

OPINIONES DE LOS PROGENITORES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS EN LAS LABORES DOMÉSTICAS. MODELOS IMPLÍCITOS DE EDUCACIÓN FAMILIAR¹

Parents' opinion regarding the participation of their sons and daughters in domestic chores. Implicit models of family education

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO, M^a DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ
Y SUSANA TORÍO LÓPEZ
Universidad de Oviedo

Se presentan los resultados de una investigación realizada para analizar y diagnosticar la corresponsabilidad familiar en las familias asturianas. En particular, mostramos el análisis y conclusiones del modelo implícito que los padres y madres implementan en la socialización de la responsabilidad compartida familiar. Los datos utilizados para el análisis proceden de un conjunto de entrevistas semiestructuradas, realizadas a través de grupos de discusión, mantenidas con padres y madres asturianos. En este análisis se observa cómo se ha abandonado el viejo modelo tradicional idealizado de corresponsabilidad y se ha sustituido por un modelo más individualista no exento de problemas y conflictos.

Palabras clave: *Corresponsabilidad familiar, Modelo comunitario, Modelo individualista, Educación familiar, Grupos de discusión.*

Introducción

A la familia se le reconoce como entidad educativa por ser el ámbito de los primeros contactos sociales y el lugar en que se inician las primeras estructuras de la futura personalidad del niño y de la niña. En ella se inicia el aprendizaje de dimensiones tan importantes como la afectiva y la sexual; se aprende una imagen del mundo, de los demás y de sí mismos; se adquieren los

primeros patrones lingüísticos; se asimilan valores, comportamientos, actitudes y las normas que regulan la conducta. Este amplio abanico de funciones se configura y constituye a través de prácticas comunitarias cotidianas que los adultos, generalmente los progenitores, son los encargados de organizar.

El Derecho Civil español, en su artículo 155, en la práctica hoy en suspenso, establece el principio

básico de que todos los miembros de la familia deben contribuir a su sostenimiento, en la medida de sus posibilidades. Este principio básico de contribución solidaria a las necesidades de la vida familiar configura un principio educativo e implica un modelo de relaciones que dista mucho de otros modelos de convivencia social. Dicha cooperación difiere dependiendo, especialmente, de la edad y otras situaciones, como pueden ser el trabajo, la salud, etc. Hoy en día ya no se duda de la efectividad de dichas prácticas: «Los acuerdos domésticos diarios, junto con las ideas y los sentimientos que los acompañan, constituyen formas concretas de explorar y anclar cuestiones sobre los derechos y obligaciones que implican la pertenencia a cualquier grupo familiar» (Goodnow, 1996: 33).

Este principio organizativo familiar se ha venido modificando, de modo que a mayor valoración de la prole y el modo de relacionarse con ella, menor implicación de los hijos e hijas en las tareas domésticas. Se han realizado investigaciones para estudiar la cantidad de tiempo que invierten niños y niñas en estas labores y el tipo de tareas que hacen con mayor frecuencia. De la revisión de estudios que realizan Shelton y John (1996) se concluye que la mayoría de niños y niñas efectúan algunas labores domésticas, pero su participación es ocasional y reducida. Blair (1992, citada en Coltrane, 2000) constata que en aquellas familias con niños y niñas en edad escolar, éstos realizan, de media, 5,9 horas de trabajo doméstico a la semana. Asimismo, Greenstein (1996) concluye que niños y niñas contribuyen tres horas semanales al trabajo del hogar.

Igualmente, también se constata que esta participación varía en función de la estructura familiar, la ideología de género de los progenitores, el estatus laboral de la madre y la edad y el género de los niños y las niñas. La frecuencia y el número de horas semanales aumenta con la edad (Coltrane, 2000; White y Brinkerhoff, 1981; Maganto, Bartau y Etxebarria, 2003; Shelton y John, 1996). En su investigación, Meil (2006) observa que entre los 10 y los 12 años la colaboración

regular es muy pequeña (6%), de modo que en un 50% de las familias no realizan ninguna tarea doméstica. Cuando la edad alcanza los 17 y 18 años, los que no hacen nada son poco más de un tercio del total (35%), mientras que la colaboración activa y continua alcanza al 20%.

Asimismo, la participación de las hijas es claramente superior en todas las edades (Bartau, Maganto y Etxebarria, 2002; Coltrane, 2000; Goodnow, Bowes, Warton, Dawes y Taylor, 1991; Ramos, 1990; Shelton y John, 1996; South y Spitze, 1994), aunque la participación de niños y niñas en el trabajo doméstico está menos segregada por sexo que en los adultos. Del estudio promovido por Meil (2006), se concluye que más de un 50% de los chicos dicen ayudar en el hogar, frente al 76% de las chicas. El tiempo declarado es alto, siendo mayor el de las chicas que el de los chicos. Además, Meil afirma que, con el aumento de la edad, esta diferencia de género se amplía, lo que se confirma por los estudios anglosajones (Coltrane, 2000; Shelton y John, 1996), que indican que las jóvenes adolescentes hacen el doble de trabajo doméstico que los adolescentes varones. Para corroborar estas conclusiones, destacamos los resultados del *Informe Juventud en España 2004*, del que se desprende que las chicas participan más y que con el aumento de edad las diferencias crecen.

Del mismo modo, Meil (2006) diferencia entre la participación de los chicos y las chicas en las tareas domésticas propias y comunes. Se entiende por propias aquellas que les competen de forma directa, tales como hacer su cama, recoger su ropa u ordenar su habitación. Por comunes, las que escapan del marco personal y tienen un sentido más comunitario. Concluye que la participación se limita a las labores propias y es muy reducida en las tareas comunes. En las labores propias, las diferencias por género son pequeñas, mientras que en las comunes las chicas participan más a medida que aumentan su edad, lo que no ocurre con los varones. Las chicas no es que hagan mucho más, pero sí hay una mayor tendencia a implicarse en labores de

mayor complejidad y dureza. Si se pregunta a los hijos e hijas, las chicas afirman que colaboran más que los chicos, y éstos reconocen que es así.

