



La educación y la autoridad paternas: una exploración cualitativa

Marc Barbeta Viñas ¹

Recibido: 28-09-2017 / Aceptado: 25-09-2019

Resumen. En este trabajo se presenta un análisis cualitativo sobre los discursos sociales que padres e hijos/as (adolescentes) desarrollan acerca de las dimensiones de la educación y la autoridad paternas. Para el trabajo empírico se han diseñado 10 grupos de discusión, ocho con padres y dos con hijos, en dos grandes ciudades españolas, Madrid y Barcelona. El análisis se inscribe en el contexto teórico que afirma la sucesión de cambios en la institución paterna respecto al modelo tradicional de padre y, más concretamente, en las dimensiones relativas al papel normativo de la paternidad. Desde el análisis sociológico del discurso, los resultados nos permiten conjeturar la redefinición del papel del padre en las dimensiones estudiadas, así como cierto desdibujamiento de la jerarquía que tradicionalmente regulaba las relaciones paternofiliales.

Palabras clave: paternidad; hijos; relaciones familiares; análisis discurso.

[en] Father's education and authority: a qualitative exploration

Abstract. This paper presents a qualitative analysis of the social discourses that fathers and children develop about the dimensions of fathering: education and authority. For the empirical work 10 focus groups have been designed, eight with parents and two with children, in two Spanish cities, Madrid and Barcelona. The analysis is part of the theoretical context that affirms the succession of changes in the paternal institution with respect to the traditional father model and, more concretely, in the dimensions related to the normative role of father. From the sociological analysis of discourse, the results allow us to conjecture the redefinition of the role of the father in the studied dimensions, as well as a certain crisis of the hierarchy that traditionally regulated the father and sons relations.

Keywords: fathering; sons; family relations; discourse analysis.

Cómo citar: Barbeta Viñas, M. (2019): "La educación y la autoridad paternas: una exploración cualitativa", *Política y Sociedad*, 56(3), pp. 713-736.

Sumario. 1. Introducción. 2. Cambios en las relaciones familiares: el papel del padre. 3. Metodología y diseño. 4. Resultados y discusión. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Agradecimientos. La redacción de este trabajo ha contado con la ayuda del proyecto "La implicación paterna en el cuidado de los hijos en España" (CSO2012-33476), financiada por el subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada 2008-2011 del Ministerio de Economía y Competitividad cuyo IP es Lluís Flaquer.

¹ Universitat de Girona (España).
E-mail: marc.barbeta@udg.edu

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de las representaciones sociales que padres e hijos/as (adolescentes) desarrollan acerca de dos aspectos relativos al ejercicio de la paternidad: la educación y la autoridad. Se propone una exploración cualitativa realizada mediante grupos de discusión sobre estas dimensiones específicas que definen, junto a otras, el ejercicio de la paternidad actual. Pretendemos contribuir así a mejorar el estado del conocimiento sobre los procesos de implicación paterna en España.

La justificación de esta propuesta encuentra su fundamento teórico en el debate sociológico en torno a los cambios acaecidos en la institución paterna, así como en la estructura de las relaciones familiares. Desde un punto de vista empírico, las dimensiones de la educación y la autoridad emergen como categorías derivadas de un análisis previo. Este ha dado lugar a trabajos donde se abordan aspectos que mantienen una clara línea de continuidad y complementariedad con lo que aquí se expone (Barbeta-Viñas y Cano, 2017; Barbeta-Viñas, 2019).

El presente trabajo analiza, por un lado, los discursos de los padres alrededor de las dimensiones citadas; y de otro, de forma complementaria, indaga la perspectiva de los hijos sobre estas mismas dimensiones de la paternidad. Este último aspecto confiere al trabajo un carácter novedoso dada la escasez de trabajos que incluyen el análisis de la paternidad desde la visión conjunta de padres e hijos. La hipótesis de partida sostiene que las formas emergentes de paternidad (Dermott y Miller, 2015; Williams, 20008; Dermott, 2008) implicarían la redefinición de los modos como padres e hijos dan sentido a la educación y la autoridad paternas respecto al modelo de padre tradicional de las familias nucleares (Lamb, 2010; Giddens, 1992; Singly, 1996).

