



Representaciones sociales, valores y prácticas parentales educativas: Perspectiva de madres de adolescentes embarazadas

Graciela Irma Climent

La educación de los hijos

La educación de los niños y los jóvenes, cada vez más compleja, es una de las preocupaciones centrales de la sociedad y distintas teorías psicosociológicas han remarcado el papel de la familia en el proceso educativo. En este sentido, las prácticas educativas parentales constituyen las primeras y, quizás, las más significativas influencias para el niño.

Las familias operan como modelos que condicionan gran parte de los aprendizajes y patrones de conducta que caracterizan el estilo o la dinámica familiar y los rasgos de personalidad, elecciones y decisiones de los integrantes de las mismas (Vielma Rangel, 2002).

Durante los últimos cincuenta años se han dado profundas transformaciones en la institución familiar que han afectado su estructura, su dinámica y la forma de cumplir con las funciones que tradicional y universalmente le fueron adjudicadas. Esas transformaciones se han dado en el marco del proceso de modernización iniciado a fines del siglo XVIII, trastocando las formas de vida, los valores y la cultura del trabajo, lo cual ha llevado a pensar que la



“familia” está en crisis. La organización familiar, y dentro de ella los roles de la mujer, los niños y jóvenes y las relaciones de poder al interior de la familia se “democratizaron” y fueron aspectos que se transformaron profundamente.

Estos cambios afectaron, además, la educación de los hijos y, particularmente, la cuestión de los límites se tornó uno de los problemas más preocupantes. Para entender el proceso de “liberalización” de la autoridad patriarcal, se hará un breve recorrido histórico y se presentarán algunos conceptos teóricos y datos de una investigación¹ cuyo objetivo es relacionar los *estilos parentales educativos, la calidad de las relaciones familiares y el embarazo en la adolescencia*, y se hipotetiza sobre *el significado que adquiere dicho embarazo*.

¹ “Modelos familiares y maternidad adolescente”. Instituto de Investigaciones “Gino Germani”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA/Conicet. Las licenciadas en trabajo social Diana Arias, Diana Denis y María Laura Ordóñez colaboraron en el trabajo de campo.

En este trabajo se abordarán sólo algunos aspectos de dicha investigación. Por una parte, las representaciones sociales y valores de las madres acerca de la educación y crianza de las hijas y su relación con el embarazo en la adolescencia. Por otra parte, se describirán las normas y formas de control de las conductas que configuran prácticas de crianza diferenciales.

El proceso de modernización y las transformaciones familiares

Dentro del proceso de modernización se dio un proceso de individuación creciente que implicó tomar decisiones basadas en la in-



formación y en el reconocimiento de los propios deseos. Se fue valorizando la elección personal, la voluntad, la libertad y la responsabilidad de cada persona. En relación con los afectos resalta la elección de la pareja con base en la compatibilidad, el afecto y el reconocimiento del deseo sexual —opuesto a los matrimonios arreglados—. A partir del siglo XVIII, con la expansión del trabajo asalariado en las fábricas urbanas, se dio la escisión entre la vida familiar y el trabajo, y a medida que los/las hijos/as tuvieron empleos independientes también fueron ganando autonomía económica y desarrollando nuevos intereses diferenciados de los de sus padres. Esto estuvo relacionado con la expansión de los sistemas educativos que se dio primero entre los varones que entre las mujeres (Cicerchia, 1998; Jelín, 1998; Flaquer, 1998; Solsona, 1996 y Fernández, 1994).

La separación entre la familia y el trabajo marcó patrones sociales claros en cuanto a la división del trabajo al interior de la familia según criterios de género: el padre sale a trabajar, mantiene a la familia y es la autoridad principal; mientras la madre se queda en casa y se responsabiliza por la reproducción cotidiana, biológica y social. Así, la maternidad resulta sacralizada.

Esta familia nuclear fue idealizada y asumida como “normal”. Pero en las últimas cuatro décadas esa familia fue perdiendo su lugar en tanto modelo de “normalidad” debido a muy variados factores, que van desde los procesos de tecnologización creciente y la globalización del mercado hasta el uso generalizado de métodos anticonceptivos, la expansión de los derechos humanos, particularmente los de las mujeres, los niños y los nuevos sujetos sexuales.



Estas tendencias han sido acompañadas por marcadas transformaciones en las mentalidades y conductas de las nuevas generaciones que están mostrando una creciente libertad para decidir cómo se quiere vivir —en unión consensual, en hogares monoparentales, en ensamblados, con una pareja homosexual—. Además, muestran la importancia de la satisfacción individual y de la autorrealización personal en la formación y continuidad de la pareja.

Para la mujer esto significa que ya no debe “sacrificarse” por el marido y los hijos. Y para éstos que pueden elegir caminos de realización personal distintos a los señalados por los padres.

Durante la segunda mitad del siglo XX el modelo social de género “mujer-ama de casa/hombre-ganador de pan” entró en crisis y en especial cuando la mujer se incorpora masivamente al mercado de trabajo, dando lugar a conflictos ligados a la responsabilidad por las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, pero sobre todo al poder intrafamiliar (Jelín, 1998; Solsona, 1996; Flandrin, 1990; Lesthaeghe, 1994; Wainerman y Geldstein 1994; Cicerchia, 1998; Cicchelli-Pugeault, C. y Cicchelli, V., 1999; Segalén, 1992; Giddens, 1997; Geldstein, 1994; Batthyány, 2001; Mauro y Godoy, 2001; Torrado, 2003 y Wainerman, 2003).

Los límites y la autoridad familiar

Estos procesos y transformaciones implicaron que los conceptos de límites, libertad y autoridad hayan ido cambiando a través del tiempo (Ceballos, s/f).



Hasta mediados de siglo XX prevalecía un modelo autoritario, a veces paternalista, a veces despótico, en el que la autoridad paterna era casi indiscutida. A partir de los años cincuenta, en el periodo de posguerra, se da una flexibilización de las costumbres morales y se empieza a cuestionar la autoridad patriarcal. La rebeldía y los desafíos a la misma son más frecuentes.

En la década de los sesenta, con el surgimiento del movimiento hippie como respuesta a las guerras, el cuestionamiento trasciende lo familiar y se hace más social. La informalidad se impone en las costumbres, las ropas, el lenguaje. Diversas corrientes psicológicas enfatizan la importancia de la libertad y la expresión sobre el disciplinamiento. Con el tiempo esto se desliza a la idea de que no hay que poner límites a los hijos y que debe permitírseles encontrarlos por sí mismos.

Desde fines de los años sesenta y en los setenta, se pasa de la protesta pacífica a reclamos más violentos por la libertad y la justicia social. Hay en la juventud un deseo transformador, un fuerte compromiso. Ya en los años ochenta y noventa se debilita aún más el poder patriarcal. El Estado pierde autoridad al perder soberanía por el proceso de globalización del mercado. La escuela también resulta afectada y así se favorece el aprendizaje sin esfuerzo, el facilismo. A la vez, los padres fomentan que los hijos se expresen sin inhibiciones, pero también muchos “temen” a sus hijos y son tiranizados por ellos. En su educación faltan objetivos, parámetros, intereses y límites claros. La brecha generacional se acorta: padres e hijos son “amigos”. Se rinde culto a la juventud. La honradez, el



respeto, la honorabilidad, el esfuerzo o el sacrificio pierden valor frente al hedonismo, el consumismo, el individualismo. Esto genera gran desorientación, desinterés, apatía, descontrol.

Identidad, autoestima y apego

En el desarrollo psicosocial de los hijos, la formación de la identidad es un proceso central que está relacionado con la separación de la autoridad parental (Musitu, 1996). Es en la adolescencia cuando surge la posibilidad de formar un sentido de sí mismo, dado la madurez y las habilidades sociocognitivas adquiridas. El/la joven va “descubriendo” su identidad, a la vez que se constituye como un sujeto autónomo y desarrolla su autoestima.

