerdos es un proceso complejo, pues implica un trabajo de aprendizaje por parte de las parejas. Se trata de compatibilizar los roles en la crianza, al mismo tiempo que, producir una práctica de diálogo y negociación que permita establecer y concordar estrategias que favorezcan una apropiada coordinación en el ejercicio de la crianza, que no solo resulte beneficiosa para ellos/as como adultos/as, sino también para los niños y niñas. Esto adquiere aún mayor relevancia para las madres en tanto consideran que si la inexistencia de una apropiada coordinación en el establecimiento de reglas puede generar mensajes poco claros sobre las expectativas que tienen padres y madres respecto del comportamiento de sus hijos/as:



“Cuesta mucho de repente ponerse de acuerdo en cómo criar. A mí me pasa lo mismo. Entonces por ejemplo una vez a la Magda en el colegio un niño le dijo fea, gorda y peluda, entonces mi marido le dijo - “Anda y pégale - ¿Cómo le va a pegar? Si los problemas no se resuelven de esa forma - Anda y sácale la cresta a ese cabro porque no tiene por qué decirte así”. Entonces yo - “No, Magda la violencia no se combate con violencia” **Entonces cuesta mucho ponerse de acuerdo y al final los niños entran en una confusión porque la mamá me está diciendo esto, pero el papá me está diciendo esto ¿qué el final es lo que tengo que hacer? ¿Cachai? Entonces al final uno termina haciéndoles un poco de daño y eso con muchas cosas que, al final, son sutilezas pero que van marcando”**

(Focus Huechuraba)

Frente a este tipo de complejidades, los adultos/as han establecido ciertas estrategias de acción para la crianza conjunta de sus hijos e hijas, que surgen de un aprendizaje sobre lo que pueda ser más útil y menos dañino para niños y niñas y, por otro lado, de la repetición de ciertos patrones de actuación que, puestos en práctica, han demostrado ser efectivos en la consecución de comportamientos esperados por parte de hijos e hijas. Entre estas estrategias, el acuerdo y la coordinación en torno a las decisiones, expectativas y reacciones con respecto al comportamiento de los hijos e hijas constituye un punto de partida mínimo o básico. Esto adquiere sentido si se tiene en cuenta que la cooperación entre los progenitores para la crianza de los hijos/as, es considerada como uno de los factores que más contribuye al desarrollo armónico de niños y niñas (Felix, Arias, & Bermejo, s/f).

Este proceso de **coordinación y cooperación incluye** una regla básica: **“no desautorizar” al otro**. Bajo la convicción de que esta estructura ayuda a niños y niñas a comprender que existen reglas que, al estar establecidas y ser compartidas por ambas figuras de poder, llegan a ser incluso intransables. Este principio de “no desautorizar” se ve favorecido cuando ambos padres “piensan parecido”, hecho que es valorado discursivamente por parte de las madres:



*“Yo debo decir que bueno, **gracias a dios tenemos patrones bien parecidos con mi marido en el tema de la crianza y ninguno desautoriza al otro aunque uno crea que está haciendo un error** y yo a veces me muerdo los labios y digo – “No, después conversamos mejor” – “Pero mamá, mamá, mamá – El papá ya dijo, así que hable con él, yo no tengo nada que ver aquí, así que vaya con él”*

(Focus Huechuraba)

La acción de no desautorizar implica un proceso de trabajo conjunto de acuerdo entre los adultos/as. El ejercicio de no desautorizar no se comprende como un proceso o resultado natural, sino que responde a un aprendizaje que deriva de la constatación de que dicha práctica favorece el proceso de crianza de niños y niñas:



*“**Él aprendió a no desautorizarme ni yo desautorizarlo a él** porque cuando tocaba el tiempo de las fiestas -”Pregúntale a tu mamá - Pregúntale a tu papá” entonces los chiquillos decían - “Ya po ¿a quién le pregunto?”*

(Focus Cerro Navia)



“Yo menos mal que no me tocó trabajar entonces decía -”No, mira si yo quiero que los chiquillos estudien y les vaya bien, tú déjate de contradecirme - Ah, pero ¿qué te cuesta? “ Entonces tuve que educarlo a él y enseñarle”

(Focus Cerro Navia)

El ejercicio de la parentalidad se presenta como un escenario complejo y en constante disputa para padres y madres. El proceso de negociación para la crianza plantea una serie de complejidades que se van resolviendo sobre la marcha, para luego recurrir de manera constante a una serie de estrategias, que se instauran a partir de la comprobación de su eficacia. Si bien se constatan ciertos acuerdos y aprendizajes dentro de las relaciones de pareja en las labores de crianza, estos acuerdos están inevitablemente constreñidos por ciertas disposiciones de género que complejizan aún más el análisis en torno al rol que cumplen los padres y las madres en la crianza de sus hijos e hijas.

➤ 3.4. Los derechos de niños y niñas y su impacto en la autoridad parental

Las madres participantes de los grupos focales de Cerro Navia sostienen que el nuevo enfoque de derechos de niños, niñas y adolescentes constituye un factor adicional en el debilitamiento de la autoridad parental. Es importante mencionar que, tal como sostienen las madres, no se trata únicamente de que el “decreto” de los derechos de niños y niñas afecte la autoridad parental, sino del modo en que niños y niñas se han apropiado de esta herramienta en sus relaciones con las y los adultos. En la perspectiva evaluativa que elaboran se observa una valoración negativa del impacto que ha producido el enfoque de derechos, pues ha permitido a niños y niñas defender la autonomía y libertad que tienen sobre determinadas acciones o decisiones. Espacios de autonomía y libertad que en muchas ocasiones supone defender y amparar malos comportamientos con el objeto de no asumir las consecuencias y responsabilidades que derivan de esas situaciones. Desde la perspectiva de las madres, ha ocurrido que entre niñas, niños y adolescentes se ha reforzado la creencia de que **pueden hacer todo sin asumir las consecuencias**.

*“Ellos creen que tienen sus derechos y como que **ellos pueden hacer todo** y no po, no es tan así”*

(Focus 2 – Cerro Navia)

*“Hay niños que no tienen respeto, pero **eso va de la mano** también con sus derechos”*

(Focus 2- Cerro Navia)



“Pero seamos realistas también, yo creo que los niños de hoy en día están así de descarriados, voy a usar la palabra porque no sé qué palabra usar, porque ellos hoy en día tienen derechos po, tienen derechos, entonces ellos se dan el lujo de decir - “Ah, pero si yo tengo este derecho”.

(Focus 1 – Cerro Navia)



“Entonces yo te digo, **igual hemos ido perdiendo el respeto hacia la autoridad**, el respeto de padres por, lo voy a decir así... (...) por los **famosos derechos del niño**”

(Focus 1 – Cerro Navia)

Hasta donde nos es posible comprender, la experiencia de “pérdida” es el resultado de un quiebre de la concepción tradicional de la autoridad parental. Aquella concepción que, al parecer, se fundó en los dos elementos que Arendt (1996) establece como inadecuados para comprender la autoridad: el poder y la violencia física. Los resultados cualitativos sugieren que las sanciones morales que enfrenta el castigo físico como recurso de disciplinamiento constituye uno de los factores que debilita la posición de autoridad tradicional.



“Que eso nos quita poder los derechos del niño, porque uno no los puede tocar, no les puede hacer nada porque ellos quedan traumatados - “Que tú me pegaste”. Aunque uno los toque, para ellos es - “Que tú me pegaste, que tu esto, que esto otro”

(Focus 1 – Cerro Navia)



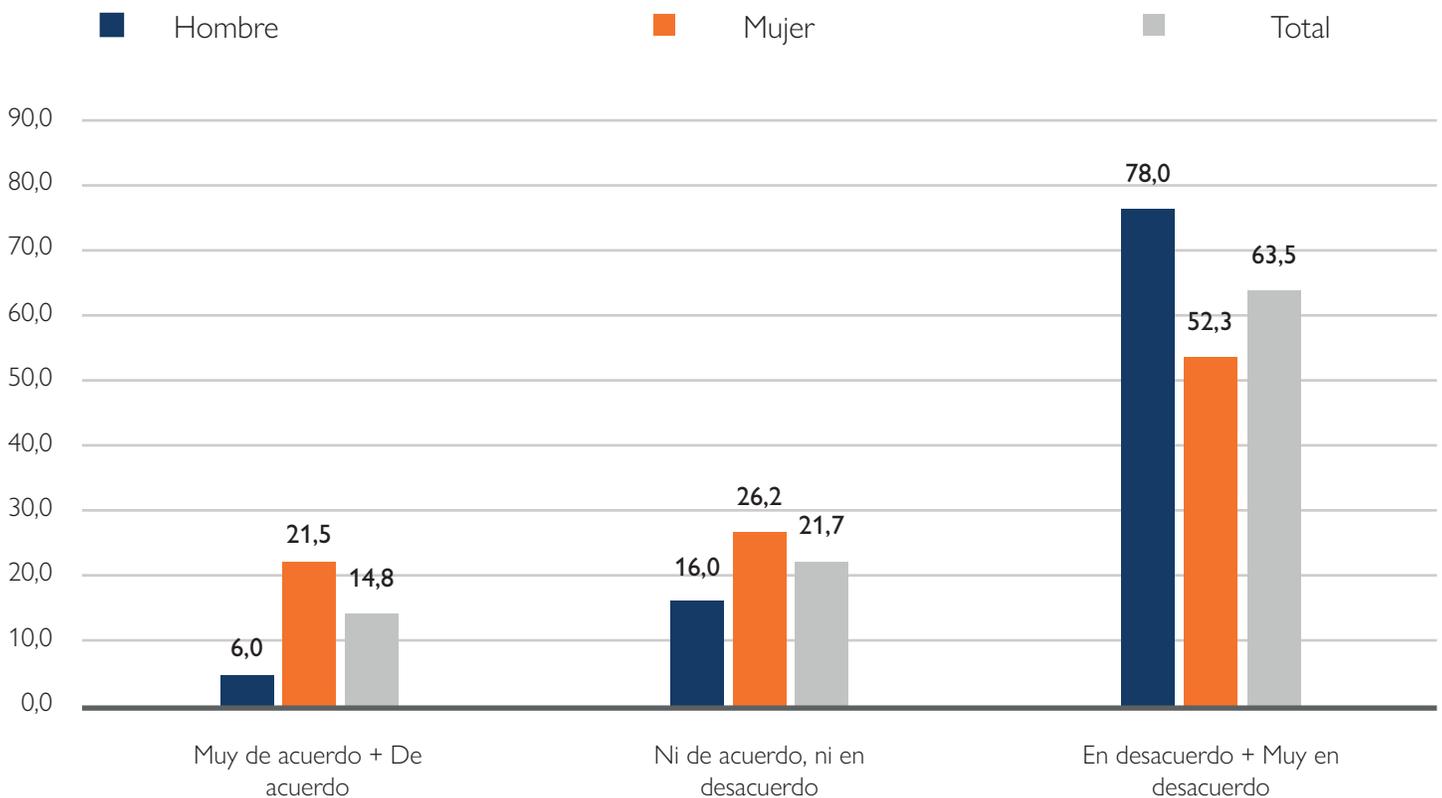
“Entonces cuando nosotros éramos chicas ¿cuándo teníamos derechos? La mamá hablaba y tú te quedabas ahí y calladita y te mandaban un correazo por el poto y ¿cuándo estamos traumatados? ¿Cuándo éramos traumatados cuando chicos? **Ahora al niño tú le pegas y ya hay que llevarlo al psicólogo porque el niño se trauma porque la mamá le pegó**”

(Focus 1- Cerro Navia)

Los datos que entrega la encuesta permiten, hasta cierto punto, sostener el análisis que se desprende desde la evidencia cualitativa, ya que, como expone el Gráfico N°19, solo el 52,3% de las mujeres está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que la promoción de los derechos del niño ha hecho perder autoridad a padres, madres y profesores, frente al 78% de los hombres. Un 21,5% de las mujeres está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación.

