

*Pedagogía intrafamiliar:  
sus coordenadas educativas ante la realidad  
del nuevo hijo*

M<sup>a</sup> JESUS GARCIA ARROYO  
Profa. de Pedagogía Familiar  
Universidad Pontificia. Salamanca

I. COORDENADAS EDUCATIVAS INTRAFAMILIARES

1. *Contribuciones del sistema familiar  
al desarrollo infantil*

Desde que Pestalozzi, sistematizara doctrinalmente los valores de la familia como primera institución educadora, apoyándose en el encuentro perfectivo de padres e hijos, la familia como agente educativo necesario para el desarrollo del individuo, ha sido valorada universalmente desde ópticas diversas.

La familia con múltiples connotaciones terminológicas para su definición, desde una dimensión educativa, es la primera célula social que acoge a cada nuevo ser, a cada hijo, para iniciar y desarrollar su proceso de individuación y socialización.

Cada familia cuando recibe al hijo, le ubica en un espacio cultural/social determinado, que se transforma en educativo al ser propositivamente seleccionado de acuerdo a unos patrones y modelos tenidos por válidos. El sistema familiar y su dinámica estructural, troquela a cada hijo, a través de la evolución de las interacciones diversas que en él se operan.

Es amplia y copiosa la literatura existente sobre la institución familiar, el desarrollo infantil y las modificaciones de

éste desarrollo derivados de los cambios familiares. Igualmente existen múltiples investigaciones desde campos distintos como el antropológico, sociológico, experimental o clínico que confirman a la familia como *sistema educativo* y *agente universal necesario* para la configuración de la personalidad de cada ser humano. Proceso dinámico que tiene sus inicios desde el momento de su nacimiento.

La familia primera sociedad educadora, ayuda y contribuye desde su núcleo por la acción interaccionada de sus subsistemas y diadas a que cada hijo vaya «*creándose a sí mismo*», este crearse a sí mismo, aglutina en su entraña educativa la doble raíz latina de: *educare* y *exducere*.

*Educare*: o criar, alimentar, nutrir desde fuera, y *exducere* o conducir y desplegar posibilidades y disposiciones internas del ser.

Desde estas raíces latinas con doble vertiente y lectura educativa de: influencia y ayuda externa, combinada igualmente de encauzamiento y disposiciones internas de cada ser, la *acción educativa familiar*, se enmarca según el prof. Rof Carballo y otros autores, en los diferentes encuentros que cada hijo realiza con el sistema familiar. Porque cada uno de éstos hijos desde la urdimbre primigenia con la madre o inicio de los primeros vínculos de socialización/individuación, madura a través de estos encuentros e interacciones biológicas, personales, culturales y trascendentales. La familia es espacio de encuentro perfecto entre los diferentes miembros del sistema familiar.

«Desde su nacimiento, tanto el animal como el hombre, son terminados, es decir acabados de constituir en sus mas profunda estructura, por la acción de alguien del grupo, e incorporados a éste como parte de su trama. Todo ser desde el momento de su nacimiento, está necesitado de completarse», dice éste autor.

Este acabamiento, maduración, individuación, socialización ha sido contemplado por modelos psicológicos distintos a lo largo de la historia.

Las conclusiones educativas obtenidas de programas experimentales aplicados al desarrollo infantil han puesto de manifiesto que:

— La dirección y el ritmo de desarrollo infantil, está fuertemente condicionado por las interacciones adquiridas en el proceso educativo familiar temprano.

— Que la optimización del desarrollo, mediante un programa adecuado y variado de estimulaciones sensoriales, afectivas y sociales en el sistema familiar condiciona favorablemente los procesos del desarrollo infantil.

— Que la privación maternal y familiar, ejerce una rotunda influencia en los aprendizajes posteriores del niño, así como alteraciones conductuales e inadaptación escolar. Datos estos corroborados por diversos equipos de intervención psicoeducativa compensatoria.

La familia y sus coordenadas educativas: favorece, estimula, filtra, entorpece o bloquea el proceso madurativo y educacional de cada hijo desde: *los diversos roles parentales, desde las actitudes diversas de ejercer la paternidad —maternidad, desde las expectativas implícitas de los padres, para cada nuevo hijo, desde las diferencias individuales de cada bebé* y desde otras variables que analizaremos posteriormente.

Las aportaciones que la familia realiza al hijo en los primeros meses de su vida, condicionante de su aprendizaje posterior, tienen como marco el *maternazgo/paternazgo*, términos utilizados pro Shaffer, ejercidos en la familia.

Pues de acuerdo a las diferentes categorías de este maternazgo/paternazgo las contribuciones primeras de cada sistema familiar, serán diferentes.

Shaffer, que ha estudiado ampliamente el rol de la madre en el desarrollo del niño, dice que el maternazgo es una actividad enormemente variada y polifacética, cuyo análisis resulta complejo. El maternazgo, lleva implícito el término maternidad y según los diferentes enfoques para comprender su naturaleza y la relación con la conducta del hijo, puede agruparse en cuatro categorías que responden a necesidades básicas de cada hijo:

a) Maternazgo como actividad de cuidado físico. Los contenidos específicos de esta categoría, son la crianza alimenticia, el ritmo circadiano del bebé vigilia-sueño, higiene, etc.

b) Maternazgo como conjunto de actitudes hacia el hijo, que oscilarán entre mensajes de tipo: cálido-frío y permisividad-restricción.

c) Maternazgo como acción estimuladora o selección de estímulos que realiza la madre para procurar el desarrollo del hijo.

d) Maternazgo como interlocución —interacción diádica primera en la instauración de sincronía interpersonal, cimiento de futuros procesos globales de desarrollo social.