Según Cooley (cit. por Musitu, 1996), la autoestima se desarrollaría a partir de las reacciones de los demás respecto de un individuo. Se conforma por las interpretaciones subjetivas de las respuestas que uno recibe de las otras personas, de modo que cada uno se ve también según la forma en que los demás reaccionan ante la propia presencia (*self-espejo*).

El concepto de autoestima puede definirse como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, con la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo. Tales actitudes evaluativas parecerían indicar el grado en que el individuo cree ser capaz, significativo y digno (Musitu *et al.*, 1996).



Si bien la autoestima resulta de la interacción del *self* con las distintas reacciones de los demás, el individuo no es influido por los demás del mismo modo. Sólo los “otros significativos” tienen poder para dar o distribuir recompensas y castigos. Durante la infancia los otros significativos son los padres, dado que constituyen la principal fuente de apoyo material y emocional.

Pero también resulta importante la idea de la autoevaluación basada en la acción eficaz; es decir, de la experiencia y de las consecuencias y productos de la conducta, lo cual confiere agencia al sujeto permitiendo superar la visión del hombre como pasivo y conformista al centrarse en fuentes externas para construir su autoestima.

Por otra parte, desde su nacimiento el niño establece un vínculo especial con una figura adulta, comúnmente la madre, que se encarga de sus cuidados y alimentación. Este vínculo, conocido como apego, representa la primera relación social del niño e influye marcadamente sobre las siguientes (Bowlby, 1989; Dolz, 1997; Muchinick y Seidmann, 1998).

Ainsworth (cit. por Muchinick y Seidmann, 1998) describió tres estilos de apego:

- a. **Apego seguro:** se da en niños cuyos cuidadores responden a las necesidades cuando éstos las presentan; la interacción es fluida, son cuidados, queridos.
- b. **Apego ansioso/ambivalente:** el cuidador ansioso presenta una respuesta de cuidado inestable, imprevisible; el niño se siente crónicamente solo.



- c.** Apego elusivo o evitativo: el cuidador es básicamente inexpresivo o rechazante; el niño se vuelve desapegado, socialmente aislado, irritable, distante.

La teoría del apego sostiene que los vínculos de apego seguro entre padres e hijos promueven vínculos interpersonales positivos en el futuro, permiten que la persona desarrolle confianza en sí misma y la capacidad de dar y recibir. Por el contrario, una interacción “insegura” entre padres e hijos durante los primeros años de vida, una educación carente de sentimientos afectivos o bien la pérdida de un miembro familiar en la niñez, puede facilitar cierta autoapreciación negativa.

Además, se tiende a reaccionar con intensa ansiedad e ira ante la separación de la figura de apego. En la niñez y en la adolescencia, la muerte, separación o abandono de los padres es una fuerte pérdida, fuente de dicha ansiedad (Muchinick y Seidmann, 1998 y Bowlby, 1989).

Large (1989) señala que ante la abdicación parental, que se da cuando uno de los padres abandona prematuramente su función, ya sea por fallecimiento, abandono, alcoholismo crónico, etc., es posible que los hijos sufran de soledad. Es la pérdida de la situación de protección la que genera la experiencia penosa de soledad y el sentimiento de haber sido abandonados el que lleva a la búsqueda más o menos compulsiva de otros como proveedores de la relación de afecto necesitada.

Los estilos de apego son aprendidos y suelen repetirse con los hijos. Pero son modificables si se producen cambios en el estilo de



cuidado de los padres. Asimismo, los adultos con apego poco seguro en la infancia pueden modificar ese estilo con sus propios hijos al aceptar las experiencias negativas del pasado y cambiar el modelo de las relaciones interpersonales (Muchinick y Seidmann, 1998).

A la vez, un aspecto relacionado con el desarrollo del *self* y con la formación de la identidad del adolescente es el creciente nivel de autonomía que se da en ese momento del desarrollo, así como la consiguiente separación del sistema parental.

En la adolescencia empieza a desarrollarse una actitud crítica frente a los modelos transmitidos, pero las posibilidades de cuestionar están socioculturalmente condicionadas por la experiencia en las distintas instituciones —familia, escuela— con sus modalidades de interacción y comunicación —más autoritarias o más participativas—.

Modelos familiares y estilos educativos

Las familias construyen *modelos familiares* diferenciales según su estructura, dinámica y estilos de socialización que se expresan en las pautas de crianza, disciplinarias y de interacción. También incluyen la socialización de género y la educación sexual. Dos aspectos son centrales en la educación de los hijos: *el apoyo* y *el control parental*.

Apoyo parental. Se refiere a la aceptación, amor y expresión del mismo, aprobación, aliento, cooperación, ayuda, etc., en relación



con el hijo. Implica, para éste, el sentimiento de saberse querido, tomado en cuenta, comprendido, de saber que puede contar con los demás para resolver distintos problemas —relacionales, económicos, emocionales, de salud—, etcétera.

Para que se dé un adecuado apoyo, las personas deben vivenciar relaciones interpersonales familiares armónicas con efectivas pautas de comunicación (Chapp, 1994 y Musitu, 1996). Por el contrario, en las familias en las que las relaciones interpersonales son conflictivas, la comunicación está dañada y no se demuestra el afecto, están signadas por la violencia familiar y/o por el alcoholismo de alguno de los padres o el abandono de alguno de ellos, predomina un sentimiento de desprotección, inseguridad y desconfianza. Si la familia no cumple con las funciones de apoyo, la probabilidad de que sus miembros sufran problemas en su ajuste psicológico y social es más elevada.

Musitu y colaboradores (1996), a partir de una revisión bibliográfica, refieren varios hallazgos sobre el tema. Por ejemplo, se comprobó que la falta de cariño de los padres y la percepción de conflictos entre ellos se relacionan con una autoestima más baja. En cuanto a las familias con un solo padre no se observó que fueran más negativas en relación con la autoestima. Sin embargo, el ajuste y el bienestar es mucho menos positivo en los niños de familias completas pero internamente divididas y en las que los padres forman una coalición contra los hijos.

Respecto a las situaciones posdivorcio, se encontró que el ajuste en los niños se relaciona con el apoyo continuado de ambos padres



—aun del que se retira del hogar—. Por otra parte, las familias reconstituidas no son menos competentes que las intactas en la crianza de los hijos, sino que esto depende de la adecuación de la conducta parental y de los conflictos maritales más que de la estructura de la familia.

También se encontró que los hijos adoptan los valores de los padres si mantienen una relación afectiva positiva con éstos. Por el contrario, el no tener en cuenta las necesidades de los hijos y utilizar el castigo físico como recurso disciplinario dificulta la adopción de las metas y orientaciones valorativas paternas.

Entonces, un sistema familiar estable y afectivo proporciona a sus miembros lazos de seguridad y afecto indispensables para un buen funcionamiento psicológico. La evitación, el abandono, la separación, son la antítesis de la cohesión familiar y suponen amenazas profundas para el mantenimiento de las relaciones familiares. Es decir, la calidad de la vida familiar es clave para el desarrollo de la autoestima y el bienestar psicológico del individuo.

Técnicas de control o disciplina. La familia establece diversas *técnicas de disciplina* que permiten el control de la conducta del hijo. El término control se refiere al intento de los padres de influir más allá de que esto se logre. Sería más apropiado denominarlo *intento de control*, definido como la conducta de un padre hacia su hijo con el objetivo de dirigir la conducta de éste de una manera deseable para los padres. Incluye dar consejos, instrucciones, sugerencias, castigos, amenazas, restricciones. Esto implica la imposi-



ción de normas que hay que cumplir y el hecho de dar o no explicaciones al respecto. Se han encontrado los siguientes estilos de disciplina familiar (Musitu, 1996; Comellas, 2003; Vielma, 2002 y González Tornaría, 2000):

- a. La disciplina inductiva, cuando se apela a la afectividad, al razonamiento y a las recompensas para lograr la aceptación de las normas.
- b. La coercitiva, cuando se apela a castigos físicos, a la coerción verbal y a las privaciones materiales, de afecto, etcétera.
- c. La indulgente, se caracteriza por la permisividad, las bajas exigencias y el escaso control.
- d. La negligente, se define por la indiferencia afectiva y la pasividad de los padres en el control de la conducta.