Constata Meil (2006) que las labores llamadas «suyas» se reducen a hacer la cama, ordenar la habitación y recoger la ropa. Para los progenitores estas tareas son suficientes para inculcar determinados hábitos, así como el sentido de responsabilidad, pero no alcanzan a otras como limpiar la propia habitación o recoger el baño. Estas últimas son entendidas como «vuestras», de los padres. De las tareas comunes, las que más frecuentemente se asumen son quitar y poner la mesa, comprar el pan, calentarse la comida o cocinar algo sencillo. Esta distinción entre tareas señalada por Meil nos dio pistas acerca de cuáles podían ser los principios valorativos que padres y madres utilizaban en la educación de la prole, así como de los puentes que establecen entre su modelo «ideal» de relación familiar y los modelos que se implementan en la práctica.

Al mismo tiempo, Meil (2006) indica que colaboran más los hijos e hijas de las familias monoparentales y de aquellas en las que trabajan ambos progenitores que en aquellas en que la madre es ama de casa. Además, se constata que cuanto más participa el padre, más probable es que lo hagan los hijos y las hijas, independientemente del género y de la edad (Meil, 2006). Asimismo, diversos estudios, citados en Shelton y John (1996) y Coltrane (2000), establecen que hay una relación estadísticamente significativa y positiva entre el estatus laboral de la mujer y la participación de hijas e hijos en las labores domésticas, así como entre el número de horas invertidas por la mujer en su trabajo extradoméstico y la participación de niñas y niños en el hogar. Por otra parte, los hijos únicos, cuando son varones, se liberan, en su mayoría, de hacer tareas domésticas (Coltrane, 2000; Meil 2006). Por último, también se concluye que a medida que la participación de niños y niñas aumenta, decrece la contribución doméstica del padre (Greenstein, 1996).

En este contexto, nuestro objetivo prioritario en la investigación ha sido ampliar el conocimiento sobre el modo en que las familias negocian la división del trabajo doméstico y comprender si los procesos implicados en esa negociación impiden o permiten el cambio de roles de género. De este objetivo general se han derivado otros más específicos, siendo uno de ellos, y el que aquí presentamos, el análisis de la percepción que tienen los progenitores de la participación de sus hijos e hijas en el trabajo doméstico, sobre qué modelo educativo actúan, en qué valores se fundamenta y en qué medida es consistente.

Para alcanzar dicho objetivo, hemos tenido en cuenta los resultados obtenidos en una investigación precedente (Torío, 2003). En ella analizamos los modelos educativos que los progenitores utilizaban, partiendo de tipologías que ya habían establecido otras investigaciones (Baumrind, 1996; Kaufmann, Gesten, Santa Lucía, Salcedo, Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Mansager y Volk, 2004; Gfroerer, Kern y Curlette, 2004; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005). En todas ellas aparece, si bien con distintos nombres, un modelo más deseable llamado «autoritativo» (Baumrind, 1996). La base de este modelo es una concepción de la familia como comunidad solidaria en la que existe una gestión del poder de carácter democrático. En nuestra investigación previa los resultados mostraron que si bien existían distintos modelos, el predominante era el «maternalista» (Kellerhalls y Montandon, 1997), caracterizado por la insistencia en la acomodación (obediencia y conformidad), más que en la autonomía o la autodisciplina. Sus técnicas de influencia se basan más en el control que en la motivación o la relación. Existe una gran proximidad entre progenitores e hijos e hijas, se organizan muchas actividades en común, la comunicación entre ellos es estrecha, pero los papeles educativos de los padres tienen perfiles distintos y la apertura a las influencias del exterior es bastante limitada.

Método

En consonancia con los objetivos planteados, decidimos asumir un enfoque de investigación cualitativo que permitiese a hombres y mujeres relatar sus experiencias en los procesos de corresponsabilidad familiar (Doucet, 2001; Matthews, 2005; Sánchez, 1994; Zvonkovic, Greaves, Schmiege y Hall, 1996). Opinamos que las personas tienen historias que contar acerca de sus experiencias en los procesos de negociación familiar, y esas historias tienen una gran potencia explicativa, por lo que se precisan aproximaciones cualitativas que las revelen.

Instrumentos

Se tomó la decisión de usar como técnica de recogida de datos el grupo de discusión y ello por varias razones. En primer lugar, porque crea un ambiente en el cual los distintos participantes son estimulados a intervenir activamente en el diálogo por las opiniones e ideas que presentan los demás, incrementando, de este modo, la calidad de los datos recogidos. Asimismo, es una técnica especialmente efectiva para obtener información de por qué las personas piensan o sienten de la manera en que lo hacen, aportando información sobre sus percepciones, sentimientos y actitudes (Krueger, 1991).

Participantes

Definimos nuestra población objeto de estudio como hombres y mujeres residentes en Asturias que han formado familias en las que hay, al menos, un hijo o hija en edad escolar. Para determinar el número y composición de los grupos atendimos a los siguientes criterios:

1. *Lugar de residencia*: formamos grupos de discusión con familias que vivían en diversas zonas geográficas del Principado de Asturias, acudiendo a ámbitos urbanos y rurales.