Gráfico N°19: Porcentaje de aprobación o desaprobación con la afirmación de que la promoción de los derechos de los niños y niñas ha hecho perder autoridad de padres, madres y profesores

CREE QUE LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES HA HECHO PERDER AUTORIDAD A PADRES Y PROFESORES * SEXO

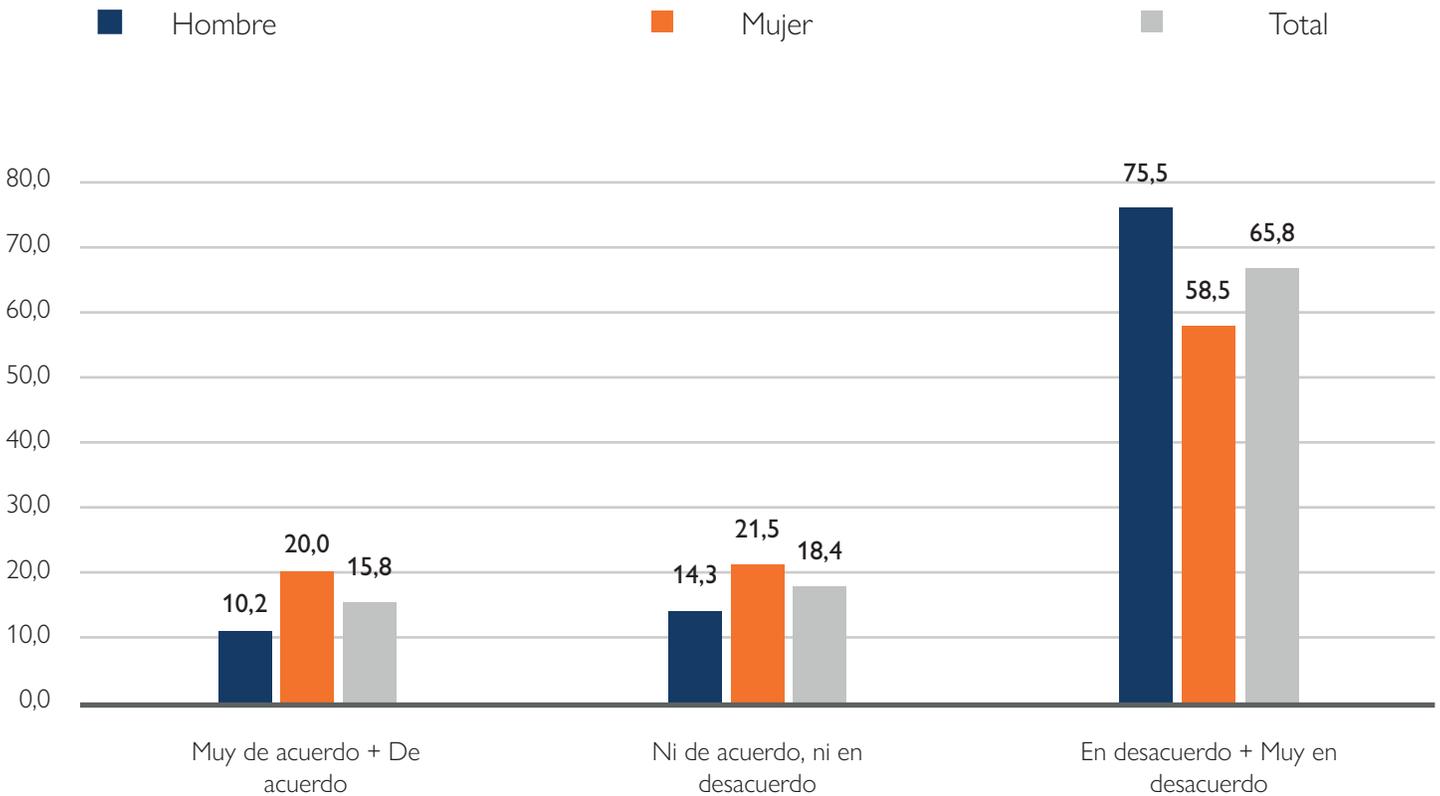


Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Por otro lado, y como se destaca en el Gráfico N°20, un 65,8% los encuestados/as señaló estar “en desacuerdo y muy en desacuerdo” con que la promoción de los derechos de niños y niñas dejan de lado el cumplimiento de los deberes que éstos tienen, mientras que un 15,8% cree todo lo contrario, es decir, está “muy de acuerdo y de acuerdo” con tal afirmación. Sin embargo, es importante señalar que en el caso de las mujeres un 21,5% está de acuerdo con esta afirmación, mientras el 52,3% está en desacuerdo o muy en desacuerdo, frente al 6% de hombres que está de acuerdo o muy de acuerdo y el 78% de ellos que manifiesta estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación.

Gráfico 20: Porcentaje de aprobación o desaprobación con la afirmación de que la promoción de los derechos de los niños y niñas deja de lado el cumplimiento de deberes que ellos tienen.

CREE QUE LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DEJA DE LADO LOS DEBERES QUE ELLOS TIENEN * SEXO

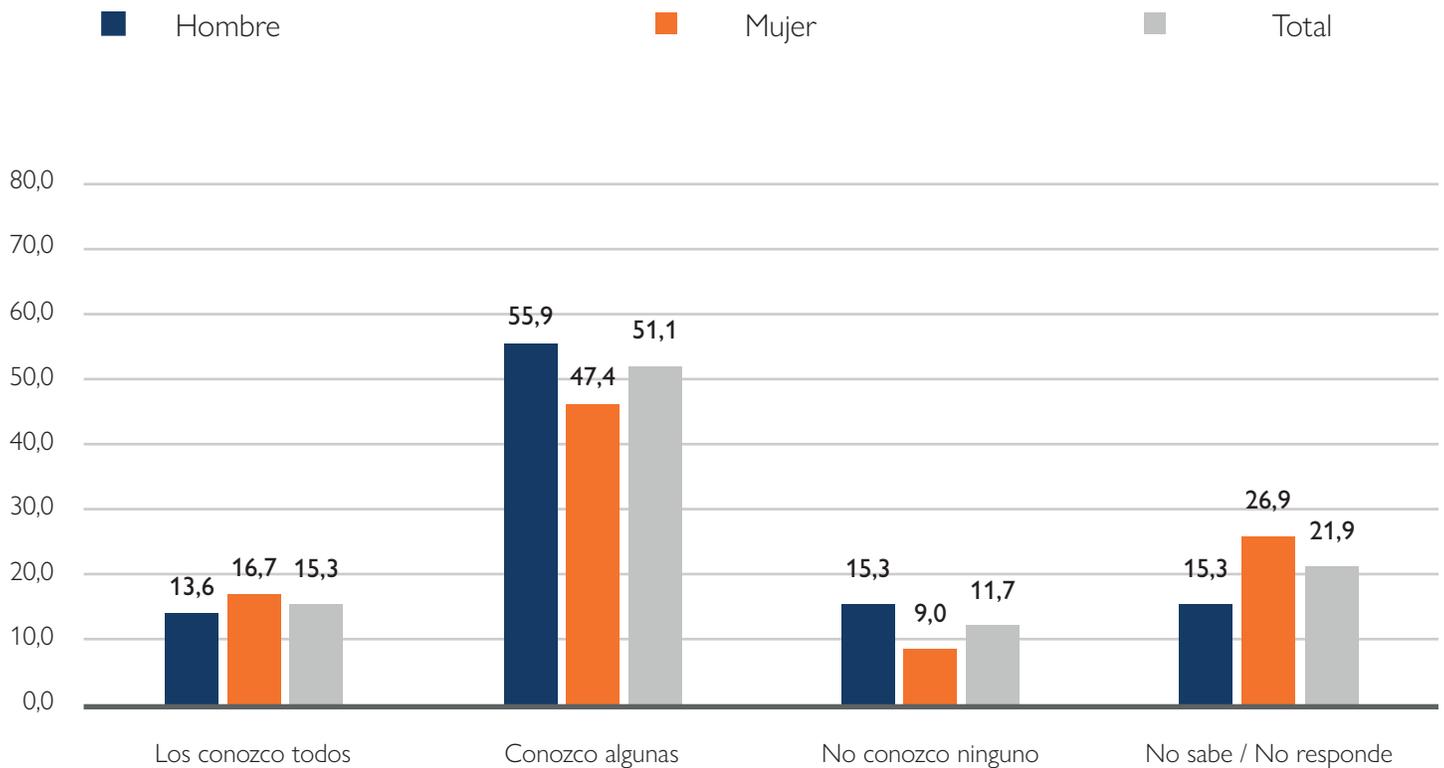


Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Cabe destacar, por otro lado, que solo el 15,3% de las y los encuestados señala conocer todos los derechos de NNA, mientras que un 11,7% declara no conocer ninguno, y 21,9% no sabe o no responde. El 16,7% de las mujeres señala conocerlos todos.

Gráfico 21: Porcentaje de los encuestados/as con conocimientos de los derechos de niños y niñas

CONOCE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES * SEXO



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento



Los resultados de esta investigación no permiten un análisis de los cambios socioculturales que acompañan la experiencia de crisis de autoridad que describen algunas madres participantes de los grupos de conversación. Tampoco nos es posible establecer el impacto de los cambios que se han producido en el ámbito de los derechos de niños y niñas. Los datos nos permiten, sin embargo, establecer que se ha configurado un **contexto de inquietud** en torno al ejercicio de la autoridad en los procesos de crianza. En el marco de estos contextos, los cambios que experimenta la relación entre adultos/as y niños y niñas, y el tipo de desafíos que enfrenta el mandato de la buena parentalidad, el ejercicio de la autoridad requiere ensayar nuevas estrategias al mismo tiempo que instituir un tipo de arreglo que permita un ejercicio parental consistente.