La inducción —basada en el razonamiento— se define como el intento de los padres por obtener de sus hijos una aceptación voluntaria ante sus requerimientos, evitando de ese modo una confrontación de deseos. Supone el desarrollo moral del hijo. Así, mientras que la presión externa parece retrasar la internalización de las normas, el razonamiento parece favorecerla. Las prácticas parentales que proporcionan a los hijos cierto sentido del control de su sumisión —sentimiento de someterse por elección y no por presión externa— favorecen la internalización de las normas. La combinación de técnicas de inducción y de apoyo proporciona el



incentivo más efectivo para ayudar al niño a crecer con un alto nivel de autoestima y parece ser la más facilitadora de niños autocontrolados y estables psíquica y socialmente.

Los estilos de disciplina indulgentes, negligentes y coercitivos no consiguen que el niño adquiera un conocimiento real de las normas y exigencias del mundo exterior, lo que le impide independizarse y adaptarse y, en consecuencia, actuar de forma adecuada.

En cuanto a la estructura familiar, resultados de diversas investigaciones sugieren que los grupos familiares más numerosos tienden a caracterizarse por formas de liderazgos formalmente estructuradas y autoritarias, menor preocupación por la opinión de los demás y mayor número de intentos para controlar su conducta. Son más frecuentes los castigos corporales y la disciplina se percibe como más restrictiva y punitiva. También existe la tendencia a tratar a todos los hijos de forma similar, a pesar de las necesidades individuales. Estas prácticas de disciplinas conllevan un desarrollo más limitado del razonamiento inductivo, infiriéndose un nivel inferior de autoestima, menor diferenciación del *self*, así como dificultades para conformar la identidad. Debe tenerse en cuenta que la variable “tamaño familiar” es difícil de aislar del nivel socioeconómico (Musitu, 1996).

Por otra parte, a pesar de que cada vez se comparte más la idea de que la educación debe ser igualitaria para ambos sexos, siguen imperando expectativas tradicionales que preparan a los varones para el desempeño de roles instrumentales, mientras que a las mujeres se les dirige para que desempeñen roles expresivos y vincula-



dos a lo doméstico. Pero, además, una de las diferencias más marcada es la mayor libertad otorgada a los varones que se traduce en una mayor tolerancia ante las transgresiones de estos últimos. Por otra parte, se usan más los castigos físicos con los varones y la coerción verbal con las mujeres. Las familias que muestran actitudes más igualitarias hacia los roles de los jóvenes de distintos sexos son las de mayor nivel educacional y ocupacional y en las que las madres trabajan (Musitu, 1996).

Las investigaciones ponen de relieve la importancia que tiene la interacción paternofilial basada en el apoyo (afectividad, razonamiento y recompensas) en la autoestima del hijo y, consecuentemente, en la capacidad de adaptación y en su creatividad. Por el contrario, las relaciones coercitivas y negligentes tienden a alentar el distanciamiento y el resentimiento, no difiriendo entre ellos en cuanto a la baja autoestima que determinan.

Entonces, una combinación de disciplina parental inductiva y de apoyo —desde temprana edad— es la más adecuada para que los niños y jóvenes sean autocontrolados y estables psíquica y socialmente. Además, los límites en el comportamiento, definidos e impuestos en forma consistente y no arbitraria, están asociados a una alta autoestima. Las familias que mantienen límites bien definidos, aunque flexibles, utilizan castigos menos drásticos, lo cual no significa permisividad ni consentimiento de todas las conductas de los hijos (Musitu, 1996).



Focalización de la investigación

En síntesis, lo que se quiere resaltar es que con las transformaciones sociales y familiares también se han transformado las formas de educación y crianza de las hijas/os a medida que se ha pasado de un modelo de autoridad patriarcal, bastante estructurado y rígido, a otros modelos coexistentes, más liberales y laxos.

El embarazo de una hija adolescente —en especial si el embarazo no fue planeado y se produjo siendo soltera, como ocurre en una alta proporción de casos— es una ocasión de reflexión para las madres acerca de la educación que le han dado a las hijas.

Por eso interesa conocer cuáles son las representaciones sociales y valores en torno a la educación de las hijas y su relación con el embarazo en la adolescencia, así como las prácticas educativas parentales; es decir, las normas y formas de control de las conductas que se ponen en juego durante la crianza.

Perspectiva socioconstructivista

Esta investigación se inscribe en una perspectiva desarrollada a partir de la década de los noventa, cuando surge la necesidad de análisis más profundos que permitan ir más allá del señalamiento de los aspectos negativos de la sexualidad adolescente y de generalizaciones que resultan inoperantes. Esta perspectiva socioconstructivista considera que los sujetos hacen su propia historia y que los actores y su contexto sociocultural son la unidad fundamental



de análisis. Además, considera que la visión del científico no se encuentra por encima de la visión que los propios actores estudiados tienen del mundo (Stern, 2001).

El socioconstructivismo, entre cuyas fuentes teóricas se encuentran el interaccionismo social y los estudios de género, sostiene que los seres humanos desarrollan sus vidas situados en contextos específicos que le dan sentido a lo que en ellos acontece según las normas y valores que construyen el orden social y la internalización que de éstos hacen los individuos (Stern, 2001). Es ese contexto el que define lo permitido y adecuado en la expresión de la sexualidad o la educación de los hijos/as, por ejemplo.

La metodología cualitativa es la más adecuada para acercarse al conocimiento de las representaciones, significaciones, percepciones y procesos interactivos que están presentes en las prácticas sociales desde la perspectiva de los protagonistas. Éstos, lejos de reflejar meramente la realidad social, se la apropian, la mediatizan y la retraducen proyectándola en otra dimensión, la de su subjetividad. En la percepción que un individuo tiene de sí mismo y de los demás se entrecruzan creencias del marco social, dado que los individuos se socializan en grupos. En la base de esas percepciones se encuentran valores, creencias y conocimientos que han sido construidos en un contexto cultural particular. Estas percepciones se constituyen en categorías de pensamiento que permiten interpretar y dar un sentido a la realidad, a las prácticas concretas e interpretar lo que les pasa a las/los protagonistas, darle sentido a los sucesos de la vida cotidiana, explicarlos por sus causas y consecuencias (Pierret, 1985 y Salazar, 1997).



Aprehender el mundo simbólico y las prácticas sociales de las adolescentes embarazadas y la de los miembros de su entorno sociofamiliar, permite sistematizar información necesaria para elaborar estrategias de prevención y de contención a aplicar desde los sectores de educación y salud pública.

La perspectiva de las madres de adolescentes embarazadas. Esta investigación se efectuó abordando las perspectivas de las adolescentes embarazadas y las de sus madres, aunque en este trabajo sólo se presenta la información referida a estas últimas. La madre tiene un papel central en la socialización de las hijas, principalmente en el área de la sexualidad y de género, transmitiendo pautas y valores acerca de los comportamientos aceptados como apropiados para las mujeres: trabajo doméstico y extradoméstico, anticoncepción, crianza de los hijos, atención de la familia, formas de relacionarse con las personas del sexo opuesto, poder en la pareja, etcétera.

A través de procesos de identificación se da una reproducción intergeneracional de las expectativas y roles de género y de los proyectos de vida. Si bien no implica una repetición automática del modelo materno y familiar, la madre, como figura internalizada, está presente en los proyectos de la hija, ya sea como un modelo a ser evitado o a seguir (Geldstein *et al.*, 1996; Prece, 1996; Dorfman Lerner, 1992). Por ello, las madres son consideradas como uno de los “otros significativos” más relevantes en la educación y socialización de las hijas.



Metodología. Se efectuaron 40 entrevistas abiertas individuales en profundidad a madres —o responsables— de adolescentes de sectores populares que estaban embarazadas o lo habían estado recientemente, durante 2004, en el Hospital Materno Infantil de Grand Bourg del partido Malvinas Argentinas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. También se realizaron —por separado— 40 entrevistas a las hijas, pero esa información no se presenta en este trabajo, como se dijo. Las entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración aproximada de una hora.