2. *Tipología y estructura familiar*: para atender al criterio de diversidad intentamos que participasen diversos tipos de familias: de doble ingreso, de único ingreso, monoparentales, etc. Si bien la tipología más común ha sido la familia de doble ingreso con uno o dos hijos e hijas, hemos hecho un esfuerzo importante para incorporar otro de tipo de estructuras familiares.
3. *Presencia de los dos miembros de la pareja*: uno de los requisitos que establecimos para dinamizar las discusiones fue la necesidad de contar con los dos miembros de la pareja en las sesiones de grupo. De esta forma, la discusión se veía enriquecida porque las afirmaciones realizadas por uno de los miembros de la pareja eran complementadas, rebatidas, matizadas con las aportaciones que hacía el cónyuge.

Nuestra formación profesional como pedagogos nos ha inclinado a elegir las familias colaboradoras a partir de nuestros contactos con profesionales que trabajan en el contexto escolar. Contactamos con nuestras redes sociales (docentes, equipos directivos, etc.) para plantearles la investigación e ir afianzando las relaciones de confianza necesarias para abordar el objeto de estudio. Tras varios intentos de selección inicial de las familias, fueron las asociaciones de madres y padres las que mostraron más interés por la investigación y quienes se encargaron de organizar los grupos atendiendo a los requerimientos muestrales establecidos.

Se organizaron nueve grupos de discusión a lo largo del primer trimestre de 2007. Se realizaron tres sesiones en la zona centro de Asturias, que se completaron con dos visitas a las zonas mineras, una en la cuenca del Caudal y otra en la del Nalón. A su vez, se efectuaron cuatro reuniones en las zonas del Oriente (2) y Occidente (2) asturiano. En los grupos de discusión han participado un total de 56 personas, 32 son mujeres y 24 hombres. Hay una ligera sobrerrepresentación femenina, que es debida a que las familias monoparentales han estado representadas por

mujeres. En cuanto al nivel de estudios, 21 personas tienen estudios primarios, 19 tienen estudios universitarios y 16 tienen estudios secundarios.

Procedimiento

Cada uno de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de dos horas y la media de participantes por grupo fue de seis personas. Todas las sesiones fueron grabadas en una cinta magnetofónica que se transcribió, lo que ha facilitado el análisis de contenido. Asimismo, y de forma complementaria, los entrevistadores emitían un informe que recogía las impresiones de éstos sobre el desarrollo de la sesión.

Algunas de las preguntas que orientaron la discusión fueron las siguientes: ¿consideráis que vuestros hijos e hijas deben participar en las labores domésticas?, ¿a qué edad consideráis que vuestros hijos e hijas deben comenzar a colaborar en las tareas domésticas?, en vuestro caso, ¿colaboran los hijos e hijas?, ¿cuántas horas?, ¿en qué actividades?, ¿existen diferencias en función de si es niña o niño? ¿qué beneficios encontráis a esta participación?

Análisis de los datos

El trabajo con grupos de discusión requiere el uso de una aproximación analítica, propia de una metodología cualitativa y que se basa en el análisis de contenido (Valles, 2000). Con este propósito se establecieron tres niveles de análisis, apoyándonos en el software de análisis de datos cualitativo T-LAB:

1. *Clasificación temática de las distintas ideas que son verbalizadas en los grupos de discusión*, elaborando, a partir de ello, un sistema de categorías. Ello ha supuesto la realización de diversas tareas:

- Identificación y localización de toda la información disponible.
- Comparación de la información obtenida de los diversos grupos de discusión, tratando de dar una denominación común a un conjunto variopinto de fragmentos de discurso que compartían una misma idea.
- Descarte para el análisis de parte del material recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos y prácticos.

2. *Descripción del contenido de las transcripciones*, incluyendo comentarios de los participantes en relación con los tópicos específicos que se tratan en cada momento. Estos comentarios fueron elegidos por la claridad en la exposición de las ideas y por su significatividad y pertinencia en relación al tópico expresado.
3. *Interpretación teórica del contenido descrito en el segundo nivel de análisis*. Se elaboraron conclusiones en relación a los objetivos de investigación y tomando como punto de referencia los desarrollos teóricos efectuados, los resultados de investigaciones similares, etc.

Resultados

Cuando en los grupos de discusión se les preguntaba por la participación de sus hijos e hijas en el reparto de las obligaciones domésticas y la dedicación a las mismas, la respuesta fue unánime: *es necesaria*. Se valora como algo de gran importancia y básico para el desarrollo como personas de sus hijos e hijas: «Somos cuatro en casa y todos tenemos que colaborar» (mujer, ama de casa, GD4)². Creen que esa colaboración debe comenzar a temprana edad. La edad concreta variará de unos padres y madres a otros, pero coinciden en que sea pronto: «Yo pienso que colaborar tienen que colaborar, o a mí me gustaría que fuese así, desde pequeños» (varón, minero, GD2), o «... sí que aprendan a recoger sus cosas desde pequeños» (varón, minero,

GD2). Una mujer expresa esto mismo pero con énfasis y actitud distinta: «Desde que echó a andar, desde que empezó andar, ha tirado un juguete al suelo ahí empecé yo, que sabía que había que recogerlo» (mujer, ama de casa, GD5). Eso sí, con aportaciones adecuadas a sus edades: «Yo creo que deberían empezar muy pequeños, poco a poco, una pequeña cosa que algunas veces no damos importancia y tiene mucha, porque yo veo por ejemplo a L., 4 años, y dice, pues te voy a ayudar a hacer la cama y dices tú, pero si... y yo creo que si tuviéramos paciencia y dejarlos y al mismo tiempo apoyarlos, yo creo que para eso no hay edad y que cuanto más temprano mejor» (mujer, ama de casa, GD5).