De acuerdo con los datos con que dispone el estudio, si lo primero está relacionado con el establecimiento de un vínculo basado en la confianza y la comunicación, lo segundo remite a la imposibilidad de renunciar a la responsabilidad de establecer reglas o normas que especifique el tipo de límites o marcos en los que se debe situar el comportamiento de niños y niñas.



“No, hay que poner reglas, hay que poner normas, hay que enseñar a seguir los patrones, de que ellos traten de ser lo mejor de ellos mismos”

(Focus 1 – Cerro Navia)



“Yo creo que uno quiere que su hijo sea feliz ¿cachai? Pero también para llegar a esa felicidad tu entiendes que también hay ciertos marcos, ciertas reglas, ciertos límites. Por eso también los papás estamos para eso, estamos para ponerles límites, para enmarcarlo, para encuadrarlo”

(Focus Huechuraba)

Resulta interesante advertir que el establecimiento de reglas y el esfuerzo por enmarcar los comportamientos de niños y niñas, se formule en función de un doble propósito. En primer lugar, y como queda en evidencia en las citas previamente incluidas, las normas de conducta son parte de los aprendizajes que contribuirán a que niños y niñas se desarrollen adecuadamente. Sin embargo, en segundo lugar, es siempre un modo de establecer y/o restituir la posición de autoridad de las y los adultos.

*“Yo tengo el lema que mientras viva bajo mi techo **va a tener que seguir mis reglas y va a tener que adaptarse a como soy yo**”*

(Focus 1 – Cerro Navia)

Ya indicamos que en el marco de las orientaciones normativas que caracterizan el modelo de buena parentalidad el castigo físico es un recurso sancionado moralmente por madres y padres. Por cierto, ello no implica renuncia a otras estrategias de castigo como mecanismos destinados a corregir los comportamientos de niños y niñas, cuando las reglas o límites establecidos son transgredidos. Resulta interesante que las estrategias conversacionales tengan una significativa centralidad, como se desprende de datos previamente presentados, destacaremos en la sección que sigue. Sin embargo, también, siguen siendo relevantes los castigos de tipo restrictivo -y el uso del castigo físico justificado como un comportamiento de desborde-.

En los estudios previos hemos desarrollado la perspectiva de que **las estrategias de disciplinamiento integran retos, castigos y prohibiciones como recursos que contribuyen en la efectividad del ejercicio de la parentalidad**. Por cierto, observamos también que las prohibiciones son un espacio de disputa y negociación entre madres, padres, hijos e hijas. En el marco de los resultados cuantitativos de este estudio, las y los adultos consultados señalaron que las prohibiciones como son un recurso que utilizan en algunas ocasiones -el índice se situó en un rango de 0,5 donde 0 es nunca y 1 es siempre-. De acuerdo con los datos, 1 de cada 4 utiliza la prohibición siempre o casi siempre.

Los datos cualitativos permiten observar que las prohibiciones siguen teniendo un papel en el ejercicio de la parentalidad, aun cuando su uso se deba realizar con resguardos por el tipo de aprendizajes que los propios niños y niñas elaboran frente a este tipo de estrategias.

“Es que los castigos no tienen que ser más de... **los castigos no pueden ser largos**, es lo que a mí me explico la psicóloga, porque después ya lo toman como norma, entonces después **ellos ya no van a estar ni ahí con el castigo que les pongas**”

(Focus 1 – Cerro Navia)

De cualquier modo, y en particular para las madres de los sectores más carenciados, este tipo de castigos constituye un recurso recurrente para regular o corregir el comportamiento de sus hijos e hijas, pues el abanico de posibilidades puede ser insuficiente en algunos casos.

“Ya la mía se porta mal, **se corta el internet**. - “Te estoy portando muy mal, **chao teléfono**, ah y si te estoy portando muy mal, **no hay tele**” Es así de simple porque los niños son el internet, el teléfono y la calle, eso es... la calle, es decir, salir a la puerta con los amigos. - “Mamá voy con un amigo un ratito - **No hay permiso**” Hay el medio show, pero no hay permiso. **El show es grande, pero no hay permiso**

(Focus 1- Cerro Navia)

“Ellos tienen una Nintendo en la casa, una Nintendo switch y tienen un celular y **ya llevan un mes sin Nintendo y sin celular**. Solamente el chiquitito porque se porta bien”

(Focus 1 – Cerro Navia)

*“Pero yo siempre lo estoy -”Benja, estate tranquilo, no hagas esto - Ya mamá” y al rato de nuevo está haciendo, entonces ya... yo digo **de repente no sé qué hacer. Lo castigo no más, le digo - “Usted para su pieza, sin tele, sin nada”** Al otro le digo - “¿Estás peleando? Ya, sin tele” y ahí se queda”*

(Focus 2 – Cerro Navia)

A pesar de lo anterior, este estudio permite observar, como destacamos en páginas previas de este informe, que madres y padres adoptan sostenidamente una serie de estrategias positivas en el ejercicio de la parentalidad. Como mostramos en el Gráfico N°5, el 94,2% de los y las consultadas señala conversar con hijos e hijas, mientras que el 60,3% señala consensuar las reglas con sus hijos e hijas. Desde nuestra perspectiva, este tipo de prácticas no solo responde al tipo de orientaciones que caracteriza el mandato de la buena parentalidad, sino que expresa, también, un modo de concebir y establecer las relaciones con niños y niñas. Como veremos en la última sección de este informe en la base de las estrategias conversacionales se tejen vínculos basados en el reconocimiento recíproco.

➤ 3.5 Buena parentalidad y reconocimiento: confianza y comunicación en el ejercicio de la parentalidad

Los datos cualitativos del estudio permiten observar que la buena parentalidad conduce cambios en el modo en que se ejerce la crianza, tanto en el plano de la ruptura biográfica ya descrita, como en relación con los aprendizajes y ajustes que madres y padres realizan a lo largo de sus experiencias de parentalidad -el primer hijo como cuerpo de experimentación-. Como mostramos en gráficos anteriores, las parentalidades tradicionales, por ejemplo, no se caracterizaron por priorizar los espacios e instancias de conversación, con excepción de aquel modelo que describimos como basado en el reconocimiento. En este sentido, no resulta extraño que las madres participantes de los grupos de conversación fundamenten sus esfuerzos de priorizar y promover una relación próxima, basada en la confianza y en la comunicación con sus hijas e hijos, como un patrón de conducta que se aleja de los modelos heredados -y también como un tipo de aprendizaje elaborado en la propia experiencia parental-.



“Cuando a mí me llegó la regla, **mi mamá no me había explicado nada**. La conversación que yo tuve de sexualidad con mi papá, fue que íbamos en su auto, yo debo haber tenido unos dieciocho años y me dice –“Bueno hija, tú sabes que existe algo que pueden tomar las mujeres que se llaman pastillas, ¿cierto?”

(Focus Huechuraba)



“Y a mí nadie me habló de sexo po, porque mi mamá se enrojecía completa cuando le hablabas de sexualidad”

(Focus 1 – Cerro Navia)



“Yo ya estaba pololeando, tenía dieciocho años **y nunca habíamos tenido una conversación sobre sexualidad**, ni con mi mamá cuando me llegó la regla, nada”

(Focus – Huechuraba)



“Que como les decía, **yo con mi hijo mayor nunca hablé de sexo, pero con mi hijo de al medio yo lo hablé y con mi hijo chico yo lo hablo...** en su idioma lo hablo, que nadie lo tiene que tocar, acá, allá, le hablo todo. Igual de las drogas, con mi hijo mayor yo nunca hablé de las drogas, con mi hijo del medio lo hablo, lo hablé y con mi hijo chico lo hablo, son como... no sé si me entienden, son como crianzas distintas”

(Focus 1 – Cerro Navia)

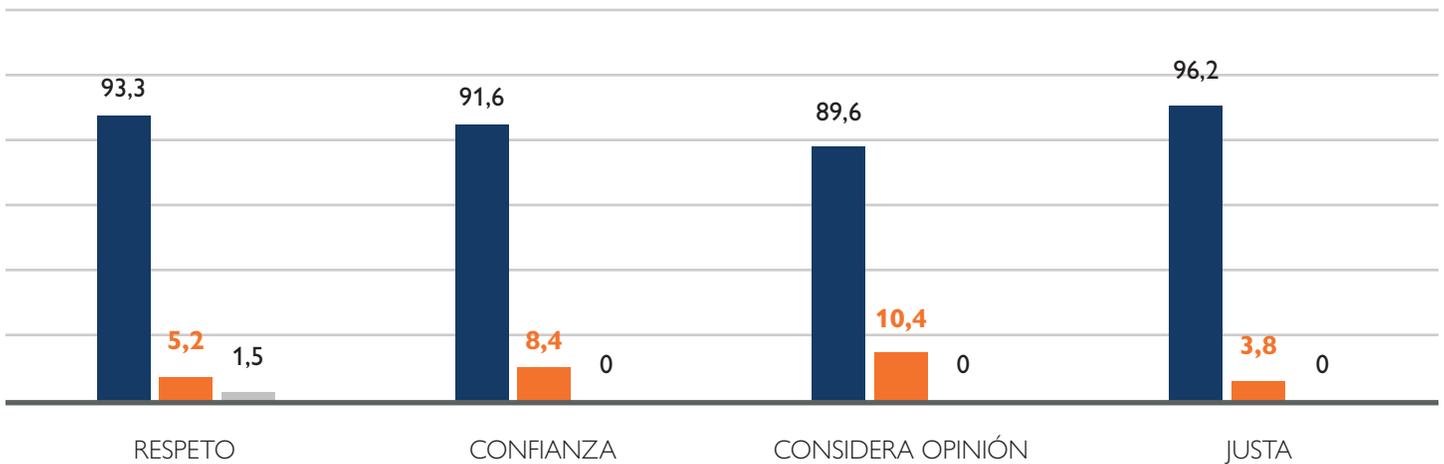
Desde nuestra perspectiva, tales componentes forman parte del núcleo de aquellos vínculos afectivos que se configuran en el seno de un modelo parental que privilegia relaciones basadas en el reconocimiento recíproco. Como establecimos en el trabajo anterior (World Vision, 2018), los modelos de crianza que promueven vínculos basados en el reconocimiento de la calidad de sujetos de niños y niñas parecen generar experiencias de vida más sanas y virtuosas que otros modelos. En dicho estudio, establecimos que 1 de cada 2 niños y niñas señalaban que, en su hogar, siempre o casi siempre, eran tratados de manera respetuosa y justa, al mismo tiempo que percibían que sus madres o padres confiaban en ellos/as y consideraban su opinión.