Las madres fueron contactadas por las trabajadoras sociales del Servicio Social en el momento del alta de las hijas luego de la internación —ya sea por el parto, por un problema durante el embarazo o por un aborto— o cuando acompañaron a las hijas a un control realizado por dicho servicio entre los diez y veinte días después del alta. Se solicitó el consentimiento informado de las entrevistadas que incluyó la voluntariedad de su participación, la información sobre los objetivos del estudio y sobre los recaudos de anonimato y confidencialidad y la solicitud de autorización para la grabación de las entrevistas.

Se privilegió, aunque no fue excluyente, que las hijas tuvieran hasta 17 años al momento de embarazarse y que se tratara del primer embarazo. Al momento del primer embarazo, cuatro de las hijas tenían entre trece y catorce años, 19 tenían entre 15 y 16 años, quince tenían 17 años y dos de ellas tenían entre 18 y 19 años. Por otra parte, tres de las hijas tuvieron un embarazo anterior que terminó en aborto y tres ya habían tenido uno o dos hijos, mientras



que 34 eran primíparas. En cuanto a la situación conyugal, sólo ocho de las hijas estaban unidas al momento de embarazarse.

Por su parte, diez de las madres tenían entre 50 y 60 años, ocho entre 40 y 49 años y 22 entre 30 y 39 años. Casi todas —36— fueron madres siendo adolescentes. 24 estaban unidas, trece estaban separadas, dos eran viudas y una soltera. Más de un tercio no concluyó los estudios primarios. Estas madres pertenecen a los sectores populares urbanos: cinco de ellas pueden ubicarse en un nivel socioeconómico medio bajo, 28 en un nivel bajo y siete en nivel muy bajo con severas carencias materiales.

Un aspecto a considerar es el de la calidad de las relaciones familiares —aunque en este trabajo no es posible desarrollar cómo fueron definidas las distintas categorías—: 16 de las jóvenes se socializaron en familias armónicas, ocho en familias algo conflictivas, cinco en familias bastante conflictivas y once en familias muy conflictivas. En estos dos últimos tipos de familias, muchas de las madres y las hijas fueron víctimas de violencia familiar.

A continuación se presenta la información de la investigación más relevante vinculada a la educación de las hijas. Los ejes indagados referidos a las prácticas parentales educativas, que incluyeron algunos aspectos que enmarcan a dichas prácticas, fueron:

1. Los valores y objetivos educativos, es decir, los aspectos que las madres consideraron importantes que sus hijas aprendieran.
2. Las propias experiencias de las madres, los valores y las prácticas con las que ellas fueron educadas, la valoración de los mismos y cuáles quieren mantener y cuáles cambiar en la educación de las



hijas. 3. Las representaciones acerca del embarazo adolescente y los motivos por los cuales las madres creen que las chicas se embarazan. 4. Las normas educativas: lo que definen como obligatorio, permitido y prohibido para las hijas —horarios, obligaciones domésticas y escolares, permisos, etc.— 5. La forma de control de la conducta; es decir, cómo consiguen que las hijas obedezcan y la forma de sancionar el incumplimiento de las normas: hablar, convencer, poner penitencias, pegar, etcétera.²

² Otros ejes que se abordaron, como la deseabilidad del embarazo, la actitud ante el aborto, la educación sexual, la calidad de las relaciones familiares, las trayectorias educacionales y laborales de las hijas, la valoración de las madres en relación con la educación y el trabajo de la mujer, no se presentan en este trabajo.

Valores y representaciones sociales en torno a la educación de las hijas

Valores y objetivos educativos. Para indagar sobre los valores y objetivos que las madres priorizan en la educación de las hijas se focalizó en los aspectos que consideraron importantes que sus hijas aprendieran. Señalan varios aspectos: que supieran cuidarse, respetar, responsabilizarse, no mentir, la buena convivencia. Enfatizan aspectos como la higiene y tareas domésticas y el estudio:

Enseñarle higiene, respeto, responsabilidad y tratar de enseñarle lo primordial.

No pude darle muchos estudios; enseñarle aseo, que sea buenita, portarse bien, hacer caso, que sea respetuosa, que no tenga problemas en el colegio, que no tuviera peleas,



que se porte bien cuando van a bailar porque siempre hay agredidos...

Les enseñé a que sean ordenadas, limpias... “el día de mañana no quiero que sean vagos, quiero que trabajen”, que la calle no es buena... responsabilidad, que estudiaran.

Lo más importante es que estudien..., que en la calle no hablen con desconocidos, que no se peleen entre las hermanas, que tienen que ayudar en las cosas de la casa, que no tienen que faltar al respeto a los padres, no contestarles.

El antes y el después en la educación de los hijos

Al explorar las diferencias que las madres encuentran entre las formas en que ellas educan a sus hijas y cómo las educaron a ellas, la mayoría (aproximadamente ocho de cada diez) señalan que los padres eran más rigurosos, había más respeto —a menudo fundado en el temor— y menos comunicación con los padres. También eran mayores las obligaciones que tenían, sobre todo si vivían en el campo, donde tenían que realizar tareas rurales además de las domésticas. Las de mayor edad trabajaron como mucamas de tiempo completo desde muy jóvenes.

Son más las que relatan que eran castigadas físicamente que aquellas que dicen que fueron educadas inductivamente. Un tercio de estas mujeres (trece) no fueron criadas por las madres porque fallecieron, las abandonaron o las dieron a criar a otras personas. Frecuentemente no tenían educación sexual, las salidas estaban más limitadas y dicen que había mayor represión sexual —aunque



la mayoría (36) quedó embarazada siendo adolescente y soltera—. Algunas quieren repetir ese modelo de “respeto”, mientras que otras no quieren ser tan restrictivas con las hijas. Los testimonios siguientes ilustran varios de estos aspectos:

...A mí me acostumbraron a respetar a mis padres; cuando andaba con un pibe yo pensaba en la vergüenza que podía pasar mi mamá o mi papá. Cuando yo les dije que andaba de novia mi papá puso el grito en el cielo, pero él vino, me pidió, todo formal y salí bien casada de mi casa... Ahora se conocen y ahí nomás se van a la cama.

Cuando yo estaba de novia éramos como que nos resistíamos un poco más; ahora yo veo van teniendo relaciones sexuales cada vez más jovencitas.

Antes los padres eran más rigurosos... mi mamá me miraba y yo sabía lo que tenía que hacer. Sin que nos pegara, más que un tirón de orejas, un cachetazo a veces...

Yo no me crié con mi mamá y mi papá. Me pusieron como un paquete en la casa de una tía. Yo viví muy triste, lloré mucho... los padres no nos hablaban; antes nos decían: “No mires a ese muchacho, no me gusta” y hacíamos caso. Había cosas que estaban prohibidas y éramos respetuosos, hacíamos caso.

Ya de chica vivía en casa ajena, trabajaba con cama... Me pegaba mi padrastro, con el cinto o con esas trenzas de cuero. ...Mi mamá era poco de hablarnos.



Yo tenía a mis hermanas, tenía que atenderlas... a mí me hubiera gustado salir a bailar y no me dejaron. Yo quería que ellas tuvieran un poco más de libertad, quizás se me fue la mano en la libertad, como para que llegue a quedar así, embarazada.

Representaciones acerca de los determinantes del embarazo adolescente

Teniendo como marco los objetivos y valores educativos mencionados y las experiencias vividas por las madres, ¿cómo se representan el embarazo en la adolescencia? Por un lado, las dos terceras partes lo ven como un “problema” y además las tres cuartas partes lo evalúan como un evento no deseable, ya que no querían que las hijas se embarazaran. Pero, además, lo ven como un fenómeno generalizado, pues casi todas las madres coinciden en que hay muchas chicas que se embarazan siendo adolescentes. Incluso parecería que el embarazo en la adolescencia está naturalizado al percibirlo como normal, esperable y hasta inevitable.

...Es normal que ella se embarazara.