Este texto resume muy bien lo que piensan muchos de los progenitores. Se debe empezar pronto, *pero*... El «pero» indica, al menos, dos cosas: falta de convicción y falta de valoración positiva de esa ayuda. En primer lugar, falta convicción educativa pues el permitir que los niños se ocupen de realizar unas determinadas tareas exige un gran esfuerzo y mucha paciencia, esa paciencia que ella misma reconoce que le falta. Esfuerzo y paciencia que muchos progenitores no se ven capaces de proporcionar. La opinión de una mujer funcionaria recoge bien lo que queremos expresar: «L. va a cumplir 10 años el domingo y no hace su cama, y la tenía que hacer porque encima es de funda nórdica y le dijimos que la hiciera los sábados y los

domingos, pero la chiquilla tiene que ir a balonmano y entonces no le da tiempo porque está viendo 34 horas la televisión y entonces no le dio tiempo a hacer la cama, entonces pues lo vamos pasando, y nada, no tenemos nada».

El análisis de este texto es realmente interesante. La obligación que han fijado para su hija es sencilla, dos días a la semana, cuando no hay clase, hacer su cama que «es de funda nórdica». No cumple con ella. ¿Por qué? Por un lado, la madre excusa, «tiene que ir a balonmano»; por otro, ve demasiado tiempo la televisión. ¿Qué hacen los progenitores?, no buscan un enfrentamiento y, por ello, la madre acaba mostrando su frustración: «No tenemos nada». Es más rápido y menos problemático que un adulto realice la tarea que puede llevar a cabo un niño o una niña, y además se evitan muchas discusiones. Dos respuestas más ayudarán a dar sentido a lo describimos: «Participan poco porque el problema es mío. Yo le digo: ¡M., tú pones la mesa todos los días! Y me dice: Espera mamá los deportes, espera mamá, y ante eso, soy incapaz de parar y esperar, entonces cojo y lo soluciono. Entonces yo sé que ahí estoy cometiendo un error» (mujer, autónoma, GD7). «Yo creo que empiezas a intentar hacer tareas, pero después caes en que por andar con prisas o cosas de esas dices, bueno venga vamos a acabar y tal y pierdes ahí lo que habías ganado en 15 días, lo perdiste en una noche o en una tarde» (varón, guarda forestal, GD9).

TABLA 1. Categorías de análisis: la participación de hijos e hijas en las labores domésticas

1. Modelos de educación parental: maternalista, autoritativo.
 2. El paso de la familia tradicional a la familia nuclear: los hijos e hijas como fuente de satisfacción afectiva.
 3. La familia como comunidad de prácticas solidarias: derechos y obligaciones para todos y todas:
 - ¿Qué labores hacen los niños y niñas en casa? Tareas propias y comunales.
 - ¿Cómo valoran los adultos esta participación?
 - ¿Se logra la solidaridad intergeneracional?
-

Los padres y las madres desean que participen, que crezcan en su desarrollo personal, pero muchas veces no saben cómo hacerlo, porque en realidad no valoran mucho esa aportación que reciben. En el intercambio entre el esfuerzo de la tarea educativa y los beneficios que reporta, el saldo es negativo. Hay una falta de valoración en profundidad de lo que significa que sus hijos e hijas asuman responsabilidades.

Esta falta de valoración se debe, en parte, al modelo de educación familiar que sustentan. En ese modelo, los progenitores son proveedores de todo. Sólo a ellos competen los deberes y obligaciones, y de sus hijos e hijas sólo esperan que los provean de cariño. Se cumple, en parte, aquello que Parsons (Parsons y Bales, 1956; Parsons, 1970) señalara sobre el nuevo modo de valorar a los hijos e hijas. En el pasado los hijos eran una inversión para la vejez; desde mediados del siglo XX, en España, esa concepción ha ido cambiando lentamente. Los hijos e hijas se han ido convirtiendo cada vez más en una fuente de satisfacción afectiva y han ido perdiendo el carácter de inversión de futuro. Los padres y madres que hemos entrevistado valoran, por encima de cualquier otra cosa (trabajo, ocio, recursos materiales, etc.) a sus hijos e hijas y lo gratificante que es para ellos ser padres y madres. Son a los que más tiempo y recursos dedican. Muchas veces pueden llegar a ser causa de estrés, pero ellos son, sin duda, los que dan sentido a su vida.

El modelo de reparto de las tareas domésticas como un modelo sólo para adultos

Cuando comentan en las entrevistas el reparto de sus labores domésticas, más allá de cómo se negocie y cuáles sean los acuerdos a los que lleguen, es un reparto que sólo atañe a los progenitores y, en el caso de las familias monoparentales, al progenitor que convive con los niños o niñas y a las personas, familiares u otras que ayudan en el cuidado. Sus hijos e hijas no deben «aportar» al mantenimiento del hogar. No hay

un modelo solidario en el que todos tienen derechos y obligaciones, en el que cada uno aporta según sus posibilidades. No es posible reproducir aquí todo el debate que se da en todos los grupos acerca de este reparto, pero los hijos e hijas nunca aparecen en él. Se puede hablar de ellos, del trabajo que dan, de quién se ocupa de esto o aquello, etc., pero nunca de un reparto solidario. A lo largo de todas las entrevistas tan sólo hubo una excepción: «El fin de semana está más repartido con los niños. Yo soy más sargento, desde hace ya un año, año y pico, en el tema del reparto de la casa están incluidos ellos, el sábado se dedica a la limpieza en mi casa, entonces todos estamos, todos ensuciamos, todos limpiamos. Si no, no hay partido de fútbol ni natación, ya está» (mujer, dirección de servicios sociales, GD8).