De acuerdo con los reportes que entregaron las y los adultos consultados en esta aplicación piloto, sus estilos de crianza integran todos aquellos comportamientos que, de acuerdo con nuestro enfoque, especifican relaciones basadas en el reconocimiento. Efectivamente, como se aprecia en el Gráfico N°22, el 93,3% de las y los adultos señala tratar con respeto a sus hijos e hijas, el 91,6% reporta construir relaciones de confianza, el 96,2% responde que trata las y los trata de manera justa, mientras que el 89,6% asegura que considera la opinión de las y los niños.

Gráfico N°22: Disposición y prácticas de reconocimiento de padres y madres hacia hijos e hijas

RECONOCIMIENTO

■ Siempre - Casi siempre ■ Algunas veces ■ Nunca - Casi nunca



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Con el objeto de sintetizar, se elaboró un índice de reconocimiento que describe el modo en que madres y padres valoran el tipo de relación que establecen con sus hijos e hijas. De este modo, se construye una escala de 0 a 1, donde 0 es que nunca las relaciones se basan en el reconocimiento de los niños y niñas dentro del hogar y 1 es que siempre se les reconoce, en base a que sus relaciones con ellos y ellas se basan en el “respeto”, la “confianza”, el “trato justo” y la “consideración de la opinión”. Los resultados indican que el índice se sitúa en un rango de 0,9 en la escala de 0 a 1.

Por otro lado, y de acuerdo con los resultados de los grupos de conversación, las referencias centrales que soportan estas relaciones son los esfuerzos que madres y padres despliegan con el objeto de producir vínculos basados en la confianza y, en consecuencia, en disposición a un diálogo sistemático, abierto y transparente. El establecimiento de vínculos de confianza y el desarrollo de capacidades comunicativas constituyen, efectivamente, propósitos y recursos centrales para establecer una parentalidad positiva, aun cuando esto se asuma, en ocasiones, como un mandato y una expectativa de tipo normativo.



*“Entonces uno también tiene que **tratar de ponerse de repente confianza** en ellos, para que ellos vayan creyendo en uno y uno así pueda ir enseñándoles. Decirle lo que está bien y lo que está mal”*

(Focus 2 – Cerro Navia)



*“Uno tiene que ser así con los hijos, yo a los míos siempre... a la mayor, al varón - “ustedes **tienen que confiar en mí**, cuéntenme lo que les pasa, lo que les digan, lo que sea, siempre, siempre”*

(Focus 2 – Cerro Navia)

Al respecto cabe recordar que la confianza es una estrategia social que busca ampliar las posibilidades de coordinación, co-construcción y relacionamiento, aun cuando se sostenga en premisas relativamente inciertas, pues el engaño, el abuso, la mentira o el desaire pueden modificar las bases sobre las que se sostienen este tipo de vínculos (Luhmann, 1998). Como la desconfianza es una estrategia que limita las alternativas de acción y construcción de relaciones, la confianza se enfrenta a exigencias de comprobación para no desplazarse hacia la desconfianza. En la medida que la estrategia de la confianza se comprueba, produce un efecto de reforzamiento: “se recomienda a sí misma”. Si seguimos esta perspectiva de análisis, resulta de interés apreciar que, en los discursos de las madres participantes de los grupos, la estrategia de la confianza se prueba en la disposición de simetrizar las relaciones con hijos e hijas: ya no solo se trata de “pedir” y “dar” confianza, sino de mostrar que se confía en ellos y ellas.

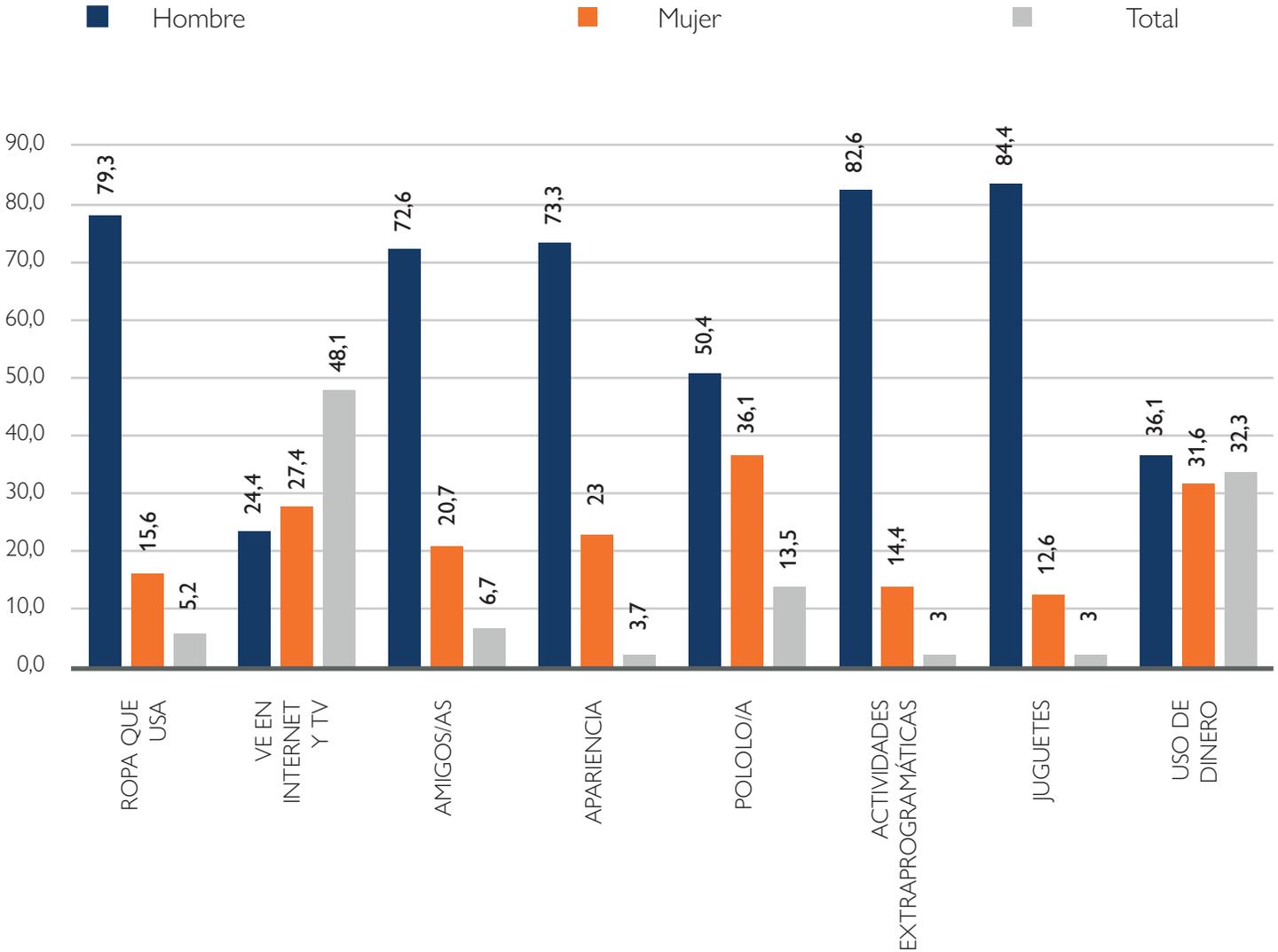
*“Pero también es esto, la conversación. De **uno ser abierta con los hijos y que los hijos te puedan decir de todo**, sin tu sonrojarte, [...]; nosotros con mi marido jamás habíamos pensado que el hijo de él, de diecisiete nos iba a decir a nosotros que le ofrecieron probar la marihuana y que no los contará, y nos los contó, así como yo te lo estoy contando a ti, **porque el siente toda la confianza en mi casa**”*

(Focus 1 – Cerro Navia)

Probablemente, esto último se contraste con el modo en que se acompaña el ejercicio de la autonomía y la toma de decisiones por parte de niños y niñas. En el estudio anterior, fue posible advertir que, en particular, para niños y niñas que participaban en una cultura de reconocimiento en su hogar, sus márgenes de autonomía y decisión tendían a ser más amplios. Los resultados del estudio, relativamente consistentes, como se aprecia en el Gráfico N°23 que muestra las opiniones sobre autonomía y decisiones de NNA.

Gráfico N°23: Porcentaje de acuerdo sobre ejercicio de autonomía y decisiones de NNA