Las siguientes preguntas nos sirven como guía para el análisis.

- 1) ¿Cuál es el sentido o sentidos básicos que dan padres e hijos al papel educativo de la paternidad?
- 2) ¿Cuáles son las concepciones predominantes de la autoridad paterna en los discursos de padres e hijos?
- 3) ¿En qué medida son coincidentes o divergentes los discursos de los padres con los de los hijos en materia de educación y autoridad?

2. Cambios en las relaciones familiares: el papel del padre

Los análisis historiográficos y sociológicos convergen en señalar los profundos cambios que vive la institución familiar con el proceso de modernización de las sociedades occidentales. A partir de los años 70 y 80, de la mano de factores como la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo, la penetración del individualismo en la estructura de relaciones familiares, así como los cambios en las relaciones de género, entre otros, emerge la llamada "segunda familia moderna". Este modelo de familia se habría configurado como un espacio de relaciones afectivas y construcción identitaria para cada uno de sus miembros. La

progresiva desaparición de los elementos tradicionales daría paso a unas relaciones familiares marcadas por su carácter electivo, así como por la primacía de los intereses individuales de sus miembros. No sin contradicciones, en este modelo familiar predominarían unas relaciones “puras” (Giddens, 1992) e “íntimas” (Jamieson, 1998).

Estos cambios han sido asociados con las tendencias históricas de la privatización, la sentimentalización y la intimización, y su penetración en la familia (Jamieson, 2011). La *privatización* se vincula con los procesos de individualización, resultado de una progresiva autonomía de los individuos en la consecución de sus intereses individuales más allá de los intereses colectivos del grupo. Las identidades sociales se presentan más abiertas y cambiantes en el seno de la familia, produciéndose una pluralización gradual de los marcos sociales y simbólicos de regulación. Los actores sociales se enfrentarían cada vez más con la necesidad de negociar y reconstruir sus papeles sociales, en un marco de oportunidades más o menos limitado según las posiciones sociales de los mismos, y en un contexto de incertidumbre creciente (Beck, Giddens y Lash, 2000; Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Este marco apuntaría a un proceso de reinstitucionalización de las identidades de los miembros de la familia centrado en el carácter reflexivo de los actores. Emergería entonces un modelo de paternidad reflexiva para hacer referencia a la valoración que cierto tipo de padres realizan sobre el impacto que tiene sobre los hijos sus acciones en materia emocional, educativa, etc. (Williams, 2008).

En el marco de la *sentimentalización* y la *intimización*, los lazos familiares son fuentes de gratificación y autoexpresión; estos cumplen con la imagen de refugio de la intimidad y la realización personal mediante los afectos. Las relaciones familiares estarían así marcadas por estrechas conexiones construidas y cualificadas por los miembros que participan de las mismas. La proyección de estos procesos sobre los hijos se resume en un cambio de ubicación del espacio simbólico que ocupan. Estos pasan a ser los protagonistas principales de la familia, sobre quienes se “invierten” fundamentalmente —y no sin ambivalencias— afectos y educación (Brannen, 2015; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Singly, 1996).

En este contexto, investigaciones clásicas como las de Baumrind (1967) y especialmente Maccoby y Martin (1983) señalan la importancia del estilo parental “autoritativo”, el cual combinaría afecto y comunicación, con normas y control parental. Investigaciones más recientes añaden y discuten la relevancia que adquiere incluso para un desarrollo óptimo de los hijos los estilos “indulgentes permisivos” (Barudy y Dantagnan, 2005), como ocurre en el caso español (Musitu y García, 2004). Estos trabajos, sin embargo, y pese a su relevancia, no se centran en el papel específico del padre.