Es en esta familia en la única que hemos observado a lo largo de todo el proceso de discusión una concepción comunitaria. Tanto la madre como el padre son conscientes de ella y actúan consecuentemente. El padre, en un momento dado de la discusión, reflexiona sobre cómo fue que descubrió la necesidad de vivenciar este modelo. Más adelante daremos cuenta de ello.

Sólo cuando se les pregunta de forma concreta qué piensan sobre la participación de los hijos e hijas en las responsabilidades familiares, es cuando toman conciencia de su posible importancia, pero siempre desde un modelo no comunitario. De hecho cuando analizamos cómo es esa participación y en qué se fundamenta, descubrimos que poco o nada queda de ese modelo comunitario. Su participación se reduce fundamentalmente a aquellas tareas que, como señala Meil, podemos denominar «propias» y esta participación aumenta con la edad, si bien no en todos los casos. Aquí se recogen algunos testimonios de hogares en los que hijos e hijas participan en alguna medida: «Pues en nuestro caso, A., y L. llevan todos los días cuando se bañan su ropa a la lavadora. A. tiene 3 años pero lo sabe y lo hace» (mujer, ama de casa, GD5). Su hijo tiene 3 años y su hija 6. «Más o menos lo hace,

recoger sus cosas, después de jugar con sus cosas; poner la mesa no a diario pero sí de vez en cuando, y, la verdad, que poco más» (mujer, profesora, GD1). Su hijo tiene 5 años. «Siempre hace su cama, siempre se prepara su desayuno, siempre se recoge su mesa, da igual el desayuno, la comida, la cena, él siempre la recoge. Su tarea es ésa» (mujer, ama de casa, GD6). Su hijo tiene 7 años. «No tiene nada estipulado más que recoger su habitación» (mujer, técnica de telecentro, GD9). Su hijo tiene 7 años. «En mi caso lo mismo, más o menos, recoge la mesa, cuando terminamos de comer, se lleva su plato para la cocina; recoge, entre comillas, su habitación... baja la basura» (varón prejubilado, GD2). Su hijo tiene 10 años. «Mi hija mayor limpia su habitación, la recoge, yo en su habitación no entro» (mujer, autónoma, GD7). Su hija tiene 13 años. «Todos los días por la mañana se levanta y hace su cama, recoger lo de su desayuno. Y si nos da tiempo, friega los cacharros del desayuno. Los de él» (varón, mecánico, prejubilado, GD9). Su hijo tiene 14 años. «Si sacaba los juguetes los tenía que recoger. Luego básicamente lo suyo es suyo y lo suyo lo hace ella. Puede colaborar en el resto, pero lo suyo desde siempre es cosa de ella: la habitación, si la recoge mejor, estupendo porque va a estar más a gusto, y si no la recoge mejor, va a estar un pelín más a disgusto con lo cual el próximo día ya la recogerá mejor. En la lavadora va junta, pero su ropa se la plancha ella, yo con el resto tengo bastante» (mujer, limpiadora, GD2). Su hija tiene 22 años.

Esta última intervención recoge de modo sintético la posición dominante. Tiene la responsabilidad de ocuparse de lo suyo. Lo suyo se limita a un espacio reducido, su habitación. Si lo hacen bien, si no, ellos sufren las consecuencias. Pero esto no es del todo cierto, las consecuencias no las sufren sólo ellos. En realidad atañe a todo el conjunto. La hija, que ya tiene 22 años, plancha su ropa, pero sólo la de vestir. Las sábanas, toallas, etc., son responsabilidad de la madre: «Yo con el resto tengo bastante», nos dice la madre. ¿Quién pone la lavadora?, ¿quién tiende?, ¿quién recoge cuando está seca? La mayoría

de los progenitores sienten que sus hijos e hijas deben colaborar, pero de un modo muy limitado y reforzando un modelo de relación basado en el individualismo. Claro que en algunas familias esta participación se queda tan sólo en el deseo, en otras esto sólo se logra a duras penas y con conflictos y son muy pocas en las que se apunte una perspectiva de mayor responsabilidad. El siguiente comentario puede ilustrar bien la distancia que media entre lo deseable y lo que se alcanza: «Sí hacen, por ejemplo, su cama, tener su ropa recogida, su aseo personal y luego les intento siempre lo de que la familia es un barco, que si no remamos todos el barco se hunde, pero al final remo yo sola y cada uno va a lo suyo» (mujer, autónoma, GD7).

Estas tareas nos indican también una distribución del espacio familiar basado en concepciones individualistas: sus juguetes, su ropa, su habitación. El posesivo se hace inmenso a la vez que refuerza una separación de «vosotros» y que abre a ese «vuestras», que también señala Meil. Es decir, fraccionan el espacio físico a la vez que fraccionan y atomizan las relaciones humanas. Es mi espacio privado, son mis cosas y, en último término, si las cosas están bien o mal sólo a mí me atañen. Si una habitación está sin recoger o sucia, sólo al sujeto que en ella mora le incumbe, lo que sin duda ayuda a levantar un muro en las relaciones y en la comunicación que es causa de quejas y no pocos problemas en el seno de la familia cuando hijos e hijas alcanzan la adolescencia.

Los hijos e hijas ven a sus progenitores como proveedores de servicios. Y, si estos servicios no se realizan a su gusto, son fuente de quejas. Ellos no se sienten obligados a contribuir al sustento del hogar. En el mejor de los casos «ayudan» y esta ayuda es graciable. Se da o no se da y, a veces, si se da, ésta debe ser retribuida: «Yo tengo la costumbre de dar la paga el sábado y les digo que es una compensación por lo que me ayudan. Realmente no es que me ayuden mucho pero quiero un poco forzarles en ese aspecto, porque esperan el euro del sábado o los dos

euros y les digo que es por lo que han trabajado durante la semana y me pregunto si haré bien o haré mal, pero el viernes por la noche ya me lo están recordando» (mujer, auxiliar administrativa, GD8).