AUTONOMÍA Y ÁMBITOS DE DECISIÓN

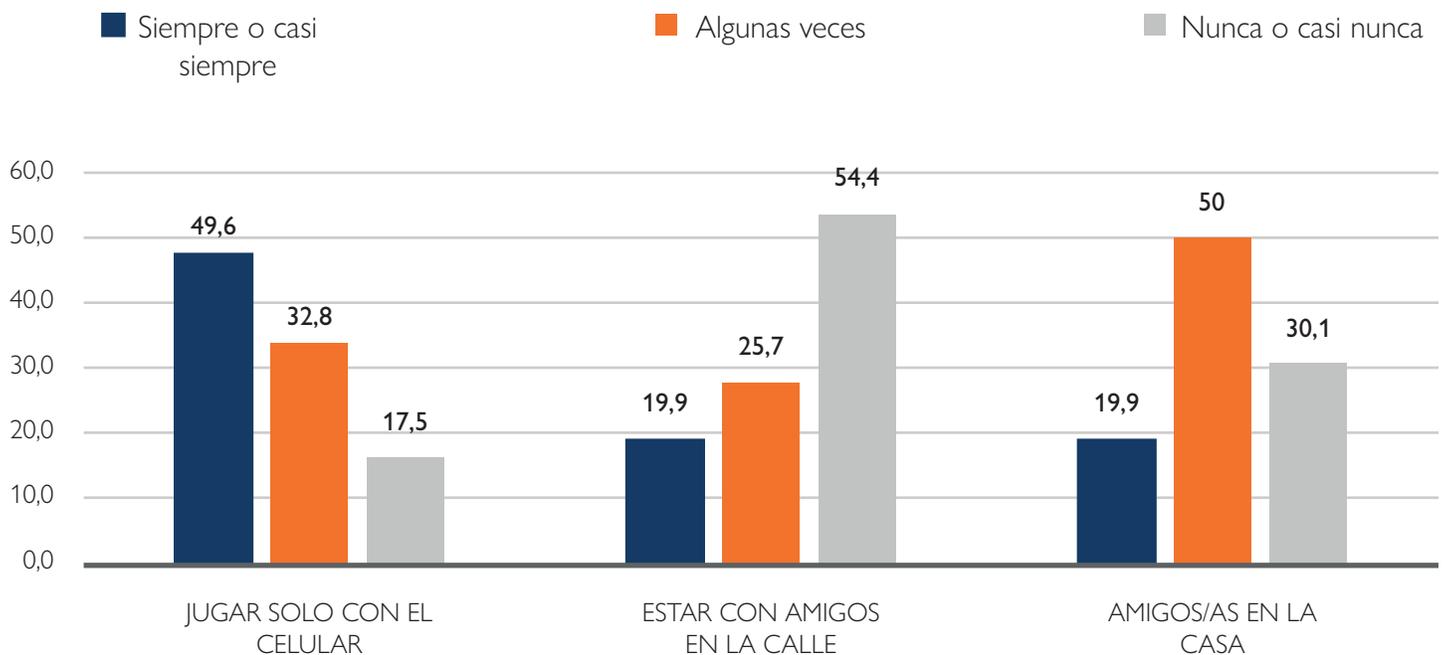


Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

De acuerdo con las opiniones de las y los adultos consultados, los ámbitos en los que se acepta y legitima una mayor autonomía y espacio de decisión, por parte de niños y niñas, son aquellos relacionados con su apariencia física y las actividades recreativas. Sin embargo, se observa menos disposición a otorgar poder de decisión en lo relacionado con las nuevas tecnologías y el uso del dinero. Este plano declarativo, contrasta, por otro lado, con los espacios efectivos que madres y padres disponen para el ejercicio de la autonomía de hijos e hijas. De acuerdo con los datos que se exponen en el Gráfico N°24, madres y padres reportan, en un 49,6% permitir, siempre o casi siempre, que niños y niñas jueguen solos con celular, mientras que solo un 19,9% permite que niños y niñas estén con sus amigos/as en la calle o con amigos en la casa.

Gráfico N°24: Porcentaje de acuerdo sobre ejercicio de autonomía y decisiones de NNA

ESPACIOS DE AUTONOMÍA



Fuente: Encuesta Modelos de Crianza y Reconocimiento

Por cierto, la estrategia de la confianza encuentra su límite en aquellos espacios que integran amenazas o riesgos para niños y niñas. Esto puede explicar la relativa baja disposición a aceptar márgenes de decisión y autonomía en ámbitos que suponen algún grado de riesgo para hijos e hijas. Es interesante destacar que el índice construido para este caso alcanza un valor de 0,6 en una escala en que 0 es nunca entrego margen de decisión y 1 siempre entrego margen de decisión en estas materias. Esto significa que en estas materias madres y padres tienden a regular de modo más directo a hijos e hijas, probablemente, con el objeto de asegurar niveles adecuados de protección. Cuando se analiza estas respuestas según la edad de niños y niñas se puede apreciar que, si bien, el valor del índice se incrementa en función del tramo de edad de las y los hijos -0,48 para el tramo 1 a 5 años, 0,62 para el tramo 6 a 12 años y 0,64 para el tramo 13 a 18 años-, se mantiene en un rango de algunas veces. Evidentemente, resulta comprensible el tipo de aprensiones que madres y padres expresan a través de estas respuestas, y no es parte de este análisis juzgar las razones que explican estas disposiciones.

Nuestro interés es, simplemente, destacar el tipo de límites que las estrategias orientadas a promover vínculos de confianza enfrentan, pues allí también está en juego un ejercicio que no puede renunciar a la responsabilidad de proteger y enmarcar el campo de acción de niños y niñas. Cabe recordar, entonces, que en el ejercicio de la parentalidad y en las relaciones afectivas que involucran a madres, padres, hijos e hijas se produce una tensión moral relativa al modo en que se constituye el reconocimiento recíproco.

En tal sentido, debido a que el ejercicio de la parentalidad requiere abordar complejidades que no son necesariamente compatibles entre ellas, la construcción de un vínculo que exprese el tipo de reconocimiento recíproco que necesitan dispensarse madres, padres, hijos e hijas depende de formas de expresión de confianza que dejan de operar desde la asimetría estructural que caracteriza este tipo de relaciones primarias, para adoptar un carácter simétrico. Es decir, para, de algún modo u otro, comunicar la condición indigente y de querencia en la que, también, se encuentran padres y madres.

*“Pero también es saber decirles a ellos que si no está la comunicación también **uno puede fallar** porque el tema también es comunicación con tus hijos”*

(Focus 1 – Cerro Navia)

*“Y también pedir disculpas cuando uno se ha equivocado y eso es muy **valorable, decirles a ellos** - “Sabes que realmente la cagué. Perdón. No debí hacer actuado de esa forma (...) porque uno también se equivoca, si uno no es perfecto y decirles a ellos - “¿Sabes qué? No me enseñaron a ser mamá y contigo estoy aprendiendo y que rico construir esto entre todos”*

(Focus 2 – Cerro Navia)

*“Entonces ahí **hay que estar, darles la confianza para que siempre puedan hablar contigo, ser** como un poco **papá confidente** y no el papá que le tenías temor, miedo”*

(Focus – Huechuraba)

Hasta donde podemos apreciar, se trata, entonces, de configurar un estilo parental que privilegia la discursividad y un cierto nivel de igualdad subjetiva que, progresivamente, incorpora a hijos e hijas como seres autónomos con “voz propia” en unos vínculos en los que cada sujeto/a «se sabe a sí mismo en el otro» y, en consecuencia, puede adquirir la confianza de que «el otro... es para mí» (Honneth, 1997: 52).

A MODO DE SÍNTESIS Y DESAFÍOS

Los resultados del estudio exploratorio que este informe presentan permiten sostener que el ejercicio de la parentalidad contemporánea experimenta un proceso de transformación sociocultural que lo enfrenta a un contexto de altas exigencias y distintos tipos de condicionamientos y expectativas. La complejidad del cambio cultural que todavía es necesario promover exige ampliar, sostener y profundizar el conocimiento y comprensión de las prácticas de crianza que las familias chilenas privilegian en la actualidad, sus tensiones y conflictos, esperanzas y desafíos.

El análisis cultural de las prácticas de disciplinamiento permite identificar las creencias, los sistemas de valoración y los repertorios de justificación que son parte de estos procesos. Los resultados del estudio permiten apreciar transformaciones en el plano de las creencias y valoraciones que las y los adultos del presente estructuran respecto de sus responsabilidades parentales. Este proceso de transformación lo hemos descrito, en lo fundamental, a partir del análisis de dos planos de experiencia:

1. Se observa que en el presente las madres y los padres buscan abandonar o modificar los modelos de parentalidad heredados o tradicionales. El ejercicio de la parentalidad opera en una tensión: replicar los patrones familiares de crianza o modificarlos en el ejercicio de parentalidad. Los datos nos permiten sostener que madres y padres se esfuerzan por protagonizar una ruptura biográfica, que se traduzca en hacer efectiva una discontinuidad en los estilos y prácticas de crianza, con el objeto de que niños y niñas cuenten con una experiencia de infancia distinta a la que ellos tuvieron en su niñez. Los modelos parentales heredados, en términos generales, se convierten en referentes negativos que establecen el tipo de comportamientos que madres y padres esperan no reproducir.
2. Frente a ello se ha configurado un modelo de **buena parentalidad** que establece una serie de criterios normativos que definen lo que significa “**hacerlo bien**”. Este modelo de buena parentalidad especifica un mandato moral relativo al tipo de experiencias -metas- que se espera proveer a niños y niñas -felicidad, protección, afectividad-, lo que no se traduce, necesariamente, en el desarrollo de las competencias y habilidades -recursos- necesarias para enfrentar los desafíos cotidianos de la parentalidad.
3. Por el contrario, madres y padres asumen que la parentalidad es un ejercicio que se asume en una lógica de “ensayo y error” y, por lo tanto, como un proceso de aprendizaje y mejoramiento continuo. Esto significa, por otro lado, que madres y padres adviertan que el ejercicio de la parentalidad se asume con una serie de carencias e ignorancia sobre el tipo de prácticas que se deben desplegar para una buena crianza

4. Las precariedades e incertidumbres con las que se lleva adelante la parentalidad, los riesgos que se distinguen en los entornos sociales, las condiciones sociales y económicas que enfrenta cada familia, sus conflictos, y factores de situacionales de distinto tipo, imponen altas exigencias a los procesos de crianza. Frente a este conjunto de condiciones y situaciones, el modelo de la buena parentalidad enfrenta sus propios límites o crea sus efectos no esperados. A lo largo del informe, hemos destacado, el modelo de la sobreprotección como un estilo de crianza que, potencialmente, puede estar limitando el desarrollo de la autonomía de niños y niñas. Asimismo, hemos relevado uno de los principales límites que experimentan algunas poblaciones de madres y padres: la crisis de autoridad.

5. La crisis de autoridad parece ser un fenómeno complejo que, de acuerdo con las opiniones de madres y padres, está relacionado con cambios sociales que comprometen las relaciones entre adultos y niños, por el papel que se le atribuye ha ejercicio la Convención sobre los Derechos del Niño, pero también por una serie de factores relacionadas con las dinámicas y vínculos familiares.

6. A pesar de todas estas condiciones, y debido al peso normativo y moral que ejerce el modelo de la buena parentalidad, madres y padres manifiestan que las prácticas de castigo y violencia no son parte de sus recursos cotidianos en los procesos de formación y disciplinamiento. Sin embargo, en el marco de las conversaciones mantenidas para este estudio, las y los participantes reconocen que el castigo -prohibiciones, retos y, en algunos casos, el uso de la violencia física-, sigue constituyendo una práctica que surge como resultado de situaciones límites o no contar con otras alternativas. En cada uno de estos casos, las participantes de los grupos elaboran una serie de repertorios de justificación que expresan la validez del uso de determinados recursos o los factores que explican su utilización.

7. Los resultados cuantitativos muestran que el castigo físico **no es aprobado por gran parte** de los encuestados (79,6%) en ningún caso. Sin embargo, un 25,6% reconoce que sí lo aprueban cuando no queda otra alternativa (25,6%), resultados que se condicen con los hallazgos cualitativos en torno a que sigue siendo una estrategia permisible y efectiva en los procesos de disciplinamiento como última opción. Esto último también fue un resultado del estudio Modelos de Crianza en Chile (World Vision, 2018). También relevar el porcentaje no menor (39,4%) de quienes estuvieron muy de acuerdo y de acuerdo con la afirmación “el castigo físico ocurre cuando los padres/madres se sienten desbordados”, reconociendo la problemática y existencia de esta práctica.