A cualquier adolescente le puede pasar. No va a ser la primera ni la última.

Era ilógico que uno dijera que no tengan relaciones sabiendo que las van a tener lo mismo; hoy por hoy en los chicos es algo que no se puede evitar.



Hay varios motivos por los cuales las madres creen que muchas chicas se embarazan siendo adolescentes: están enamoradas, les gustan los bebés, los celos de otras embarazadas o la imitación de las mismas, el inicio sexual precoz, la falta de información o de acceso a los métodos anticonceptivos. Pero aquí interesa puntualizar los motivos que tienen que ver con los estilos parentales de socialización y educación que fueron los que las madres más frecuentemente asociaron con el embarazo en la adolescencia: casi las tres cuartas partes de las madres responsabilizan y hasta “culpabilizan” a los padres y madres por el embarazo de las hijas. Se refieren a que los padres son ya despreocupados, ya autoritarios o están ausentes, a la falta de límites o de comunicación con las hijas y a las relaciones conflictivas en el hogar:

...Es cuestión de los padres... primero porque no se preocupan, segundo porque los padres son padres y no son amigos... Son autoritarios y no saben nada de cómo criar un hijo, cómo enseñarle o cómo decirle... es como que los abandonan.

Hay muchas chicas que viven sólo con el papá y no es lo mismo; les falta diálogo. Lo que pasa es que siendo mujer es más difícil hablar con el papá que con la mamá.

Hay mucha libertad, los padres los dejan estar en las esquinas, tomando, fumando...



Los padres les compran ropas de marca, las mejores zapatillas; las comprarán con eso, pero no las comprarán con cariño, hablando con los hijos.

...Se van con un chico escapando de los problemas de la casa.

A la vez, casi las dos terceras partes de las madres “culpabilizan” a las chicas por sus conductas:

...Y por simple gusto nomás de quedarse embarazada, por querer joderse la vida o por querer atar al chico ese con un hijo... No creo que sea tanto enamoramiento porque les daba lo mismo uno que otro.

...Se creen que a los catorce, quince años son todos adultos, y quieren tener hijos pero no saben las consecuencias porque no miden más allá.

La juventud no piensa, en vez de pensar en el progreso, en estudiar, piensan en bailes, en salir, en las amigas. ...Se creen grandes porque tienen quince, dieciséis años; se mandan solas y dicen: “Hago lo que quiero porque mi mamá no me dice nada”.

Casi una cuarta parte de las madres atribuyen el embarazo a las malas compañías, al consumo de drogas y alcohol y a la promiscuidad.

...En mi época no pasaba que las adolescentes conocían una pareja y ya les proponía algo y ya se iban a la cama. Ahora sí.



Ahora conocen a los chicos y ya... A la madrugada veía chicas borrachas, tiradas en el piso. ¿Cómo no van a quedar embarazadas si están borrachas, sus novios borrachos?

Porque hay chicas que se drogan, toman y andan con un pibe y andan con otro...

Hay varias madres que se sienten desconcertadas:

Yo a veces digo que les habrá faltado la madre, pero yo a mis hijas jamás les falté ni nada e igual me salió así, yo no entiendo eso.

...Yo antes pensaba que era por la forma de ser de la casa, de los padres, pero a mí también me pasa y yo no soy de ser tan estricta o de tratarlos mal y tampoco dejé de hablarles a ellos de cómo cuidarse... No, no sé a qué se debe.

...Nos parecía que a nosotros nunca nos iba a tocar porque siempre hablamos con ella, yo siempre la aconsejé con el tema del embarazo....

Además, algunas se sienten culpables por el embarazo de la hija:

Para mí es un descuido de la mamá como me pasó a mí; yo me descuidé, yo me echo la culpa también por no estar un poquito más encima de ella. Siempre tenía que llevar a mi hijo al hospital y a veces tenía que estar siete horas



en el hospital y ella se me quedaba sola en casa con catorce, quince años.

La descuidé pensando que me obedecía, le di mi confianza. Me sentí culpable; no tendría que haberla dejado cuando yo salía a hacer trámites, compras.

Por último, hay algunas madres, las menos, que por el contrario, “desculpabilizan” a los padres; es decir, no reconocen ninguna responsabilidad en el hecho de que la hija se embarazara:

En la actualidad, sinceramente, no tienen la culpa los padres, la culpa es de ellos que no se cuidan; hay anticonceptivos para cuidarse y si no se cuidan es porque no quieren. Se embarazan porque quieren.

Si se emborrachan, andan en la calle... Por eso yo digo, no sólo tenemos la culpa nosotros, también es de ellas.

Pero si va a pasar el caso, va a pasar aunque los cuide diez mil veces.

Las prácticas educativas parentales

Las normas. Más de la mitad de las madres dicen que son ellas las que ponen las normas a las hijas, mientras que una cuarta parte comparte esta función con el padre; en dos casos es el padre el que las impone y en seis casos las normas son impuestas por la madre y otros familiares como la abuela o hermanos o nadie se ocupa de ello. En cuanto a las normas que las madres dicen poner parecen



ser, en la mayoría de los casos, adecuadas: cumplimientos de horarios, salir con permiso avisando a dónde y con quién salen, cumplir con las tareas escolares y con algunas obligaciones domésticas:

Cada cual tiene sus cosas para hacer en la casa, normalmente van todos los chicos al colegio, entonces las normas son de estudiar, es lo principal. Aparte el padre le deja un trabajito a cada uno, arreglar las plantas o ayudar a limpiar o hacer una cosa u otra.

Si se tienen que ir a bañar, si tienen que hacer la tarea ahora, hacerlo ahora. Yo me iba a trabajar pero en mi casa quedaban todos sabiendo qué es lo que se tenía que hacer y eso se tenía que hacer. Si iba a bailar ella sabía que tenía una hora para volver. Cuando salía con el novio bueno siempre se acordaba: “volvés a tal hora”.

Nos levantamos y cada cual tiene que hacer una tarea para ayudarme porque no soy de hierro, un límite para el televisor, a las diez de la noche ya se van a dormir porque todos van al colegio a la mañana y cuando hay películas de adultos, ellos no las miran.

Algunas ponen el acento en las relaciones entre hermanos y con los padres:

Como ejemplo de buena convivencia, no discutir, no pelear, no gritar, no dar portazos.



Respetarse, no insultarse, que se hablen las cosas, que es más fácil que insultarse; respeto a los padres.

Las normas implican algunas prohibiciones o restricciones:

Fumar, tomar, esas cosas yo le prohibía a ella, que no salga mucho. Ella iba a bailar pero de vez en cuando, cada quince o 20 días...

No, al baile no, pero a los cumpleaños de quince sí.

Pero es preciso señalar que aunque más de las tres cuartas partes de las madres (32) imponía normas adecuadas, como las mencionadas, dos tercios de ellas (19) establecían, a la vez, normas más restrictivas o más permisivas.

Entre las restrictivas —impuestas por once madres— están las de no ir nunca a bailes, no ver a amigos/os que a las madres no les parecen adecuadas, no vestirse como quieren, no salir solas a ningún lado, etcétera.

Ella quería salir con compañeras y yo miro las amistades que tiene... si le conviene va y si no le conviene no va. Porque había chicas que se drogaban... que andaban con un chico, con otro. Entonces le digo: “Esas chicas no son para vos”.

Ir a bailar no la dejaba, no la dejaba que use ropas ajustadas, provocativas.



La llevaba y traía del colegio, sólo salía con la hermana, a la calle no la dejaba salir.

Varias de las madres (ocho) combinaron normas adecuadas con otras más permisivas que la de las otras madres. Por ejemplo, algunas aceptaron que las hijas se unieran conyugalmente. Sin embargo, son varias las que entraron en conflicto con las hijas por los noviazgos e incluso cuatro de ellas se unieron conyugalmente sin el acuerdo de los padres. A la vez, varias aceptan que las hijas tengan relaciones sexuales, se queden a dormir en la casa de los novios, etcétera:

¿Estaba de acuerdo en que su hija tuviera relaciones sexuales? Como yo no tuve a mi mamá, me crié sola, lo que yo decidía estaba bien. Creo que para mi hija también es así. Considero que si ella decide tener un chico está bien. Nunca me opuse a su felicidad.