Esta madre, con la mejor de las intenciones, establece un modelo de retribución de esfuerzo sobre una base endeble. El modelo familiar «idealizado» comunitario o comunista en el que se da más al que más lo necesita se va cambiando por un modelo regido por reglas de mercado, en el que, curiosamente, la aportación de unos tiene valor y la de otros es pura obligación.

Fundamentos de la participación

Cuando analizamos las respuestas que dan los padres y madres de por qué los hijos y la hijas deben participar, encontramos pistas acerca de los valores que los padres fomentan. Las respuestas nos hablan de responsabilidad, de hacerlos responsables: «Mi idea es que cuando tenga unos 17, 18 años, que sea totalmente autónomo y totalmente autónomo es saber cocinar mínimamente y planchar una camisa» (varón, prejubilado, GD2). «No quiero que tenga que depender el día de mañana de ninguna mujer en el aspecto de que normalmente un hombre depende de una mujer, le limpie, le haga la casa... No quiero que sea como su padre» (mujer, ama de casa, GD6). «Más que nada por el día de mañana. Para que ellos se vayan dando cuenta para el día de mañana, para ellos y para la persona que conviva con ellos también verán los beneficios» (mujer, autónoma, D7). «Encuentro otro valor más importante y es que progresen en su autonomía, capacidad de organización. Para mí, más importante que el orden en sí, es la capacidad de ellos de ser autónomos, de poder organizarse porque eso les va ayudar en el futuro» (varón, analista de sistemas, GD8).

La autonomía y la independencia para el día de mañana son los valores que quieren inculcar. Sin duda estos valores son necesarios e importantes,

pero no parecen suficientes. Además, ¿de qué responsabilidad, autonomía e independencia hablan los padres y madres? No se trata de una responsabilidad comunitaria y solidaria, sino de una responsabilidad personal ante sí mismos, que busca su autonomía y no dependencia en un futuro. Es la responsabilidad epicúrea, no depender de los demás para que éstos no me hagan sufrir, la autosuficiencia. Quieren que sus hijos e hijas sean autónomos y que en el futuro no dependan de nadie, aunque en esta posición caben matices, ya que en algunos casos esta participación es una forma de mantener la pertenencia al grupo familiar: «La colaboración de ella yo no la veo desde el punto de vista que le sirva para algo o que haga esto porque el día de mañana..., yo lo veo más por la colaboración interna, como diciendo lo hacemos juntos... Meramente por eso, por el conjunto, por el equipo, digamos» (varón, construcción, GD4). «Yo con respecto a la participación de los críos hasta hace muy poco me daba un poco aquello de que son muy chiquitinos para empezar a exigirles pasar la aspiradora, pero ahora me doy cuenta de que deben hacerlo porque estamos en una comunidad que es una familia» (varón, analista de sistemas, GD8).

Este mismo padre también valora el que sus hijos alcancen autonomía, testimonio que hemos recogido más arriba. Son el padre y la madre a los que nos hemos referido como excepción en cuanto a la valoración y puesta en práctica de un modelo comunitario. Todas sus intervenciones apuntan hacia el hecho de una actitud reflexiva compartida acerca del modelo educativo que quieren seguir con sus hijos.

¿Qué problemas plantea el modelo?

El modelo en sí no es ni bueno ni malo, o si se prefiere, es bueno y malo a un tiempo. De hecho, algunos problemas de fondo se plantean. Lo que los hijos e hijas pueden aportar no se considera valioso para el conjunto, es valioso para ellos y en el futuro. Si es para tan tarde, puede esperar.

Su aportación no se considera necesaria e insustituible. Y como no es insustituible, cuando surgen dificultades, de la naturaleza que sea, se prescinde de ella. Como ya hemos indicado, cuando la implantación de ese modelo «ideal» conlleva un esfuerzo que se juzga excesivo o presenta dificultades en su implementación a las que no se sabe cómo dar respuesta, éste se abandona.

Muchos se encuentran en una encrucijada. Por un lado, quisieran cambiar el juego de relaciones que han establecido, que sus hijos e hijas tuvieran una visión más solidaria: «Yo pienso que nuestra hija cuando le sale puede ser muy colaboradora, pero cuando a ella le salga, y no le sale con mucha frecuencia, pero cuando tú le dices, le obligas a que lo haga, es muy, muy duro» (varón, ingeniero, GD8). Por otro, carecen de experiencia sobre cómo hacerlo y ello les impide tomar un curso de acciones coherente. En esa encrucijada, constantemente inician procesos de negociación en los que van alcanzando sucesivas fases de equilibrio tras superar también sucesivas fases de crisis: «Les mandas recoger los juguetes y a lo mejor no quieren, pero con una canción que les enseñaron en la escuela, la verdad que funciona, pero otras veces peleas, peleas y no hay manera» (mujer, ama de casa, GD5). «Pues no le gusta nada recoger, pero yo todo el día intento que recoja su ropa, sus juguetes o no los esparza por allí» (mujer, ama de casa, GD7). Y el marido corrobora: «Y responsabilidades tampoco porque hay que mandarlo, todavía no le hicimos consciente de que tiene que hacerlo él por iniciativa propia» (varón, maderista, GD7). «Es una gran pelea porque recoge ingratamente» (mujer, técnica de telecentro, GD9). «Le regaño porque es una batalla que recoja su habitación, le digo que es su obligación principal, pero no hay manera. Iba a natación y le quité la natación porque dije “que sienta que eso es su responsabilidad” y hasta que ella no afronte que tiene obligaciones pues no hay más» (mujer, ingeniera, GD8).