8. A pesar de lo anterior, el estudio también permite identificar que madres y padres buscan priorizar una serie de estrategias que priorizan un vínculo de calidad con sus hijos e hijas, basado en la consideración del otro, el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la generación de espacios y tiempos de conversación que permitan fortalecer este tipo de lazos, y al mismo tiempo, mejorar los mecanismos de resolución de problemas o conflictos.
9. Desde nuestra perspectiva, este tipo de resultados constituye evidencia complementaria que permite sostener que, progresivamente, el ejercicio de la parentalidad se constituye como un espacio de relacionamiento que reconoce la condición de persona o sujeto de niños y niñas. Los estudios que hemos desarrollado permiten afirmar que aquellas parentalidades que se ejercen en un marco de reconocimiento recíproco -esto es, niños y niñas son tratados con respeto, de manera justa, sus opiniones son consideradas y madres y padres depositan confianza en ellos y ellas-, proveen una experiencia de crianza de calidad que contribuye positivamente en el desarrollo pleno e integral de niños y niñas.
10. Cabe recordar que, desde el punto de vista del enfoque del reconocimiento, las relaciones afectivas, como las que se establecen entre madres, padres, cuidadores o adultos significativos y niños y niñas, que se construyen sobre la base de un reconocimiento recíproco, contribuyen a conformar y confirmar la individualidad de las y los sujetos, desarrollar su autonomía y confianza básica, presupuesto de su participación en la vida pública y comunitaria.
11. En consecuencia, es parte de nuestras convicciones que los procesos de cambio sociocultural que se registran en el presente deben ser acompañados por esfuerzos que contribuyan a establecer una cultura del reconocimiento recíproco entre adultos y niños y niñas. No se trata, únicamente, de las relaciones que se producen en el seno de los vínculos familiares. El desafío es que en los distintos espacios institucionales en los que conviven adultos y niños y niñas, se promueva una cultura del reconocimiento recíproco, esto es relaciones de calidad basadas en la confianza mutua y la consideración y respeto por el otro, el trato justo y un actuar responsable que incluya al otro.
12. La Convención sobre los Derechos del Niño, y el enfoque de derechos humanos, son marcos éticos que deben contribuir en la promoción de una cultura del reconocimiento. Los datos del estudio muestra que solo un 15% de las y los encuestados señalan conocer todos los derechos de niños y niñas, mientras un 12% señala no conocer ninguno y un 22% no sabe o no responde. Asimismo, un 14,8% de las y los encuestados cree que, a raíz de la promoción de los derechos de los niños y niñas, los padres, madres y profesores han perdido autoridad frente a ellos, lo que es consistente con la experiencia de “crisis de autoridad” que se desprende de los relatos producidos en los grupos focales. Por otro lado, sobre un 15% señala que la promoción de los derechos del niño supone dejar de lado sus deberes.

Estos resultados, y las conclusiones e hipótesis que permiten elaborar, establecen una serie de desafíos e interrogantes que requieren ser enfrentadas de modo sistemático para contribuir en el desarrollo de una cultura que reconozca e incluya a niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas de la vida social y cultural en la que están comprometidos. Entre los aspectos a considerar:

I. Los trabajos de investigación desarrollados en el marco de esta colaboración -World Vision y Aldeas-, permiten establecer que las relaciones que se construyen entre el mundo adulto y las niñas y los niños mejoran su calidad cuando se apoyan en una serie de disposiciones que podemos integrar en el enfoque del reconocimiento. Relaciones basadas en la confianza, el respeto, la consideración de la opinión y el trato justo, contribuyen a establecer vínculos sanos que potencian la conformación de comunidades abiertas, dispuestas al diálogo y la reflexión conjunta, y la co- construcción de una **cultura basada en el reconocimiento recíproco**. En este marco, nos parece importante dos planos de desafíos:

A. En el plano de la investigación, junto con abordar el desafío de sostener una línea de investigación sistemática sobre los cambios que registra el ejercicio de la parentalidad en el país, que permita

i) establecer el modo en que padres y madres hacen efectiva una parentalidad basada en el reconocimiento recíproco;

ii) caracterizar los diferentes modelos de parentalidad que niños y niñas experimentan;

iii) determinar los efectos diferenciales que estos modelos de parentalidad producen en la experiencia de niños y niñas, en su constitución como sujetos y en el tipo de relaciones que construyen en los entornos significativos en los que participan; resulta aconsejable, iniciar un proceso de indagación que permita explorar el tipo de relaciones que construyen o promueven los adultos significativos que tienen responsabilidad de cuidado o formación en espacios de carácter institucional, con el objeto de establecer si estas relaciones de cuidado se basan o no en formas básicas de reconocimiento de niños y niñas. Cabe señalar que un esfuerzo orientado a determinar los efectos que producen los diferentes modelos de relacionamiento en la vida de niños y niñas puede permitir comprender las disposiciones que presentan o no los niños y las niñas para establecer relaciones de calidad en sus entornos significativos, es decir basadas en el respeto y la consideración del otro, orientadas a la conformación de vínculos sanos y estructurados en la confianza. O, en su defecto, en disposiciones que se basan en la desconfianza y menosprecio del otro y, por lo tanto, favorecen la configuración de vínculos sociales excluyentes y violentos.

b. En el plano de la promoción de una cultura del reconocimiento, parece relevante iniciar un proceso de traducción de los hallazgos que estas investigaciones han producido a una propuesta metodológica que favorezca procesos reflexivos y dialógicos que contribuyan a promover cambios culturales entre las y los adultos que comparten espacios familiares, institucionales o barriales con niños y niñas. En este sentido, sostenemos que el desarrollo y mejoramiento de las competencias, capacidades y habilidades del mundo adulto para establecer relaciones de calidad con niños y niñas requiere ir acompañado de procesos reflexivos que contribuyan a reconfigurar o modificar las disposiciones epistémicas que priman en el mundo adulto respecto de la condición de sujetos de niños y niñas.

Junto con lo anterior, los resultados de este estudio permiten identificar las siguientes líneas de indagación:

- 1.** Conocimiento, recepción e impacto de la Convención sobre los Derechos del Niño en el mundo adulto. Los resultados del estudio sugieren que el nivel de conocimiento de los derechos que les asisten a niños y niñas son relativamente bajos, y su recepción e impacto es diferencial y puede ser conflictivo entre diferentes poblaciones de adultos. Contar con información sobre el tipo de recepción e impacto que los derechos del niño tiene en el mundo adulto puede contribuir a desarrollar esfuerzos de comunicación y aprendizaje de lo que significa incluir los derechos de niños y niñas en la vida cotidiana.
- 2.** Consecuencias de la crisis de autoridad que experimenta el mundo adulto. Los resultados del estudio sugieren que la crisis de autoridad constituye una experiencia general en el mundo adulto, lo que no solo limita las posibilidades construir relaciones de calidad con niños y niñas, sino que, al mismo tiempo, puede favorecer la generación de estrategias y prácticas no esperadas y negativas para enfrentar los desafíos vinculados al cuidado, protección y formación de niños y niñas.
- 3.** Impacto del modelo sobreprotector en la parentalidad contemporánea. Los resultados del estudio sugieren que las prácticas sobreprotectoras constituye una derivación inadecuada del ejercicio de la parentalidad. Este tipo de modelo parental responde a una serie de factores y puede estar contribuyendo en una limitación de ciertas capacidades de niños y niñas. Parece relevante iniciar un esfuerzo de indagación que permita comprender causas, características y consecuencias de este modelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A.M. (2010). Prácticas de Crianza y su relación con rasgos resilientes y niñas. Universidad Nacional de Colombia. Retrieved from <http://bdigital.unal.edu.co/2984/1/458512.2010.pdf>

Arendt, H., (1996): Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política. Editorial Península, Barcelona, España.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa.

Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, Vol. 37, No. 4, pp. 887-907. Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development

_____ (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*. N° 14.

Bernal, A. & Gualandi, M., (2009). Autoridad, familia y educación. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVII, n° 244, septiembre-diciembre 2009, 511-528.

Capano, A., Ubach, A. (2013). Estilos Parentales, Parentalidad Positiva y Formación de Padres. *Ciencias Psicológicas VII (1): 83 – 95*.

Climent, G. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, (12/13), 186-213.

Comellas, M.J., (2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>

Consejo de Europa, (2006). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe explicativo.



Córdoba, J. (2014). “Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes”. Tesis para optar a la Maestría de Salud Mental. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Médicas. En: http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf

Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*. Vol. 113. No. 3, 487-496. American Psychological Association.

Farrel, M. & Kurz-Riemer, K. (2004). Toddlers, and Families: A Framework for Support and Intervention Infants. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 13(1), 21. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2533820/>

Félix, A., Arias, F., Nadia, B., & Bermejo, N. La coordinación de parentalidad y la toma de decisiones. *Revista de Mediación*, 12(4).

Fernández-Resines, P., & Bogino, M. (2016). Familias difusas y confusas: visibilidad y reconocimiento en las nuevas formas de parentalidad. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (6), 89-113.

Gallo, P., (2010). Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la ‘crisis’ de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980). *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, 2010, pp. 55-72, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.

Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún, C. (2012). Padres Competentes, Hijos protegidos: Evaluación de Resultados del Programa “Viviendo en Familia”. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 259–271. <https://doi.org/10.5093/in2012a23>

Gómez, E., & Muñoz, M. (2013). Manual Modelo de Video-Feedback. ODISEA: Oportunidades para el desarrollo de interacciones sensibles, eficaces y afectivas (I. para la Infancia, Ed.). Santiago de Chile.

Hénaff, M. (2017). *El precio de la verdad. Don, dinero, filosofía*. Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Herrera, S., (2008). Exposición “Parentalidad y educación de los hijos”. Encuesta Nacional Bicentenario Universidad Católica - Adimark “Una mirada al alma de Chile”. Seminario 8 de enero, 2008.

Herrera, S. (2008). Estilos de crianza parental e impacto sobre las condiciones de desarrollo psico-social de los niños residentes en campamentos de Santiago: un estudio empírico. Revista CIS, 8(12), 2-18.

Honneth, A., (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Crítica. Grijalbo Mondadori, Barcelona.

_____, (2011). La Sociedad del Desprecio. Editorial Trotta, Madrid, España.

Inglehart, R. (2001). Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades. CIS, Madrid, España.

Lamont, M., Welburn, J., & Fleming, C., (2014). Respuestas a la discriminación y resiliencia social bajo el neoliberalismo: los Estados Unidos comparados. Cátedra Norbert Lechner, Universidad Diego Portales.

Lila, M. & Gracia, E. (2005). “Determinantes de la aceptación- rechazo parental”. Psicothema, año/vol. 17, (001). Universidad de Oviedo, España. pp: 107- 111.