Sí, estaba de acuerdo en que tuviera relaciones, pero que se cuidara.

Otras madres se “resignan” ante los hechos que consideran “inevitables”:

Son cosas que hoy lamentablemente pasan. Hoy los adolescentes están cambiados, todo está cambiado en el mundo, entonces yo lo aceptaba pero ella se tenía que cuidar.



...Y bueno, yo lo acepté bien porque... es como que yo me quedé embarazada también.

...No estoy ajena a la situación que se vive actualmente que parece que es una moda que las chicas apenas se ponen de novia empiecen a tener relaciones con el novio.

Pero la mayoría hubiera preferido que no tuvieran relaciones sexuales aunque no se opone abiertamente. Varias de ellas ocultan la situación al marido:

Lo que no asumí nunca son las relaciones sexuales. Yo siempre las vi como unas nenas, entonces siempre las crié así, como puras, como que no me gustaba la droga, el alcohol, el cigarrillo... Aparte, en nuestra religión (pentecostal) no se permiten (las relaciones prematrimoniales).

Yo a mis hijas les prohibiría todo; por ejemplo, no tener ni si quiera la primera vez, ni que se junten, ni que se casen porque las quiero para mí... Pero poniéndome un poquito en el lugar de ellas, como amiga, las comprendo porque yo también fui mujer.

Otras situaciones en las que las madres se muestran permisivas es respecto a las obligaciones escolares. Varias permitieron que las hijas abandonaran los estudios —muchas de ellas a partir del momento que se pusieron de novias— y no les insistieron en que continuaran, a pesar de que la mayoría valora la educación como un medio de progreso:



...Cuando lo conoció a Mauricio y empezaron los problemas que ella a veces iba y a veces no iba, empezó a no querer completar la carpeta, no quiso estudiar más. Y no podíamos hacer otra cosa porque la directora dijo que ella no tiene ganas de estudiar.

Yo le exigía para ir al colegio, pero tenía que estar peleando con ella para que se levante y se encaprichó que no, que no iba a seguir; así que la dejé.

Decía que no le daba la cabeza, que tenía que estudiar mucho. No le insistí para que siguiera porque ella no quería.

Cabe aclarar que 18 de las hijas abandonaron los estudios antes de concluir el noveno año de la enseñanza obligatoria —siete de ellas entre el quinto y el séptimo año—.

Además, algunas madres les permiten fumar, en especial si ellas fuman, y hay unas pocas que no les exigen que colaboren con las cosas de la casa. Y también hay madres que son muy indulgentes en general con las hijas:

Le daba todos los gustos, todo lo que ella quería.

A ella le gustaba dormir hasta tarde. Yo la dejaba, hasta las 11:30, yo le llevaba el desayuno a la cama, la malcriaba.

Siempre traté de concederle lo que ella quería hacer.

No son pocas las chicas (siete) que carecieron de normas claras ya sea porque no había ninguna exigencia o porque mientras uno de



los padres ponía una norma, el otro lo desautorizaba. Varias de esas chicas no vivieron siempre con la madre, generalmente porque las dejaron con la abuela o porque trabajaban con cama y también porque las madres se fueron del hogar por el maltrato del marido. En estos últimos casos las chicas vivieron con un padre que estaba muy poco en la casa, que no ponía normas o eran arbitrarias y que no controlaba su cumplimiento.

La verdad es que yo siempre la dejé hacer de todo a ella, nunca le prohibí nada, ni fumar ni que no saliera a cualquier hora... Como me fui de mi casa no le podía decir nada.

Mi hija se drogaba, no le podía decir nada, no hacía caso... Llegó un momento que llegó a cansarme y dije basta, como que dije: tiro la toalla y que sea lo que Dios quiera.

Fumar no la dejaba pero ella fumaba, cuando salía a bailar tomaba, fumó porro; a veces le decía que no quería que saliera pero el padre la dejaba salir, le daba plata: “tomá, tomate un remis y andáte”, y cuando yo decía que podía ir a tal lugar, él no la dejaba.

Resumiendo, aunque las normas que predominan son adecuadas a la edad de las hijas, en la mayoría de los casos coexisten con otras permisivas o restrictivas y en una cuarta parte de los casos se combinan pautas restrictivas con permisivas o con la ausencia de normas.



Control de la conducta: La cuestión de los límites

Sólo seis de las madres utilizan siempre un estilo parental inductivo: hablar con los hijos, razonar sobre las consecuencias de los actos o reflexionar sobre el motivo de las restricciones:

Yo la retaba, charlaba para que entendiera...

Les hablo y les digo bien las cosas y ellos lo hacen; no es que son pibitos malos. Si traen una nota baja les digo que presten atención, que estudien.

Dieciséis de las madres combinan el estilo inductivo con otro indulgente, negligente o coercitivo.

Yo he sido permissiva con ellas porque a mí no me dejaron salir a bailes, nada... Siempre se hace lo que digo yo, les guste o no les guste (permissivo-coercitivo).

Cuando su hija no hacía lo que le decía, ¿qué hacía usted? No la dejaba salir, ir al club, la retaba; pegarle no; con sólo hablarle o darle un sacudón ya está, agarrarle del brazo y zamarrearla, cosa que tenga miedo. No le digo que no le dimos algún chirlo cuando lo merecía. El padre a veces la retaba pero a él le obedecía siempre porque él era más exigente... y se ponía firme. Le pegaba dos o tres gritos y ya está (inductivo-coercitivo).



Aceptaba que tuviera relaciones pero que se cuidara... Por ahí le iba mal en una materia y le poníamos una penitencia, “no vas al baile”. Pero no voy a mentirle, a veces la retaba o la cagaba a pedos sobre todo por el tema del colegio, mintió diciendo que había aprobado y no era cierto. Era tanta la bronca que tenía que la entré a agarrar de los pelos y a cachetearla porque me sentí tan impotente... Después no la dejamos ir al viaje de egresados... No era una chica hacendosa, si no la mandaba a limpiar no lo hacía y mi marido decía: “y mándala a ella”, y yo: “no, prefiero hacerlo yo antes que verle la cara de culo, ya está”. Entonces es como que nos tomó el tiempo, que conmigo hacía lo que quería y si bien él nunca le pegó, a veces la sentaba a la mesa y le hablaba y la hacía llorar, porque psicológicamente le trabajaba la moral. Mi marido la cacheteó cuando se quería juntar con el pibe. Y yo, era tanta bronca acumulada que tenía, que descargué y la golpeé y mi marido decía: “dejala, dejala” (inductivo-permisivo-coercitivo).

Las restantes 18 madres se reparten entre las que adoptan estilos parentales sólo indulgentes, restrictivos o negligentes o una combinación de alguno de estos tres:

Sí, me compraba de cualquier manera, siempre consiguió lo que quiso conmigo. Ella era la única mujer que me queda-



ba, entonces siempre yo tiraba a defenderla a ella. Y el padre igual no la retaba ni nada, le dábamos siempre lo que quería (indulgente).

Es de carácter fuerte... No se calla, muy contestadora, rebelde. Siempre hizo lo que quiso; no hacía caso. Yo la fajaba con una vara; ya al último tiempo no porque era de balde. A veces la encerrábamos y a la noche se escapaba por la ventana (coercitivo).

Antes le ponía muchos límites a ella, pero siempre los superaba, me cansaba, yo le decía “No, no vas a ir al baile” y ella se enojaba, me peleaba hasta que me cansaba y se iba. Después, ¿qué le iba a hacer, qué le iba a decir? Era inútil (negligente).

Cabe señalar que casi la mitad de las madres o padres declaran que utilizaron castigos corporales en algunos casos cuando las hijas eran más pequeñas; en otros ocasional o raramente y siete casos podrían encuadrarse en casos graves de maltrato.

No son pocas las madres que tienen dificultades para ponerles límites a las hijas:

Yo fui más amiga que madre, me parece; tendría que poner un poco más de límites.