Lo que estos procesos sucesivos de negociación manifiestan es una concepción de estilo educativo

muy extendido en España y, más en concreto, en nuestra comunidad, el estilo maternalista (Torio, 2003). Un modelo en el que, como ya se ha dicho, el apego afectivo alcanza niveles muy altos y el control parental es todavía importante. Tienen una clara vocación democrática (autoritativo) que no acaban de alcanzar porque se resisten a dejar de ejercer el control.

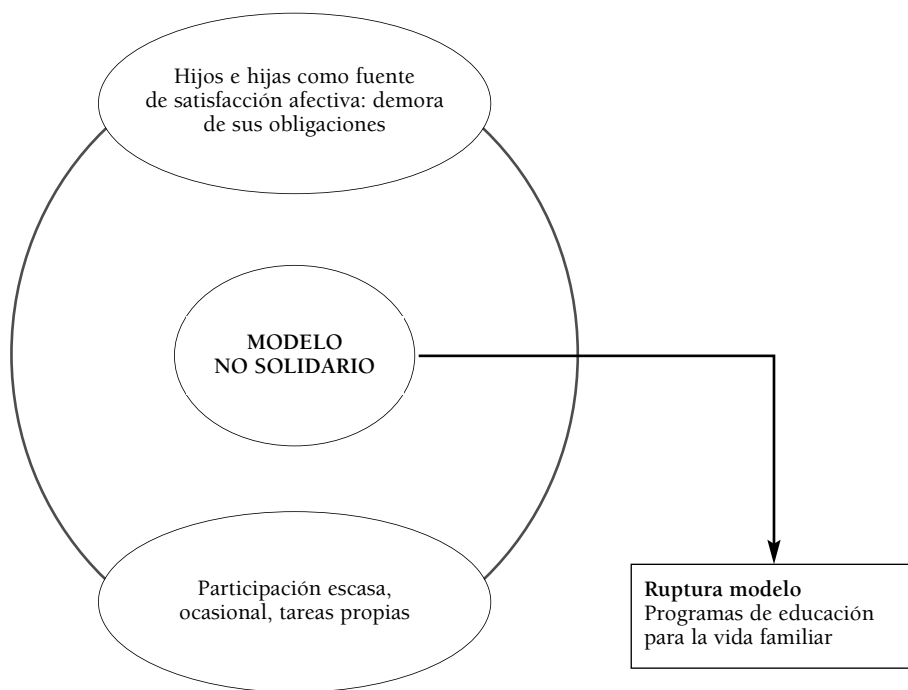
Conclusiones

Los padres y madres que hemos entrevistado confirman los resultados alcanzados en otros estudios: la participación de los hijos e hijas es ocasional y reducida (Greenstein, 1996; Shelton y John, 1996; Coltrane, 2000; Meil, 2006). Se centra en las tareas que hemos llamado «propias» (Meil, 2006) y aumenta a medida que los hijos se hacen mayores, pero apenas entra nunca en las labores denominadas «comunes» (Coltrane 2000; Maganto, Bartau y Etxebarria, 2003; Shelton y John, 1996). Además, no se observan diferencias significativas en función de la morfología y la demografía familiar.

En suma, los progenitores que hemos entrevistado manifiestan que desearían tener un modelo de participación solidario y generador de autonomía, pero no acaban de ser competentes en su gestión. Por el fuerte componente protector, en el mejor de los casos, muchos de ellos acaban desarrollando un modelo de autonomía, pero lejos de la solidaridad. En realidad lo que los padres y madres han manifestado son algunas de las características más frecuentes en los distintos tipos familiares hoy. Familias que valoran a sus hijos e hijas muy satisfactoriamente. Que éstos llenan plenamente las necesidades afectivas de sus progenitores. Y éstos, en compensación, deben protegerlos por encima de todo. En ese proceso complejo de protección y educación manifiestan el temor de hacerlo en exceso y que, por culpa de ello, no sepan más tarde afrontar una vida autónoma, pero este temor no les lleva a generar un modelo educativo autoritativo (Baumrid, 1971 y 1978) y sí maternalista (Kellerhalls y Montandon, 1997).

Pero en estas familias poco o nada queda del modelo de solidaridad intergeneracional. Las responsabilidades de hijos e hijas se desplazan para el momento en que ellos sean adultos. Nada queda, o muy poco, afortunadamente, de aquel modelo que valoraba a los hijos e hijas como inversión, pero padres y madres no saben cómo construir un modelo equilibrado de derechos y obligaciones. Esta carencia es muchas veces motivo de conflicto y desasosiego. Se confía en que la escuela lo haga, pero tampoco sabe hacerlo. Los hijos e hijas son valorados como un bien en sí mismo. Son, volvemos a repetirlo, una fuente de satisfacción afectiva.

En suma, no podemos aspirar a una sociedad y a unas familias democráticas, equitativas, participativas y tolerantes, si no se generan modelos y espacios de vivencia de estos valores que sirvan de ejemplo y estímulo. Por todo ello, es necesario diseñar e implementar programas de educación para la vida familiar que ayuden a padres y madres a desarrollar un modelo familiar de solidaridad intergeneracional. En dichos programas se debe analizar con los participantes cómo se hacen las cosas en la familia, buscando los cambios que mejoren la situación y ofreciendo estrategias para superar las dificultades que surgen en el proceso.



Notas

¹ Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo económico del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo y del Instituto Asturiano de la Mujer (referencia del proyecto: PG07-01).