Al unísono con el maternazgo de Shaffer, el paternazgo ha sido recogido ampliamente por Parker (1986) que explica el rol de éste en la etapa neonatal, asegurando que el rol paterno juega funciones esenciales, para la interacción e identificación, así como para la conducta social de cada hijo.

Desde esta óptica educativa de una maternidad —paternidad responsable, la familia contribuye al desarrollo infantil con estas dos grandes aportaciones:

a) Le crea un clima de seguridad, acogimiento y aceptación óptimo.

Estas sensaciones señaladas, son necesarias para la supervivencia y desarrollo de cada bebé. Mussen (1967) Konger (1972) Sears (1967) y Erickson (1964) demostraron que la sensación de seguridad es condicionante para la supervivencia del recién nacido.

Este marco de seguridad es satisfecho por el neonato a través de:

— necesidades primarias vitales: alimentación, sueño e higiene,

— necesidades sensoriales, perceptuales y afectivas transmitidas por las figuras parentales,

— adquisición de habilidades básicas para la progresiva adaptación al medio exterior, según su ritmo personal.

b) Igualmente la familia contribuye al desarrollo infantil, al modelar, troquelar desde sus interacciones primeras con las diadas parentales, el aprendizaje conductual del hijo, mediante patrones de estímulos adecuados y variados en cuanto a cantidad y calidad. Ainsworth (1962) y Rutter (1972) demostraron con sus investigaciones las necesidades motrices, perceptuales, afectivo-sociales del neonato y las alteraciones del desarrollo de éste cuando ha existido una ausencia y privación de éstas.

Esta pirámide jerarquizada de patrones estimuladores son el cimiento del desarrollo *cognitivo, psicolingüístico, afectivo para cada hijo*. Constituyéndose estos aspectos en contenidos educativos específicos de la pedagogía familiar.

La segunda gran aportación de la familia al desarrollo infantil temprano es la contribución a su *proceso de socialización*.

La crianza de los hijos, está de forma universal asignada a la familia. Cada hijo es recibido en una familia que le transmite contenidos culturales para que sean apropiados e incorporados a sus estructura básica. Gran parte de la literatura existente en torno a la socialización de las etapas tempranas, se halla asociada al concepto de vinculación y apego. (Bowlby 1969) y otros.

En épocas más recientes al surgir una concepción diádica, en el proceso de socialización, Zigler y Chil (1973) caracterizaron la socialización «como el proceso total, por el que el individuo desarrolla, mediante transacciones con otras personas, sus pautas específicas de conducta y de experiencia socialmente relevante». Comprender el proceso de socialización, significa comprender las transacciones y conducta de padres a hijos y las modificaciones que el bebé va adquiriendo gradualmente en el desarrollo de su aspecto social y cultural. Este proceso de socialización se caracteriza en el sistema familiar por *no estar metodológicamente programado ni sistematizado*, sino más bien, de forma inconsciente y metódica el bebé, el hijo asimila por *impregación*: conceptos, actitudes, modos hábitos costumbres, reglas y normas a través de la *interacción diádica* y los mensajes verbales e infraverbales que en estas comunicaciones primigenias se hallan implícitas.

Cada sistema familiar transmite al recién nacido unos esquemas socioafectivos de los cuales se irán gestando distintos prototipos relacionales —sociales de: seguridad, confianza, autonomía, inseguridad, subordinación, dependencia o insolidaridad.

Very en 1975, indicaba que los padres se constituyen en cada nuevo hijo en «modelos preeminentes y exclusivos durante los primeros años de vida».

Tanto autores de la escuela psicoanalítica como la de aprendizaje social, Erickson o Bandura y Walters, sostienen que las primeras experiencias del niño con el adulto, no sólo constituyen una primera forma de adaptación que tiende a perpetuarse, sino que resultan decisivas para seleccionar y dar sentido a las experiencias sociales posteriores.

La familia crea los primeros vínculos y cimientos del proceso socializador del individuo.

De todo lo anteriormente se deducen las aportaciones más relevantes que la familia realiza al desarrollo infantil desde el momento del nacimiento:

a) Le informa sobre el mundo y el medio exterior y le facilita los hábitos de aprendizaje primarios para cubrir las necesidades básicas de supervivencia.

b) Le proporciona la estimulación adecuada para que cada hijo realice su habituación y maduración en los distintos aspectos de su conducta: cognitiva, psicolingüística, afectiva, social y posteriormente ético-moral-religiosa.

c) Le ofrece la validación de su autoidentidad.

d) Le proporciona modos de convivencia, normas y hábitos que confluyen en un talante socializador propio a cada hijo, y que es utilizado como bagaje para interactuar con el medio extrafamiliar.