Yo he sido siempre muy amiga de mis hijas y he fallado un poco con la severidad.



Yo le digo: “Jessi, lavá los platos” y se me ofende. Y me dice ahora voy, y ese “ahora voy” a mí me revienta; pasan tres o cuatro horas y los tengo que terminar lavando yo.

Además, ante un comportamiento inadecuado las madres ponen una penitencia, pero no son firmes en cuanto a hacerlas cumplir:

Ella se escapaba de la escuela y se iba con el novio. Yo la ponía en penitencia que no iba a bailar, pero después se la levantaba porque me daba no sé qué porque yo también pasé por la juventud.

Ella miente mucho, no vuelve a horario. Me enojo, le pregunto por qué no cumple, la reto. Le digo: “No vas a salir” y después me agarra distraída y me olvido... es como que me tomó el tiempo... Al principio como ella no tenía mamá yo mucho no le exigía... (abuela).

Le sacaba las salidas pero ella salía igual; es fácil que yo afloje.

Es de hacer notar que hay tres chicas cuyas madres trabajan con cama y se quedan solas o con algún familiar que no tiene autoridad sobre ellas y otras cuatro que viven sólo con el padre que se desentiende de la educación y control de las hijas.

Ante situaciones conflictivas con el padre, algunas madres optan por “tapar”, ser cómplices de las hijas, lo que lleva al desdibujamiento de su rol de madre:



Yo a ella le tapé en un montón de cosas con el padre por el solo hecho de que él no la golpeará. Como que ella salía con las amigas sin permiso, que ella fumaba, que ella venía de bailar y venía tomando, que en la escuela tenía problemas porque se agarraba a las piñas con las otras pibas...

Para sintetizar y reflexionar

Se ha intentado describir algunos aspectos de los estilos educativos utilizados en la crianza y educación de chicas de sectores populares urbanos que se embarazaron en la adolescencia.

Según la información presentada, estas madres fueron educadas con un estilo educativo rígido-autoritario, afín a un modelo patriarcal. Se representan el pasado como más estructurado, con normas no cuestionables y con castigos corporales habituales. Este último aspecto es el que las madres ven como más negativo de sus experiencias infantiles, así como la falta de libertad y de comunicación con los padres y son los que tratan de revertir en relación con la educación de sus hijas aunque no siempre lo logran.

Por otra parte, el embarazo en la adolescencia es percibido como un fenómeno generalizado y naturalizado pero, aunque consideran como “normal” y hasta “inevitable” que las adolescentes se embaracen, a la vez lo evalúan como un evento no deseable y como un “problema”.



En la representación, las madres consideran que los padres son responsables y hasta culpables de que las adolescentes se embarquen debido a que no se ocupan, no hablan con las hijas, no las controlan, etc., hecho que asocian a las conductas “transgresoras” de las hijas —comportamientos promiscuos, consumo de drogas y alcohol, desobediencia— que vinculan, a su vez, al embarazo.

Los valores tradicionales parecen seguir vigentes hoy en día en la educación de las hijas: respeto, responsabilidad, honestidad, así como la valoración del estudio —aunque muchas madres aceptaron que las hijas no estudiaran o se resignaron a ello—. También se enfatiza que las hijas aprendan las tareas domésticas, lo que parece vincularse a pautas tradicionales de socialización de género.

Las normas que la mayoría de las madres establecen parecen adecuadas a la edad de las hijas y a las funciones parentales de cuidado: cumplir con horarios, con tareas escolares y domésticas, pedir permiso para salir, etc. Pero también se observó que en la mayoría de los casos estas normas coexisten con otras más restrictivas y/o más permisivas y en algunos casos se observó la ausencia de normas adecuadas o directamente de normas.

Son pocas las madres que, como forma de control de la conducta, utilizan exclusivamente el estilo parental inductivo, considerado el más adecuado según la bibliografía. Lo más frecuente es una combinación de estilos, pero debe remarcarse que en casi la mitad de los casos el estilo inductivo no está incluido en esa combinación y en algunos se observó que se emplea sólo un estilo permisivo, coercitivo o negligente. Además, muchas madres reconocen sus



dificultades en poner límites a las hijas —por falta de autoridad, coherencia o firmeza—.

Entonces, en estos grupos familiares parece haber perdido hegemonía el modelo patriarcal —ya sea autoritario o paternalista—. Hoy en día coexisten varios estilos educativos, aun dentro de la misma familia, que van desde los más restrictivos hasta los más permisivos y/o negligentes. Y según las representaciones, parecería que las madres consideran que los estilos educativos que ponen en práctica no son adecuados y resultan ineficaces de acuerdo con sus valores y expectativas.

Se abren varias interrogantes: ¿es la falta de coherencia entre la norma y el control la que hace difícil e ineficaz —según los valores maternos/paternos— la educación de las hijas/os?, ¿los padres no son coherentes porque no creen en las normas que establecen y en las sanciones que imponen?, ¿es la tensión entre el sujetamiento acrítico a la autoridad y el anhelo de libertad la responsable de que las hijas abandonen los estudios o se embaracen precozmente, por ejemplo?, ¿las madres y los padres se resisten a poner límites como reparación a su falta de libertad en la adolescencia?, ¿o no terminan de instituirse como madres/padres?

Entonces, los estilos de crianza están íntimamente vinculados a las pautas, modelos y teorías implícitas acerca de la crianza de los hijos que poseen los padres y que se evidencian en sus representaciones sociales y responden a sus necesidades, intereses, valores, carencias afectivas, aspiraciones, frustraciones y conflictos.



Por otra parte, la parentalidad implica un trabajo que es indispensable en la estructuración del sujeto, de su identidad, de su autoestima. En ese trabajo se deben poner en juego una serie de capacidades, habilidades y conocimientos cuyo objetivo es lograr el desarrollo psicoemocional, físico y social de los niños, respondiendo a las necesidades de protección, cuidado, empatía, afecto y apego de los mismos. Entonces, el de la parentalidad es, por su objetivo, un trabajo socialmente significativo, a la vez que por sus requisitos es un trabajo complejo.

Las tareas de “cuidado” —hacerse cargo de otra persona total o parcialmente— implican un vínculo emocional por el cual el que brinda cuidados se siente responsable del bienestar del otro y se hace un esfuerzo mental, emocional y físico para cumplir con esa responsabilidad. Aunque en dichas tareas se ponen en juego sentimientos y emociones, también requieren conocimientos, acciones y planificación (Batthyány, 2001). Necesitan también compromiso y responsabilidad. Pero a pesar de su necesidad, es decir, de su utilidad social, permanecen en un ámbito de invisibilidad social al que le corresponde el no reconocimiento cultural.

Esas tareas han sido asignadas socioculturalmente a las mujeres-madres de acuerdo con sus aptitudes y capacidades supuestamente naturales. Si bien el padre está cada vez más presente en la educación de los hijos/as, es la madre la que en mucha mayor medida se ocupa de la misma, ya sea porque la pareja paterna se ha separado, el padre falleció o abandonó el hogar o está ausente por razones laborales o en forma simbólica, o porque la madre se asume como



única responsable de la educación de los hijos/as. Esto las sobrecarga material y emocionalmente —hecho demostrado por las encuestas de uso de tiempo— (Wainerman, 2003). Entonces las madres asumen en soledad una función tan importante.

Además, al inicio del artículo se señaló el contexto de incertidumbre en el que se educan a los hijos derivado de las transformaciones de las últimas décadas: un Estado sin autoridad y débil, una escuela con iguales características, unos padres/madres desconcertados frente a la realidad cambiante, a las nuevas exigencias socioculturales, a valores que se declaman pero que no guían la acción, a las demandas de los hijos. Parecería que falta un marco normativo consistente que puedan transmitir, lo que se traduce en la falta de coherencia en los estilos parentales, ¿quizás en un intento de búsqueda del estilo parental más adecuado?