² Cuando se inserten citas textuales de los discursos de los participantes se incluirá, entre paréntesis, una anotación que contiene el género de quien realizó la afirmación, su profesión y el grupo de discusión en el que participó.

Referencias bibliográficas

- BARTAU, I.; MAGANTO, J. M. y ETXEBARRÍA, J. (2002). La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas, *Revista de Educación*, 329, 349-371.
- BAUMRID, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), parte 2.
- BAUMRID, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children, *Youth and Society*, 9, 239-276.
- BAUMRID, D. (1996). The discipline controversy revisited, *Family relations*, 45, 405-414.
- COLTRANE, S. (2000). Research on household labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work, *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1208-1233.
- DOUCET, A. (2001). «You see the need perhaps more clearly than I have». Exploring gendered processes of domestic responsibility, *Journal of Family Issues*, 22(3), 328-357.
- GFRÖERER, K. P.; KERN, R. M. y CURLETTE, W. L. (2004). Research support for individual psychology's parenting model, *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 379-388.
- GOODNOW, J. (1996). Contribuciones a la familia: las ideas de padres e hijos sobre las tareas domésticas, *Infancia y Aprendizaje*, 73, 9-33.
- GOODNOW, J.; BOWES, J. M.; WARTON, P. M.; DAWES, L. J. y TAYLOR, A. J. (1991). Would you ask someone else to do this task? Parent's and children's ideas about household work request, *Developmental Psychology*, 27(5), 817-828.
- GREENSTEIN, T. N. (1996). Husbands' participation in domestic labor: interactive effects of wives' and husbands' gender ideologies, *Journal of Marriage and the Family*, 58, 585-595.
- KAUFMANN, D.; GESTEN, E.; SANTA LUCÍA, R. C.; SALCEDO, O.; RENDINA-GOBIOFF, G. y GADD, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parents' perspective, *Journal of Child and Family Studies*, 8(2), 231-245.
- KELLERHALSS, J. y MONTANDON, C. (1997). Les styles éducatifs, en DE SINGLY, F. (dir.), *La famille l'état des savoirs*. París, Éditions La Découverte, 194-199.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- LÓPEZ, A.; CACHÓN, L.; COMAS, D.; ANDREU, J.; AGUINAGA, J. y NAVARRETE, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Madrid, Injuve.
- MAGANTO, J. M.; BARTAU, I. y ETXEBARRÍA, J. (2003). La participación de los hijos en el trabajo familiar, *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 249-269.
- MANSAGER, E. y VOLK, R. (2004). Parent's prism: three dimensions of effective parenting, *Journal of Individual Psychology*, 60(3), 277-293.
- MATTHEWS, S. H. (2005). Crafting qualitative research articles on marriages and families, *Journal of Marriage and Family*, 67, 799-808.
- MEIL, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- PARSONS, T. (1970). La estructura social de la familia, en From, E. (ed.), *La familia*. Barcelona, Península, 31-65.
- PARSONS, T. y BALES, R. F. (1956). *Family, Socialization, and Interaction Process*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- RAMOS, R. (1990). *Cronos dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

- SÁNCHEZ, L. (1994). Gender, labor allocations, and the psychology of entitlement within the home, *Social Forces*, 73(2), 533-553.
- SHELTON, B. A. y JOHN, D. (1996). The division of household labor, *Annual Review of Sociology*, 22, 299-322.
- SOUTH, S. J. y SPITZE, G. (1994). Housework in marital and nonmarital households, *American Sociological Review*, 59, 327-347.
- TORIÓ, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria en Asturias*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- VALLES, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- WHITE, L. K. y BRINKERHOFF, D. B. (1981). Children's work in the family: its significance and meaning, *Journal of Marriage and the Family*, 43(4), 798-798.
- WINSLER, A.; MADIGAN, A. L. y AQUILINO, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- ZVONKOVIC, A. M.; GREAVES, M.; SCHMIEGE, C. J. y HALL, L. D. (1996). The marital construction of gender through work and family decisions: a qualitative analysis, *Journal of Marriage and the Family*, 58, 91-100.

Abstract

*Parents' opinion regarding the participation of their sons and daughters in domestic chores.
Implicit models of family education*

This work presents the results of an investigation which has been developed to analyse and to diagnose the families' co-responsibility in the Principality of Asturias. We show the analysis and conclusions of the implicit model that parents and mothers implement in the education of the shared family responsibility. The information used for the analysis has been extracted from a set of semi structured interviews and groups of discussions with fathers and mothers. In the analysis it can be observed that the old traditional model has been substituted by a more individualistic one. Nevertheless, we must say that this new model also presents some problems and conflicts.

Key words: *Familiar co-responsibility, Community model, Individualistic model, Family education, Focus group.*

Perfil profesional de los autores

José Vicente Peña Calvo

Profesor titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Es doctor en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Ha sido Premio Extraordinario de Doctorado. Pertenece al grupo de investigación ASOCED, del que también forman parte las otras dos firmantes del artículo. Sus principales líneas de investigación versan sobre sociología del género, jóvenes, educación y mercado de trabajo, así como formación del profesorado. Correo electrónico de contacto: vipe@uniovi.es

M^a del Carmen Rodríguez Menéndez

Profesora contratada, doctora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Ha obtenido el Premio Extraordinario Fin de Carrera y el Premio Extraordinario de Doctorado. Su línea de investigación se centra en el análisis de los procesos de socialización de género. Correo electrónico de contacto: carmenrm@uniovi.es

Susana Torio López

Profesora titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Es doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Ha obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Su principal línea de investigación se centra en el binomio familia-educación y la intervención socioeducativa en familia normalizada y en situación de riesgo. Correo electrónico de contacto: storio@uniovi.es