Aceptada pues, la necesidad que tiene el ser humano de la familia desde el momento de su nacimiento hasta realizarse como persona y constatando que no todos los sistemas familiares, proporcionan una acción educativa nutridora y generadora de acción educativa sana, *es necesaria*, la intervención precoz en materia educativa familiar, ya que esta intervención educadora desde ópticas diversas, en las que se encuentra la figura del Orientador Familiar, son medios *Preventivos* de actuaciones posteriores de tipo terapéutico y compensatorio. Esta atención científica a la institución familiar, reclama que exista una mayor y mejor atención a este núcleo educativo universal, y que las directrices de las instituciones educativas, sociales y políticas, potencien, faciliten y mejoren la calidad de «Escuelas de padres» u otros organismos estrechamente vinculados al sistema educativo familiar temprano.

## II. FACTORES CONDICIONANTES DE LA ACCION EDUCATIVA INTRAFAMILIAR

Si entendemos la familia: Como un sistema vivo y dinámico, que experimenta transformaciones, sometido a un proceso continuo, donde se establecen redes de comunicación entrelazadas por todos sus miembros, el *hecho educativo intrafamiliar*, se perfila como un *proceso/producto* de estas

interacciones, en las que los padres-hijos-hermanos, forman parte de «procesos circulares».

En este proceso dinámico familiar, el nacimiento y educación de los hijos, ha sido tipificado por autores distintos desde un prisma sociológico, en ciclos familiares con competencias concretas, en los cuales los roles parentales se encuentran impregnados por este objetivo prioritario familiar.

Sin embargo las aportaciones y condiciones intrafamiliares varían en el ofrecimiento educativo global de ésta, a cada nuevo miembro que se ubica en el sistema familiar y las interacciones primeras, que en ella realiza están condicionadas por:

- a) Las propias diferencias de cada hijo, de cada bebé.
- b) Las diferencias implícitas del propio sistema familiar en su sentido dinámico.

Esta concepción sistémica de la familia, ha aportado datos científicos para la interpretación de las responsabilidades parentales en la formación de la personalidad del hijo, ya que hasta los años 70, un elevado número de estudios, concedían a la actuación parental, la responsabilidad casi exclusiva del proceso educativo.

A partir de los años 70, Clarke y Steward (1973), Gottman y Paterson (1972) mostraron las contribuciones que cada hijo aporta al proceso interactivo-educativo-familiar.

Cada bebé marca desde su nacimiento, a través de sus diferencias motrices —perceptuales temperamentales primarias, reacciones, actitudes y comportamientos parentales diversos, suscitados por los mensajes— reacciones de cada neonato.

Dunn y Kendrich (1982), demostraron el cambio de trato de las madres hacia el hijo primogénito, después del nacimiento del hijo segundo.

A su vez Rutter (1984) observó que madres de status económico-social —cultural desfavorecido, realizaban su tarea educativa con mayor eficacia y calidad, si se veían apoyadas por su pareja.

Igualmente la presencia de hermanos, abuelos o situaciones extrafamiliares fueron consideradas como contextualizadoras de las diversas acciones educativas intrafamiliares para cada nuevo hijo.

## 1. *Diferencias individuales que aporta cada hijo*

Dice Williams James que el recién nacido «acometido por ojos, oídos, nariz, piel y entrañas, lo siente todo, como una confusión floreciente y murmurante».

A esta visión con lenguaje poético, se añaden las diferencias conductuales de cada bebé, señaladas por Schaffer (1979) sobre *los diferentes aspectos en la preadaptación social del bebé*. Estas diferencias en los aspectos: *estructurales y funcionales*, hacen posible las distintas pautas de conducta del niño en cuanto a: succión, alimentación, sonrisa, llanto y a los distintos micro-ritmos biológicos y la regularidad de sus respuestas, que condicionan las primeras interacciones maternas-paternas.

La actividad senso-motriz, manifiesta en vocalizaciones, lloros, sonrisas permiten cauces de diálogos y pseudodiálogos diferenciales, entre el niño y sus cuidadores.

A esta interacción primigenia y diálogo diferencial de cada bebé con sus cuidadores se unen los estudios realizados por autores diversos en cuanto a diferencias individuales del bebé y a su *recreatividad autónoma* según Lipton y Bridger,

Thomas y otros realizaron un estudio longitudinal con 130 bebés de clase media para identificar dimensiones conductuales respecto a:

*Actividad/pasividad*

*Regularidad/irregularidad*

*Acercamiento/retramiento*

*Umbral alto/bajo de respuesta al estímulo*

*Estado anímico positivo/negativo*

*Selectividad/distraibilidad alta-baja*

encontrando resultados positivos en cuanto a estas variables conductuales.

Korner en 1971, publicó una investigación sobre los resultados obtenidos en las pruebas realizadas a bebés y sus diferencias individuales, con atención especial al efecto de esas diferencias sobre las respuestas de la madre al niño.

Yarrow en 1972, expuso los resultados de la estimulación temprana y sus variaciones ambientales en el desarrollo del niño.



Cada nuevo hijo integrado en el sistema familiar manifiesta según consenso de múltiples autores diferencias en cuanto a:

- Vigor en sus respuestas corporales o verbales.
- Motricidad corporal activa o lenta.
- Inquietud durante el sueño.
- Inestabilidad: Plácido/tranquilo o irritables y llorones.
- Hsbitación rápida o lenta al medio.
- Mimo o contacto corporal positivo o negativo.