Luhmann, N. (1998). Sistemas Sociales. lineamiento para una teoría general. Ediciones Anthropos, Universidad Iberoamericana, Pontificia Universidad Javeriana, Barcelona, España.

Marín Rengifo, Alba Lucía, & Palacio Valencia, María Cristina. (2016). La crianza y el cuidado en primera infancia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. Trabajo social, (18), 159-176.

Martín, J.C., Cabrera, E., León, J., Rodrigo, M. J., & Carlos Martín, J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial, 29, 886-896. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>

Martin-Quintana, J.C., Márquez, Ma L., Rodrigo, Ma J., (2009). Programas de Educación Parental. Intervención Psicosocial Vol. 18, n.º 2, Págs. 121-133. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.



Martínez, D. & Yoshikawa, E., (2014). “Creencias, causas y consecuencias del maltrato infantil: Una profundización del fenómeno desde una perspectiva histórica y cultural”. En: http://horizonteenfermeria.uc.cl/images/pdf/25-1/61_creencias%20causas%20y%20consecuencias%20del%20maltrato%20infantil_%20una%20profundizacin%20del%20fenomeno%20desde%20una%20perspectiva%20historica%20y%20cultural_horizonte%2025-1.pdf

Miguélez, A. A. (2016). Negociaciones de pareja: los trabajos domésticos, la crianza y la construcción de la maternidad y la paternidad. Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research, (1), 1-27.

Narotzky, S. (2004). Antropología económica. Nuevas Tendencias. Editorial Melusina. Barcelona, España.

Núñez, K. R., Arrieta, K. M., & Gallo, Á. M. G. (2013). Decisiones sobre crianza de los hijos en familias reconstituidas. Revista Colombiana de Psicología, 22(1), 163-177.

Paterson, Ch. (2011). Parenting matters: early years and social mobility. Centre Forum. United Kingdom.

Pérez, L. (2007). Las abuelas como recurso de conciliación entre la vida familiar y laboral. Presente y futuro [Informe de investigación] Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Prados, P., (2016). Autoridad parental y nuevas tecnologías en el siglo XXI. Acciones e Investigaciones Sociales. issn: 1132-192X, Núm. 36 (2016). Págs. 7 a 38

Ramos Torre, R. (2018). Tragedia y Sociología. CIS, Madrid, España.

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(2), 167-177.

Rengifo, A. L. M., & Martínez, L. O. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. Revista Tendencias & Retos, 19(2), 63-76.

Rivas, A. M. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. Portularia, 12(2), 29-41.

Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., & Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgos psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.

Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, N° 49, pp: 25- 47.

Sánchez, B. Y. G., & Barón, J. G. (2014). El papel de los abuelos en la crianza y las tensiones por el ejercicio de la responsabilidad parental: anotaciones para el caso de Bogotá. *Pedagogía y saberes*, (40), 119-129.

Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198.

Tenorio, M., (1999). Estilos de autoridad parental. Encuentro Internacional Niñez y Participación, Red Barna, Managua, septiembre 26 a octubre 1° de 1999.

UNICEF, (2007). “El maltrato deja huella. Manual para la detección y orientación de la violencia intrafamiliar”. En: https://www.unicef.cl/archivos_documento/208/UNICEF%20completo.pdf

Vega, M. T. & Moro Gutiérrez, L. (2013). “La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: Factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato”. En: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592013000100002

Zapata-Posada, J. J., Castro-Rodelo, Y. Y., & Agudelo-Bedoya, M. E. (2016). Abuelas antes de lo esperado: cambios, participación en la crianza y relaciones intergeneracionales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (22), 117-140.

ANEXO: INSTRUMENTO AJUSTADO

ENCUESTA ADULTOS Y ADULTAS

A continuación, le invitamos a participar de una encuesta que se enmarca en el ESTUDIO: MODELOS CULTURALES DE PARENTALIDAD, que está desarrollando conjuntamente Aldeas Infantiles SOS y World Vision Chile, en el que se indaga sobre sus experiencias, creencias, actitudes y percepciones en torno a los actuales procesos de crianza. Esta encuesta está dirigida a madres y padres con hijos e hijas menores de 18 años que vivan en su hogar.

La encuesta es de carácter anónimo y auto- aplicada. Sus respuestas serán combinadas con las de los otros participantes en el análisis de la información. Al final de la encuesta se encuentra un instructivo detallado para consultar en caso de que tenga alguna duda.

Cabe mencionar que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Muchas gracias por su tiempo y participación.

• ANTECEDENTES PERSONALES DEL ENCUESTADO/A

COMPLETAR CON SUS DATOS PERSONALES					
1) Comuna donde vive					
2) Nacionalidad					
A continuación, marque con un X según corresponda:					
3) Sexo	1. Hombre		2. Mujer		4) Edad
5) Estado civil			6) Religión		
1. Soltero/a			1. Católica		
2. Casado/a			2. Protestante		
3. Acuerdo Unión Civil			3. Mormona		
4. En pareja de hecho (no formalizados)			4. Testigo de Jehová		
5. Divorciado/a			5. Judío		
6. Viudo/a			6. Ninguna		
7. No sabe			7. Agnóstico/a - Ateo/a		
8. Prefiero no responder			8. No sabe		
9. Otro. Indique cuál:			9. Prefiero no responder		
10. Otra. Indique cuál:					

7) ¿Cuál es su escolaridad?			
1. Básica incompleta		2. Básica completa	
3. Media incompleta		4. Media completa	
5. Media técnica incompleta		6. Media técnica completa	
7. Técnica profesional incompleta		8. Técnica profesional completa	
9. Universitaria incompleta		10. Universitaria completa	
11. Postítulo / postgrado incompleto		12. Postítulo / postgrado completo	

• **CARACTERIZACIÓN DEL HOGAR**

8) Marque con una X todas las personas que viven en el hogar con su hijo/a			
1. Papá		7. Pareja de la mamá	
2. Mamá		8. Pareja del papá	
3. Hermano/s		9. Tía	
4. Hermana/s		10. Tío	
5. Abuelo		11. Otro familiar	
6. Abuela		12. Otra persona no familia. Indique quién:	

9) A partir de todas las personas que viven en el hogar con su hijo, enumere jerárquicamente a 3 de ellos que toman DECISIONES CON MÁS FRECUENCIA.	
1° lugar	
2° lugar	
3° lugar	

• **PRACTICAS DE CRIANZA**

INSTRUCCIÓN IMPORTANTE:

En el caso de que usted tuviera más de un hijo o hija que vive en su hogar, por favor al responder las preguntas desde la N°11 a la N°17, considere **SOLO UNO** de ellos/as.

Especifique la edad del hijo o hija que considerará en sus respuestas.

Por ejemplo:

Si tiene un hijo/a de 5 años, uno de 9 y otro de 16, usted debe precisar la edad del hijo o hija en el que va a pensar cuando responda las preguntas relacionadas con las prácticas de crianza que usted aplica cotidianamente en su hogar. Por favor, no olvidar esta decisión hasta la pregunta N°17.

(Si tiene alguna duda, por favor, consultar el instructivo más detallado al final de la encuesta).

10) Señale la edad que tiene su hijo o hija, en QUE ESTÁS PENSANDO PARA RESPONDER LAS PREGUNTAS RELACIONADAS A LA CRIANZA	
La edad del hijo o hija que consideraré para responder las preguntas es de:	
A continuación, marca con una X solo UNA ALTERNATIVA:	
11) Cuando tu hijo NO cumple con sus deberes o se porta mal, ¿quién es la o el adulto de tu casa que le ENSEÑA O CORRIGE con mayor frecuencia?	
1. Papá	
2. Mamá	
3. Hermanas mayores de 18	
4. Hermanos mayores de 18	
5. Abuelo	
6. Abuela	
7. Tío	
8. Tía	
9. Otro familiar. Indique cuál:	
10. Otro adulto no familiar. Indique cuál:	
11. Nadie	
12. No sabe	
13. Prefiero no responder	

12) Cuando tu hijo/a SE SIENTE TRISTE O TIENE UN PROBLEMA ¿a qué ADULTA O ADULTO de tu casa suele recurrir con mayor frecuencia?	
1. Papá	
2. Mamá	
3. Hermanas mayores de 18	
4. Hermanos mayores de 18	
5. Abuelo	
6. Abuela	
7. Tío	
8. Tía	
9. Otro familiar. Indique cuál:	
10. Otro adulto no familiar. Indique cuál:	
11. No recurre a nadie	
12. No sabe	
13. Prefiero no responder	

Desde las preguntas 13 a la 16. Marque con una X solo UNA ALTERNATIVA por actividad.						
13) ¿Con qué frecuencia usted realiza las siguientes actividades con su hijo/a?						
Actividad	1. Siempre	2. Casi Siempre	3. Algunas veces	4. Casi Nunca	5. Nunca	6. Prefiero no responder
a. Comemos juntos/as en la mesa						
b. Vemos televisión juntos/as						
c. Limpiamos / cocinamos / ordenamos la casa juntos/as						
d. Realizamos actividades al aire libre						
e. Jugamos juntos/as						
f. Realizamos actividades culturales (visitar museos, ir al cine, a conciertos, a zoológicos)						
g. Conversamos sobre distintos temas						
h. Estudiamos juntos/as						

14) Cuando usted considera que su hijo/a tiene algún mal comportamiento y quiere corregirlo ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes acciones?						
Acciones	1. Siempre	2. Casi Siempre	3. Algunas veces	4. Casi Nunca	5. Nunca	6. Prefiero no responder
a. Si considera que su hijo/a tuvo una conducta inapropiada, usted le prohíbe salir						
b. Cuando su hijo/a NO se comporta adecuadamente usted no lo deja usar el celular / tablet / PC / consola						
c. Si su hijo/a tiene algún mal comportamiento, usted conversa con él o ella						
d. Sí su hijo/a tiene algún mal comportamiento o NO le hace caso, usted le da palmazos, tirones de pelo o tirones de orejas						
e. Según su experiencia, cuando su hijo/a tiene un comportamiento inapropiado, usted le grita para hacerse entender						
f. Cuando su hijo/a NO se está comportando bien, usted le dedica tiempo para corregirlo						
g. Si su hijo/a tiene mal comportamiento, usted critica su comportamiento						
h. Cuando su hijo/a no le hace caso o tiene mal comportamiento, usted lo amenaza con castigarlo						
i. Si su hijo/a hace desorden, se comporta inadecuadamente o se mete en algún problema, usted le da zamarrones, cachetadas y/o correazos						
j. Cuando tiene algún problema de indisciplina con su hijo/a, usted consensua con él o ella reglas en conjunto						

15) Para expresar AFECTO a su hijo/a, indicar con qué frecuencia realiza las siguientes acciones.