Otro aspecto a considerar que intersecta a los estilos educativos —no desarrollado en este trabajo— es el de la calidad de las relaciones familiares y el apego. En las familias estudiadas parecen encontrarse serias dificultades relacionales: casi la mitad pueden caracterizarse como familias bastante o muy conflictivas, un tercio de las hijas no vivió siempre con la madre y, a su vez, más de un tercio de las madres no vivió siempre con las suyas, hecho que, en general, tanto unas como las otras lo vivencian como doloroso. Lo mismo ocurre con la ausencia del padre —más de la mitad de las hijas no vivió siempre con él—. Además, un tercio de las chicas se fue alguna vez de la casa —algunas definitivamente— y casi la mitad de las hijas fueron golpeadas ocasional o habitualmente.



Es en este contexto sociofamiliar en el que estas chicas de sectores populares se embarazan siendo adolescentes. Y es el que parece determinar las representaciones sociales de estas madres que muestran al embarazo adolescente como generalizado y naturalizado y como consecuencia de transgresiones de las hijas y como “culpa” de los padres que no saben educarlas. Y es en este contexto que las madres encuentran dificultades para criar a sus hijas.

En un trabajo previo (Climent, 2004) se ha visto que al embarazo en la adolescencia pueden atribuírsele distintos significados que implican distintos riesgos para el futuro de la adolescente y su hijo/a: a) un proyecto de vida ligado a la identificación con los modelos maternos, b) un evento vital vinculado a la repetición de los modelos maternos, en los que el embarazo a temprana edad está naturalizado y es aceptado con cierto fatalismo, c) una respuesta a límites laxos o a la ausencia de ellos, d) un desafío a los límites rígidos y controles coercitivos, e) un modo de compensar carencias afectivas —sin agotar todas las posibilidades—. Por lo tanto, en un trabajo próximo se intentará relacionar los distintos estilos educativos y el significado del embarazo precoz, a fin de establecer distintas medidas de prevención —si las chicas quieren evitar el embarazo en la adolescencia— y/o contención —si quieren embarazarse—.

Los modelos familiares son dinámicos, susceptibles de transformarse. Hoy se requieren estilos educativos alternativos que se adecuen a las nuevas formaciones familiares, a las nuevas formas de desempeñar los roles de padre y madre, a los nuevos valores y códigos culturales. El desafío es encontrar estilos parentales más participativos,



en los que ambos padres se asuman como responsables en la formación de los hijos, en los que respeten sus necesidades y sus derechos; estilos parentales que permitan superar las limitaciones de los estilos autoritarios, excesivamente permisivos o negligentes que afectan la calidad de la vida familiar y el desarrollo saludable de los hijos.

Bibliografía

- BATTHYÁNY, K. "Estado, familia, políticas sociales: ¿Quién se hace cargo de los cuidados y responsabilidades domésticas?", en *XXIII Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS)* (CD). Antigua, 2001.
- BOWLBY, J. *Una base segura*. Paidós, Buenos Aires, 1989.
- CEBALLOS, A. "Yo mando, tú mandas, ¿él se trauma?", en www.austral.edu.ar/desarrollo/web/newsletter/21/trauma.htm
- CHAPP, M. "El sistema de autoridad familiar desde la perspectiva adolescente", en CHAPP, M. y A. PALERMO. *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1994.
- CICHELLI-PUGEAULT, C. y V. CICHELLI. *Las teorías sociológicas de la familia*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.
- CICERCHIA, R. "The Charm of Family Patterns: Historical and Contemporary Change in Latin America", en DORE, E. (ed.). *Gender Politics in Latin America. Debates in Theory and Practice*. Monthly Reviews Press, Nueva York, 1997.
- CLIMENT, G. "Pautas educativas y embarazo adolescente", en *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología*, Tomo II. Edi-



- tado por IFEJANT-Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe "Mons. Germán Schmitz", Lima, 2004.
- COMELLAS, M. J. *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*, en <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>, 2003.
- DOLZ, L., A. D'OCÓN y S. Gemma PONS. "Evolución de la metodología observacional aplicada al entorno de la familia", en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 18, núms.1-2, 1997, pp. 103-110.
- DORFMAN LERNER, B. "Relaciones madre-hija". *II Coloquio Interdisciplinario de Estudios de Género*. Buenos Aires, noviembre, 1992, pp. 96-106.
- FERNÁNDEZ, A. *La mujer de la ilusión*. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- FLANDRIN, J. *Orígenes de la familia moderna. La familia, el parentesco y la sexualidad en la sociedad tradicional*. Crítica, Barcelona, 1979.
- FLAQUEUR, LI. *El destino de la familia*. Ariel, Barcelona, 1998.
- GELDSTEIN, R. "Las nuevas familias en los sectores populares", en WAINERMAN, C. H. (comp.). *Vivir en familia*. UNICEF/Losada, Buenos Aires, 1994.
- G. Infesta DOMÍNGUEZ y N. DELPINO. *Adquisición de pautas de cuidado de la salud reproductiva en sectores populares de Buenos Aires: La transmisión de madres a hijas* (Informe final de investigación). CENEP/OMS, Buenos Aires, 1996.
- GIDDENS, A. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra Teorema, Barcelona, 1997.
- GONZÁLEZ TORNARÍA, M. "Familia y educación en valores". Ponencia presentada en el *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Ministerio de Educación y Cultura y Organización de Estados Iberoamericanos.





- Montevideo, 2 al 6 de octubre de 2000, en <http://www.campus-oei.org/valores/tornaria.htm>.
- JELÍN, E. *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1998.
- LARGE, T. "Some Aspects of Loneliness in Families", en *Family Process*, vol. 28, núm. 1, marzo, 1989.
- LESTHAEGHE, R. "Una interpretación sobre la segunda transición demográfica en los países occidentales", en EMAKUNDE, *Demografía y Políticas sociales*. Vitoria, 1994.
- MAURO, A. y L. GODOY. "Cambios en el mercado de trabajo y relaciones de pareja: El punto de vista de los hombres", en *XXIII Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS)* (CD). Antigua, 2001.
- MUCHINIK, E. y S. SEIDMANN. *Aislamiento y soledad*. Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- MUSITU, G., J. M. ROMÁN y M. GUTIÉRREZ. *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Universitaria, Barcelona, 1996.
- PIERRET, J. "Significaciones sociales de la enfermedad, clases sociales y salud", en *Tercer seminario-taller de Investigación en Ciencias Sociales y Salud*. Secretaría de Ciencia y Técnica, Buenos Aires, septiembre, 1985.
- PRECE, G. et al. *Mujeres populares. El mandato de cuidar y curar*. Biblos, Buenos Aires, 1996.
- SALAZAR, A. R. "La potencia del enfoque etnobiográfico en la investigación sociológica. Una experiencia con la encuesta por relatos de vida en el área de la salud", en *Espacio abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 6 núm. 1, enero-abril, 1997.

- SEGALÉN, M. *Antropología histórica de la familia*. Taurus Universitaria, Madrid, 1992.
- SOLSONA, M. “La segunda transición demográfica desde la perspectiva de género”, en SOLSONA, M. (ed.). *Desigualdades de género en los viejos y los nuevos hogares*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Universidad Autónoma de Barcelona, Madrid, 1996.
- STERN, C. “Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente”, en STERN, C. y P.G. FIGUEROA (comps.). *Sexualidad, salud reproductiva. Avances y retos para la investigación*. El Colegio de México, México, 2001.
- TORRADO, S. *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Ediciones La Flor, Buenos Aires, 2003.
- VIELMA RANGEL, J. “Estilos de crianza en familias andinas venezolanas. Un estudio preliminar”, en *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 3, Mérida, enero, 2002, en www.scielo.org.ve
- WAINERMAN, C. “Conyugalidad y paternidad, ¿una revolución estancada?”, *Seminario internacional género, familias y trabajo: Rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación y la acción política*. Montevideo, 10 y 11 abril de 2003.
- y R. GELDSTEIN. “Viviendo en familia ayer y hoy”, en WAINERMAN, C. (comp.). *Vivir en familia*. UNICEF/Losada, Buenos Aires, 1994.