Estas diferencias primeras de cada bebé son importantes en el desarrollo infantil y su proceso educativo familiar, ya que algunas de estas persisten en los primeros años de escolaridad, habiendo sido clasificadas estas diferencias en modos de conducta con la siguiente nomenclatura, según Chess y Thomas en 1973:

Niños fáciles: aquellos que se enfrentan positivamente a los acontecimientos.

Se adaptan bien a los diferentes tipos de alimentación, son regulares en sus ciclos circandianos. Generalmente están contentos y su respuesta a los distintos estímulos es moderada.

— Niños difíciles: Menos regulares en sus ciclos biológicos y circandianos. Reacciones negativas a los cambios, afrontan los cambios con actitud negativa. Irritables. Las respuestas a los estímulos suele ser muy alta. La adaptación a los cambios es lenta.

— Niños de entusiasmo lento: Muestran pocas reacciones intensas a cualquier acontecimiento, ya sea de carácter positivo o negativo, aunque una vez adaptados su respuesta suele ser positiva.

Las diferencias individuales del bebé señaladas anteriormente, que persisten algunas de ellas en los primeros años de vida, deben ser conocidas por los padres, porque condicionan y conducen las interacciones y relaciones tempranas familiares y condicionan igualmente el proceso evolutivo-educativo.

2. El segundo condicionante de la *acción educativa intrafamiliar* se centra en las figuras parentales, en cuanto a

los *contenidos e ideas que éstos tienen sobre la educación de los hijos*.

Los padres poseen unos conocimientos concretos sobre el rol que ellos ejercen en el proceso educativo. Estos conocimientos, configuran unos *contenidos* compuestos de *ideas* pedagógicas-evolutivas que han sido estructuradas, acumuladas por variables y cauces diferentes.

Tanto las ideas —conocimientos que los padres tienen el desarrollo infantil y su acción educativa, como el origen de esas ideas y como éstas condicionan sus conductas como padres con cada hijo, se ha constituido desde los años 80 en motivo de estudio-investigación en diferentes universidades americanas, que Palacios (1988) ha recogido en un brillante trabajo.

De acuerdo a los contenidos presentados por este autor, estructuro de forma didáctica los determinantes educativos de la Pedagogía Intrafamiliar que giran en torno a las *ideas que los padres tienen del desarrollo de los hijos, su origen y su influencia en las conductas educativo parentales*:

a) *Ideas-conocimientos* que los padres tienen del desarrollo evolutivo —educativo de los hijos.

Ante este condicionante existen diversas tesis que pueden polarizarse en torno a dos posturas opuestas: La postura que defiende que las ideas y conocimientos que los padres tienen sobre los hijos condicionan su proceso educativo, tesis que vamos a desarrollar a continuación, y la postura contraria que afirma y defiende Lager en 1978, al señalar que la mayor parte de las conductas parentales son de «actividad sin pensamiento», porque se realizan y despliegan de forma automática y sistemática, ajustándose a «scripts» de escasa reflexión y actitud crítica.

Respecto a la tesis anterior validada científicamente por múltiples estudios en cuanto a la influencia que las ideas — contenidos educativos que los padres tienen sobre el desarrollo de los hijos y que modifican la educación intrafamiliar, puede sistematizarse de la siguiente forma:

a) Ideas sobre la conducta que manifiesta el hijo y el origen de esa conducta.

Los sistemas familiares desfavorecidos social y culturalmente aceptan las teorías innatistas y maduracionistas. (El

niño hace esto porque así ha nacido, o el niño ha heredado esta forma de caminar, hablar etc.).

Sin embargo los sistemas familiares de nivel elevado, buscan el origen de la conducta de sus hijos en las teorías interaccionistas-ambientalistas.

b) Igualmente sus conocimientos se amplían a las conquistas básicas que los hijos van adquiriendo, en cuanto a conductas básicas: motrices, lingüísticas, sociales, etc. Los padres conocen cuando deben salirle los dientes, caminar, comenzar a hablar, etc.

c) Configuran estos conocimientos también: *las expectativas-valores* que ellos tienen para cada hijo, según su jerarquía de valores y objetivos generales que creen que la familia debe alcanzar. De acuerdo a estas expectativas y valores, la actitud parental se modifica en cada sistema familiar o ante el nacimiento de cada nuevo hijo.

Le Vine en 1974, afirmaba que existían tres valores de carácter universal, que los padres pretendían para sus hijos:

— Supervivencia y salud.

— Desarrollo de las capacidades conductuales necesarias para que cada hijo se realice como adulto económicamente independiente.

— Desarrollo de los distintos componentes conductuales: cognitivo, emocional, moral etc. propios de cada cultura.

Investigaciones más recientes recogen valores que los padres persiguen para sus hijos relacionados con: *autonomía, independencia de criterios, afirmación personal*, perseguidos por padres de status cultura y social elevado, frente a valores de: *conformidad, obediencia y sometimiento a normas*, valoradas por status familiares desfavorecidos.