Acciones	1. Siempre	2. Casi Siempre	3. Algunas veces	4. Casi Nunca	5. Nunca	6. Prefiero no responder
a. Le doy besos						
b. Le digo te quiero						
c. Escucho sus opiniones						
d. Le dedico tiempo						
e. Lo abrazo						
f. Le hago regalos						
g. Lo acompaño en sus actividades						

16) ¿Cómo reacciona usted, ante las siguientes acciones que hace su hijo/a?

Para esta pregunta marque con una X SOLO UNA ALTERNATIVA por acción.

Acción	1. Lo abrazo	2. Lo felicito	3. Lo premio	4. Lo reto	5. Lo castigo	6. Le pego	7. Converso con él o ella	8. No hago nada	9. No aplica
a. Se saca una mala nota									
b. Le falta el respeto									
c. No le hace caso									
d. No cumple con sus deberes									
e. Sale sin pedir permiso									
f. Se encierra en la pieza la mayor parte del tiempo									
g. Pasa mucho tiempo en la calle									
h. Le grita									
i. Lo descubre mintiendo									
j. Cuando fuma, toma alcohol o consume droga									
k. Se saca buenas notas									
l. Cuando no se despega del celular / tablet / PC / consola									
m. Cuando estudia y cumple sus deberes									

16) ¿Cómo reacciona usted, ante las siguientes acciones que hace su hijo/a?
Para esta pregunta marque con una X SOLO UNA ALTERNATIVA por acción.

Acción	1. Lo abrazo	2. Lo felicitó	3. Lo premio	4. Lo reto	5. Lo castigo	6. Le pego	7. Converso con él o ella	8. No hago nada	9. No aplica
n. Cumple con sus horarios									
o. Lo trata con respeto									
p. Le cuenta sus problemas									
q. Hace o hacía pataletas									

17) EN GENERAL, respecto del castigo físico a los niños/as.
Marque con una X la ALTERNATIVA que más REPRESENTA SU OPINIÓN, para cada una de las siguientes frases:

Frases	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo
a. El castigo físico no se debe utilizar nunca					
b. Aunque no se debe utilizar el castigo físico, a veces no queda otra alternativa					
c. El castigo físico es a veces la forma más efectiva de educar					
d. El castigo físico es siempre la mejor forma de educar					
e. El castigo físico ocurre cuando papá o mamá se desbordan o se ven sobrepasados con el comportamiento de su hijo/a					
f. La amenaza con castigar físicamente es un recurso efectivo para educar					

18) Respecto a lo que usted ha visto o cree sobre la crianza de los niños/as en Chile. Marque con una X la ALTERNATIVA que más REPRESENTA SU OPINIÓN, para cada una de las siguientes frases:

Frases	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo
a. Los niños y niñas deben hacer felices a los padres					
b. Los niños y niñas deben ser tranquilos y obedientes					
c. Los niños y niñas deberían pasar la mayor cantidad de tiempo jugando					
d. A los niños y niñas que les dan pataletas, les dan porque son malcriados/as					
e. Los niños son más inquietos y las niñas más tranquilas					
f. A las niñas hay que tratarlas con más delicadeza que a los niños					
g. Es positivo que los niños y niñas se equivoquen					
h. Los niños y las niñas deben ser felices					
i. Es preferible limitar la libertad de los niños y niñas para no exponerlos a riesgos					

• **EXPERIENCIAS PERSONALES**

19) De las palabras que a continuación se presentan, ¿Cuál describiría de mejor manera el estilo de crianza recibido en su hogar durante su infancia/adolescencia? Marque con una X hasta DOS ALTERNATIVAS

1. Tolerante		2. Un poco severa	
3. Permisiva		4. Muy severa	
5. Poco cariñosa		6. Controladora	
7. Muy cariñosa		8. Violenta	
9. Respetuosa		10. Otra palabra. Indicar cuál:	

20) ¿Quién fue la persona que tuvo un rol más significativo en su crianza durante su infancia y adolescencia? Marque con una X solo UNA ALTERNATIVA.

1. Mamá		2. Papá	
3. Mamá y papá		4. Abuelo	
5. Abuela		6. Otro adulto significativo. Indicar cuál:	

21) Cuando usted fue niño/a o adolescente, con qué frecuencia su papá mamá o el adulto significativo (que marcó en la pregunta anterior - P22), realizaba las siguientes acciones. Marca con una X solo UNA ALTERNATIVA por acción.

Acción	1. Siempre	2. Casi Siempre	3. Algunas veces	4. Casi Nunca	5. Nunca	6. Prefiero no responder
a. Lo felicitaban						
b. Lo retaban						
c. Le pegaban						
d. Lo abrazaban						
e. Lo sacaban a pasear						
f. Estudiaban con usted						
g. Lo premiaban						
h. Lo castigaban						
i. Conversaban con usted						
j. No lo tomaban en cuenta						
k. Jugaban con usted						

• **EXPECTATIVAS DE SU/S HIJO/A/S**

22) ¿Cuáles de las siguientes frases representa mejor las EXPECTATIVAS QUE USTED DESEA QUE SE CUMPLAN CON SUS HIJOS/AS?

ENUMERE LAS 3 QUE CONSIDERE MÁS IMPORTANTES, donde el N°1 corresponderá a la alternativa que considere en primer lugar de importancia, el N°2 en segundo lugar de importancia y el N°3 en tercer lugar de importancia

Que termine el colegio		Que sea feliz	
Que sea profesional		Que forme una familia	
Que no se meta en problemas como drogas o alcohol		Que concrete cosas materiales (auto, casa, etc)	
Que me haga feliz		Que sea mejor que yo	
Que tenga un buen trabajo		Que le vaya bien en el colegio	

23) ¿Cuáles de las siguientes frases representa mejor las EXPECTATIVAS QUE TENIAN SUS PADRES O LA PERSONA QUE LO CRIO, sobre usted cuando era niño/a?

ENUMERE LAS 3 QUE CONSIDERE MÁS IMPORTANTES, donde el N°1 corresponderá a la alternativa que considere en primer lugar de importancia, el N°2 en segundo lugar de importancia y el N°3 en tercer lugar de importancia

Que terminara el colegio		Que yo fuera feliz	
Que fuera un/a profesional		Que formara una familia	
Que no me metiera en problemas como drogas o alcohol		Que concretara cosas materiales (auto, casa, etc)	
Que lo hiciera feliz a él/ella		Que fuera mejor que él/ella	
Que tuviera un buen trabajo		Que me fuera bien en el colegio	

24) Cuán de acuerdo o en desacuerdo está usted, con que su hijo/a (POR FAVOR, VUELVA A CONTESTAR PENSANDO EN SU HIJO/A ESCOGIDO EN LA PREGUNTA N°10) pueda tomar sus propias decisiones respecto de las siguientes acciones. Marque con una X solo UNA ALTERNATIVA por cada ítem.

Ítem	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	6. No aplica	7. Prefiero no responder
a. Sobre la ropa que usa							
b. A qué colegio ir							
c. Sobre lo que ve en internet y TV							
d. Lo que va a comer o beber							
e. Escoger a sus amigos/as							
f. Sobre su apariencia							
g. Con quién pololear							
h. Sobre donde ir de vacaciones							
i. Los horarios de salida a fiestas, juntarse con amigos, etc.							
j. Qué actividad extra programática hacer							
k. En qué gastar la plata							
l. Los juguetes con los que desea jugar							
m. Que use su celular sin supervisión							
n. Que esté con amigos/as en la calle							
o. Que esté con amigos/as dentro de la casa							

25) De acuerdo con lo que sucede en su hogar cotidianamente, el trato con su hijo/a es: (POR FAVOR, VUELVA A CONTESTAR PENSANDO EN SU HIJO/A ESCOGIDO EN LA PREGUNTA N°10)
 Marque con una X solo UNA ALTERNATIVA por cada ítem.

Ítem	1. Siempre	2. Casi Siempre	3. Algunas veces	4. Casi Nunca	5. Nunca	6. Prefiero no responder
a. Es respetuoso						
b. Se basaba en la confianza						
c. La opinión de su hijo o hija es considerada						
d. Su hijo o hija es tratado/a de forma justa						

26) Este año se conmemoran 30 años de la firma de ratificación de Chile a la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, por lo que quisiéramos conocer sus opiniones al respecto.
 Marque con una X solo UNA ALTERNATIVA para cada ítem.

Ítem	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo
a. Debiese existir en Chile una ley que permita a los padres y madres castigar físicamente a su hijo/a para corregirlo.					

Ítem	1. Los conozco todos	2. Conozco algunos	3. No conozco ninguno	4. No sabe / No responde
b. Conoce los derechos de los niños, niñas y adolescentes (SI SU RESPUESTA ES "NO CONOZCO NINGUNO", POR FAVOR PASE A LA PREGUNTA N°29)				

Ítem	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. En desacuerdo	5. Muy en desacuerdo	4. No sabe / No responde
c. Cree que la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes ha hecho perder autoridad a padres y profesores.						
d. Cree que la promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes deja de lado los deberes que ellos tienen.						

27) A su entender, la niñez es una etapa de la vida que se sitúa entre las siguientes edades. Marque con una X solo UNA ALTERNATIVA.

1. 0 a 5 años		2. 0 a 8 años	
3. 0 a 12 años		4. 0 a 14 años	
5. 0 a 16 años		6. 0 a 18 años	

Para finalizar la encuesta, por favor conteste las tres últimas preguntas, marcando con una X solo UNA ALTERNATIVA.

28) ¿Cuál es su situación laboral actual?

1. Trabajador/a dependiente		2. Trabajador/a independiente	
3. Cesante que busca trabajo		4. Cesante que no busca trabajo	
5. Buscando empleo por primera vez		6. Jubilado/a	

29) ¿Cuántas horas al día trabaja remuneradamente?

1. Menos de media jornada		2. Media jornada	
3. Jornada completa (8 horas)		4. Más de 8 horas diarias	
5. No trabaja			

30) Considerando todos los ingresos que perciben las personas que viven en su hogar (pensiones, sueldos, beneficios estatales, etc) ¿En qué rango se encuentra el ingreso mensual de su hogar?

1. 0 - 400.000	
2. 401.000 - 700.000	
3. 701.000 - 1.000.000	
4. 1.001.000 - 2.000.000	
5. 2.001.000 y más	
6. Prefiero no responder	

ESTUDIO REALIZADO EN CONJUNTO
CON ALDEAS INFANTILES SOS - CHILE





www.worldvision.cl

 WorldVisionCHL  WorldVisionCHL  WorldVisionChile