Las expectativas de los padres para los hijos van ligadas igualmente al sexo de los hijos.

d) Forman parte también de los conocimientos sobre el desarrollo evolutivo-educativo, *las ideas de como aprenden los hijos y cual es su rol en este aprendizaje*.

Esta variable está fuertemente condicionada por:

— el status social de los padres y su nivel cultural.

— el sexo de los padres y el de los hijos.

— el número de hijos y el espaciamiento entre estos.

Johson y Martín en 1985 y Tulkin y Cohler en 1973, abordaron las diferencias en las distintas creencias que los padres tenían sobre el aprendizaje de los hijos, y las influencias de los padres en éstos aprendizajes. Los padres de status elevado creían que tenían una influencia considerable. Los de status desfavorecido pensaban que su influencia era escasa.

e) Finalmente se une en la composición de los conocimientos de los padres sobre los hijos, el control y estrategias que los padres ejercen sobre cada uno de los hijos.

Pero ¿cómo se han formado en los padres, estos conocimientos? ¿cuál es el origen de estas *ideas*?

a) Según la transmisión cultural sobre el estilo de crianza, que conocen sobre los hijos.

b) De acuerdo a su propia experiencia como hijos. Pues del estilo de crianza que ellos recibieron de sus padres, de las prácticas educativas que recuerdan de su proceso educativo, del modelo de disciplina con ellos utilizado, porque el *valor de lo vivido* es un elemento esencial en el sistema familiar.

c) A su vez la propia experiencia como padres, cuando se ha producido más de un nacimiento, juega un papel importante en las ideas educativas que se configuran en los padres y que influyen en las conductas para los hijos posteriores.

Algunos autores defienden que las experiencias positivas o negativas que los padres adquieren al ejercer su paternidad-maternidad con cada hijo, modifican sus conocimientos e ideas sobre el proceso evolutivo-educativo.

Goodnow en 1985, sugiere que las variaciones en las conductas parentales, se deben más que a la evolución de las ideas de los padres, a las capacidades de «sintonía fina» que éstos tengan con cada uno de los hijos.

d) Es también altamente significativo en el origen de los conocimientos e ideas de los padres, el status socio-económico y el nivel educativo, como determinante en la adquisición de conocimientos y conductas —actitudes parentales.

Boltanski (1969) Alvarez y Henderson (1984) y Loasa (1982) afirmaron que el nivel educativo parental era un predictor potente en las ideas que los padres tenían sobre el desarrollo evolutivo-educativo de los hijos.

A estos factores de tipo general es preciso igualmente añadir las diferencias individuales de los hijos en cuanto a: edad, sexo, temperamento y capacidades. Estas diferencias condicionan el origen y los contenidos evolutivo-educativos que los padres tienen respecto de sus hijos.

El origen de los conocimientos y las ideas que forman y constituyen esos conocimientos que los padres poseen, se agrupan en *condicionantes intrafamiliares* de las interacciones educativas tempranas, que se desarrollan con cada hijo, según afirmación de autores que han validado científicamente sus hipótesis.

Las ideas que los padres tienen por tanto del proceso evolutivo-educativo de los hijos, encuentran materialización en sus conductas de acuerdo a factores moduladores relacionados con:

- sus estilos cognitivos y de personalidad.
- los estilos del niño.
- la situación concreta intrafamiliar en proceso dinámico.

Estas ideas —conocimientos, materializadas en conductas parentales, determinan con cada uno de los hijos:

- las estrategias educativas y la organización intrafamiliar en cuanto a los hábitos, horarios, juegos en el desarrollo temprano, selección de estímulos.

Los condicionantes descritos de la acción educativa intrafamiliar, centrados en las diferencias de cada nuevo hijo, de cada bebé, y centradas en los conocimientos —ideas que los padres, tienen del desarrollo de los hijos, se constituyen en un *determinante educativo intrafamiliar* para cada hijo, porque de él, se derivan *los comportamientos —actitudes educativas diferenciales* de los padres en el sistema familiar, con otro tipo de componentes y condicionantes.

### III. COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES EDUCATIVAS DE LOS PADRES. PROBLEMAS ANTE EL NACIMIENTO DEL HIJO

Cuantos expertos trabajamos en el desarrollo infantil y su proceso educativo, conocemos las actitudes educativas pa-

rentales tipificadas por Baumrid en 1971, en: permisivas, autoritarias y autoritativas, término empleado por este autor para designar a esta última actitud, un sentido de autoridad democrática.

Pero pedagogos y educadores conocedores de la pedagogía diferencial familiar, han recogido a lo largo de la historia, interrogantes de carácter universal, de vigencia en nuestros días; interrogantes manifestados por padres en su tarea educativa. Estos interrogantes se constituyen ahora en punto de partida, para en voz alta, reflexionar sobre los comportamientos y actitudes de los padres hacia el hijo, hacia cada nuevo hijo, porque el nacimiento de cada uno de ellos se ve impregnado de actitudes educativas específicas que condicionan su proceso educativo. Cada nuevo ser al incorporarse a la trama familiar, recibe una impronta educativa diferente.

¿Existe una forma ideal de ser padres? ¿Se puede enseñar —aprender a ser padres sin la experiencia previa de serlo?

¿Quién puede enseñar y dónde a ejercer una paternidad —maternidad responsable?

Las recomendaciones de expertos como Ginott y Spok, junto a otros muchos, parecen tener consenso al afirmar que los hijos deben desarrollar en su personalidad rasgos de:

- responsabilidad y autoiniciativa
- realización personal
- autodeterminación e independencia.

Para conseguir estos componentes de personalidad y conducta, las actitudes parentales, deben incluir un ambiente de: *cordialidad-aceptación* con una *autonomía y permisividad moderada*.

Las dimensiones educativas en cuanto a actitudes parentales adoptadas por Becker y otros, de: cordialidad y aceptación —versus— frialdad y rechazo, y autonomía y permisividad versus control-restricción, marcan y conducen el desarrollo del proceso educativo, con un estilo específico de crianza que oscila en la combinación de estas cuatro dimensiones.

Pero estas afirmaciones recomendaciones no son fáciles de cumplir en sentido absoluto, porque es complicado combinar adecuadamente todos los condicionantes anteriormente

señalados y es complicado también encontrar un equilibrio entre la maduración de la libertad de cada hijo y el control, dentro de un sistema de cordialidad y aceptación.

Según Bell (1971) el ambiente ideal paterno, ambiente defendido por los expertos en el desarrollo evolutivo educativo infantil, sería el de aquellos padres que *regulan constantemente el desarrollo de sus hijos y saben cuando, el control debe hacerse estrecho o aflojarse. Padres que tienden a replantearse en ocasiones la forma de este control, y se dan cuenta que un mismo niño necesita estrategias educativas de control diferente, según va creciendo.*

Baumrid, exploró el «comportamiento ideal de los padres» y llegó a conclusiones similares. Este autor se interesó por ver las relaciones entre: *la conducta de los padres y las competencias de los niños pequeños.*

Las competencias infantiles abarcaban: las responsabilidades sociales (o relación positiva con los hermanos) y la independencia.

Los resultados sugieren que la competencia positiva, se veía favorecida por los padres con *autoridad*, que son *moderadamente controladores y al mismo tiempo preocupados por los hijos.*

Son cordiales, pero firmes en sus mandatos para la obediencia de reglas y son percibidos por los hijos como punto de referencia y apoyo.

Sin embargo la competencia no existía cuando los padres presentaban permisividad total o excesivo autoritarismo.

Este autor afirma que *la competencia positiva de los hijos emerge de padres con autoridad. Pero esta autoridad reconoce y tiene en cuenta:*

*La edad del hijo y su madurez.*

Esta autoridad, no es *una actitud ni método inflexible.*

El estilo de crianza que comporta esta actitud, no es global, es decir, no se aplica a todos los hijos por igual, como lo hace el padre autoritario o permisivo, sino que la autoridad emana de analizar cada situación y las circunstancias de cada hijo.

A estas afirmaciones de consenso sobre las actitudes educativas positivas para la individuación y socialización desde

la edad temprana, encontramos el interrogante opuesto. ¿Hay algún tipo de crianza particularmente negativo?

Existe un consenso para admitir que la *inconsistencia extrema de los padres, indica al niño que no puede predecir las reacciones que va a causar su conducta, es decir, no hay congruencia entre su conducta y la respuesta de los padres.*

El niño desde sus interacciones tempranas, necesita de un orden y una predictibilidad para adecuar su conducta y es necesario que los padres tengan una respuesta hacia los hijos consistente.

Las actitudes educativas adecuadas se ven condicionadas en las coordinadas educativas intrafamiliares por variables relacionadas con el nacimiento de los hijos. Porque se afecta el *tamaño familiar*, porque el nuevo hijo crea situaciones más o menos conflictivas de adaptación de los demás miembros de la familia.

#### *Tamaño de la familia*

Petterson y Kunz en 1975, y Emerick y Scheik 1976, confirmaron que a medida que aumentaba el número de hijos:

- variaban los comportamientos afectivos de los padres
- el control conductual de los mismos
- método de implantar reglas.

Analizando el tamaño de la familia desde un prisma educativo, un elevado número de hijos (se entiende por familia amplia más de tres hijos) según estos autores puede incrementar:

- las dificultades paternas para interaccionar con las diferencias individuales de cada hijo, sobre todo en edades tempranas, estas dificultades se den a:
  - las distintas necesidades de cada hijo
  - mayor requerimiento de atenciones, que debe dispensar en la vida cotidiana
  - mayor diferenciación de roles (hijos de ambos sexos).

Wagner y cols. en 1979, observaron que las familias numerosas, alcanzaban los hijos un mayor nivel de socialización, pero las reglas como medio educativo impartidas por el padre eran de: carácter autoritario y la disciplina de tipo punitivo.



En 1983, un grupo de investigadores norteamericanos, comprobaron que las familias numerosas tendían a tratar a todos los hijos por igual, a pesar de las diferencias de cada hijo. Estas actitudes de igualdad, conlleva a una menor diferenciación en la autoestima de cada hijo.

En cuanto a las familias de tamaño reducido, Adams en 1985, realizó un estudio de familias con 1, 2 y 3 hijos consideradas por él y otros muchos investigadores como familias no numerosas, para determinar la complejidad en las relaciones intrafamiliares y las actitudes parentales. Según este autor la familia con dos hijos, acumula mayor concentración afectiva y de competencias en la interacción y rivalidad fraternal, porque el nacimiento del segundo hijo duplica los sistemas diádicos de 3 a 6.

Es presentada la familia con tres hijos, como el número óptimo, ya que se establece una relación triangular equilibrada, porque se da una simetría óptima entre las diadas. Así mismo los padres ante la llegada del hijo tercero, experimentan menor complejidad de la que esperaban, pues las diadas afectivas no se elevan considerablemente respecto a las existentes. El tercer hijo facilita una triada entre hermanos, lo cual imprime una estabilidad.

Y de la misma forma que las actitudes parentales se ven condicionadas por el tamaño de la familia, el *nacimiento de cada hijo y el orden que éste ocupe en ella*, modificarán la estructura familiar y el poder de ésta.

Tienen ya una amplia trayectoria investigadora las actitudes parentales y las expectativas de los padres respecto a los hijos de acuerdo a que sean: *primogénitos, medianos o menores*.

Hacia el hijo *primogénito*: están dirigidas todo tipo de expectativas, que se traducen en una actitud parental de mayor dedicación y de una mayor implicación.

Del hijo mayor se espera un comportamiento más responsable, porque recibe un entrenamiento más estricto. La autoestima del primogénito suele ser elevada.

Hacia el hijo *menor*: las expectativas suelen ser más flexibles, su relación con los padres más cómoda y tolerante, no experimentando las presiones que suelen caracterizar al mayor.

De los hijos *medianos*, Kinwell en 1982, realizó una investigación, y determinaba que tenían una autoestima más baja que los hijos mayores o menores. Esta autoestima se veía condicionada por, el espaciamiento entre los hermanos. Si el espaciamiento superaba los 3/4 años, la autoestima se elevaba, pero si el espaciamiento era alrededor de 2 o menor disminuía considerablemente.

Igualmente la autoestima del mediano disminuía a medida que aumentaba el número de hermanos, si el espacio entre estos es de tiempo escaso.

Si el hijo mediano es varón y el resto de hermanos son mujeres, la autoestima está elevada.

Las conclusiones en cuanto a *actitudes educativas parentales* se modifican con el nacimiento de los hijos de acuerdo a estas variables:

— Diferencia de edad entre los hermanos. A menor espacio de tiempo entre estos, las actitudes parentales son *similares*.

— El sexo de los hijos. Los esquemas de actitud varían de acuerdo al sexo de los hijos y de la posición/combinación entre ellos.

— Varían según el número de hijos.

Cada *nuevo hijo*, interaccionará con sus padres y hermanos de forma específica y su desarrollo y proceso educativo tendrá la impronta de: el tiempo existente entre él y su hermano inmediatamente superior. Si el espacio entre ellos es óptimo (alrededor de 2 años, al menos desde el punto de vista psicoeducativo) *el clima familiar será más relajado* debido a que:

— puede dedicarse más tiempo a cada hijo y mayor calidad en las relaciones a cada nuevo bebé

— existe menor dependencia en los otros hijos

— la disciplina es más relajada

— la relación afectiva parental-marital-filial, más positiva y estrecha.

A los factores señalados, las *actitudes parentales* pueden estar condicionadas por:

— Los problemas que los padres tienen que afrontar, ante una *situación no estructural y sí coyuntural* del naci-

*miento de un nuevo hijo*, y el impacto afectivo que supone para cada miembro de la familia.

Algunas de estas situaciones —problemas, han sido tratados por Dunn en 1984, en su obra «Relación entre hermanos», resaltando conductas tipificadas ya en el hijo «destronado», utilizando lenguaje literario, en cuanto a:

- incremento de conductas desobedientes
- cambio del ritmo: vigilia-sueño
- alteraciones en los hábitos alimenticios y del control de interés
- labilidad emocional.

Ante estas conductas de los hijos, los padres, frecuentemente se formulan cuestiones múltiples, que la mayor parte de las veces, quedan sin resolver y que la propia experiencia y dinámica familiar, va menguando, resolviendo o patologizando.

¿Cuánto tiempo persistirán estas conductas?

¿Qué niños son más vulnerables al nacimiento de un hermano?

¿Qué actitudes educativas adoptan?

La familia tiene como dice Luis Rosales, un gran horizonte, y éste debe ser sistematizado coherentemente desde prismas diversos, para dar respuesta a tantos interrogantes que a padres y educadores quedan sin resolver.

Existen hoy, en EE.UU. programas destinados a jóvenes y adolescentes, cuyo tema es la preparación para una paternidad-maternidad responsable. En dichos programas se desarrollan temas en torno al desarrollo infantil y sus necesidades básicas. La sociología y economía familiar. La interacción paterno-filial y el proceso educativo de los hijos. Aunque dichos programas no han conseguido un porcentaje óptimo de participación, porque la paternidad/maternidad, queda alejada de los planes inmediatos de la mayor parte de los jóvenes, si han obtenido un éxito considerable programas psico-educativos previos al nacimiento de los hijos. Monográficos especiales para padres, con el fin de mostrarle sus responsabilidades, contenidos, actitudes, y posibilidades de conseguir una paternidad-maternidad nutridora y madura.

La institución familiar necesita de una atención sistematizada y continua, porque las aportaciones de ésta al desarrollo infantil, sus condicionantes múltiples y las actitudes educativas deben ser conocidas por padres y educadores en un marco *preventivo/educativo* de patologías e inadaptaciones posteriores.

Los cimientos son la base de la estructura de la casa. El proceso educativo familiar son el cimiento del hombre maduro, libre y responsable de nuestra sociedad.

Y esta madurez y responsabilidad familiar comienza según el lenguaje de los poetas cada vez que la familia acoge y cuida a un hijo y le cuida, porque...

«El olor de los niños viene del paraíso» dice un proverbio árabe.

El recién nacido es siempre mensajero de algún paraíso perdido.

Pero es mucho más: un milagro.

Y cuidar de un niño es vivir a la orilla del milagro o, más raramente, vivir dentro de él.

A esa primera fascinación de la criatura viva, personal, e irrepetible, se le van sumando día a día, las incesantes fascinaciones de la sonrisa, la inteligencia,

del amor y del habla, de la imaginación y de los pasos.

Para quién tiene la inmensa fortuna de cuidar de un niño, cualquier otra tarea —incluida la creación— se le torna reflejo pálido sobre reminiscencia de asombro.

El niño —espejo nos devuelve la imagen de nuestra propia infancia desterrada, con un vigor y con una pureza, que ni siquiera la memoria es capaz de emular.

No somos nosotros quienes llevamos al niño de la mano. Es él quién nos lleva quién nos va descubriendo nuevamente la vida.....

Cuidar de un niño, abandonándose a su cándida mano frágil, es ensayar otra vez, la hermosa despedida que es el vivir, recobrar el ser lúdico, el asombro que salva, la sonrisa que regenera nuestra brusca decrepitud.

Cuidar de un niño: ser amigo, ser niño con él, no censor; dejarse llevar de su mano.

Porque algún día, cuando la vida dura nos haya desterrado del paraíso, un niños nos llevará a casa». (J. M. Bermejo).

## BIBLIOGRAFIA

- WINNICOTT, D. W. (1967): *La familia y el desarrollo del individuo*, Paidós, Buenos Aires.
- BOWLBY, J. (1972): *Cuidado maternal y amor*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ROF CARBALLO, J. (1967): *Violencia y ternura*, Prensa Española, Madrid.
- BALTES, P. D. y DANICH (1980): *Intervention in life-span developmental and agins: issues and concepts*, Academic Press, Nueva York.
- COHEN, R. (1983): *En defensa del aprendizaje precoz*, Planeta, Barcelona.
- SCHAFFER, R. (1985): *Ser madres*, Morata, Madrid.
- PARKER, R. D. (1986): *El papel del padre*, Morata, Madrid.
- BELTRAN y otros (1986): *Psicología de la educación*, Eudeba, Madrid.
- AINSWORTH (1962): *Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects*, World Health Organization, Ginebra.
- ZIGLER y CHILD, citados por MUSITU OCHOA y otros (1988): *Familia y Educación*, Labor Universitaria, Barcelona.
- BANDURA y WALTERS (1970): *Social Learning and Personality Development*, Rinehart and Winston, London.
- CLARKE y STEWARD, GOTTMAN y PATTERSON, citados por MUSITU OCHOA y otros en o.c., 75, 80.
- SCHAFFER, R. (1979): *La socialización y el aprendizaje en los primeros años*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Madrid.
- LIPTON y BRIDGER, THOMAS y KORNER citados por EISENBERG, J. Ch. y otros (1978): *El niño perturbado*, Paidós, Buenos Aires.
- PALACIOS, J. (1987): *Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva*, Infancia y Aprendizaje, 39-40, 97-111.
- BOLTANSKI, L. (1969): *Prime education et morale de clase*, Mouton, París.
- ALVAREZ, W. F. y HENDERSON, Ch. R. (1984): *Working and Watching: maternal employment status and parents perceptions of their three-year-old-children*, child Development, 55, 1362-1378.

- BAUMRID, D. (1971): *Current patterns of parental authority*, Developmental Psychology Monographs, 41 (1), 1-103.
- BECKER, W. C. y otros, citado por ALEXANDER y otros (1986): *Psicología Evolutiva*, Pirámide, Madrid.
- BELL (1971): citado por ibid., 290-293.
- BAUMRID, D. (1971) o.c., 1-103.
- PETTERSON y KUNZ citados por MUSITU OCHOA (1988) en o.c., 99-103.
- WAGNER y cols., citados por ibid., 99-103.
- ADAMS, G. R. (1985): *Family correlations of female adolescents ego identity development*, Jour of Adolescence, 8, 69-82.
- KIDWELL citado por MUSITU OCHOA y otros (1988) en o.c., 99-103.

### SUMMARY

The universal educating family-society contributes from its nucleus by the interactional play of its subsystems to the individuation and socialization of each new child. From the birth of each one, the interfamilial educational activity is conditioned by a multiplex spread of factors and their variables. The differences of each child and the ideas and context that the parents have of the evolutive educational process are the psychological framework for reflecting upon the differential subjective behaviour and attitudes of the parental figures in the birth and first cycle of family educational life.