Los trabajos que atienden específicamente a la paternidad han prestado especial atención a la comprensión de cómo el ejercicio del rol paterno influye en la cohesión interna de la familia, en la integración social de los hijos, así como en la regulación de las relaciones entre padres e hijos (Kellerhals *et al.*, 2004; Singly, 1996). Este proceso, sin embargo, se habría diversificado, complejizado y debilitado, también en la función normativa. Ello añadiría a la paternidad actual distintas y nuevas dimensiones, poco desarrolladas en el modelo de padre

tradicional (Dermott y Miller, 2015; Hauari y Holingwort, 2009; Pleck, 2004). Modelo que condensaría, por una parte, el rol de ganador de pan junto con el de transmisor sobre los hijos de valores y normas socioculturales; y por otra, un mayor uso de la autoridad y la disciplina en el seno de unas relaciones familiares basadas en la asimetría entre sus miembros y particularmente una relación vertical padres-hijos (Attias-Donfout *et al.*, 2002; La Rossa, 1997; Singly, 1996).

Los cambios acaecidos en buena parte de estas dimensiones configurarían nuevas formas de paternidad que implicarían un acercamiento relativo —no socialmente homogéneo y absoluto— al papel de la madre (Doucet, 2006; Castelain-Meunier, 2005). El proceso de maternalización de la paternidad² se produciría más en los aspectos comunicativos, educativos y relacionales, que no en la asunción plena de responsabilidades o en el tiempo dedicado al cuidado de los hijos (Wall y Arnould, 2007; Domínguez, 2015). Ello estaría en parte vinculado con los cambios en las identidades de género, y muy particularmente en la flexibilización de la llamada masculinidad hegemónica (Conell y Messerschmidt, 2005). Algunos estudios aportan relación entre las nuevas formas de masculinidad y formas de ejercer la paternidad más centradas en el cuidado. Sin embargo, existen factores diversos como la posición social y los estudios de los padres que influirían en dichas prácticas que, además, tienden a convivir con formas más tradicionales de paternidad (Johansson, 2011; Johansson y Klinth, 2008). Lo característico de las formas emergentes de paternidad sería la primacía de la proximidad, la conexión emocional, así como la comunicación abierta y dialógica entre padres e hijos (Miller 2010; Dermott, 2008). Unas características que serían consistentes con una paternidad que se alejaría de las relaciones jerárquicas, basadas en el poder y las disciplina de los hijos (Brannen, 2015).

Lo anterior se ha analizado en estudios sobre padres con hijos pequeños y también en padres con hijos adolescentes. Estos últimos, sin embargo, presentarían algunas variaciones, como por ejemplo, la relevancia adquirida —a veces conflictiva— por los procesos de relación y comunicación (Williams y Williams, 2005; Morman y Floy, 2002; Megías *et al.*, 2002; Barbeta-Viñas, 2019).

El relativo acercamiento de la paternidad a la maternidad no se habría producido en paralelo a nuevas formas de regulación social normativa para los hijos. Según algunos autores, se dibujaría una cierta desestructuración, ya desde unas décadas atrás, en lo que respecta a la transferencia de pautas y normas socializadoras sobre los hijos (Frosh, 1997; Mendel, 2002; Izquierdo, 2000; Lipovetsky, 2007). Así los aspectos normativos que caracterizaban la identidad paterna, como por ejemplo la autoridad, tenderían en este nuevo modelo de padre a su redefinición y flexibilización respecto al sentido jerárquico y tradicional. Habría incluso algunas versiones más extremas —y no siempre dotadas de suficiente base empírica de apoyo— que refieren su absoluta marginación (Harris, 1985; Lipovetsky, 2007). También el papel educativo del padre estaría sufriendo cambios. Especialmente entre las clases medias y altas, el padre enfatizaría en transferir a sus hijos, más allá de educación moral, competencias y capacidades referidas al desarrollo social de los hijos (Laureau, 2015; 2003; Gillies, 2009).

² Los análisis de nuestros grupos indican que los padres suelen situar a sus madres como modelo de referencia para el ejercicio de la paternidad.

Desde otras perspectivas, existen trabajos en los que se interpretan los cambios en las relaciones padre-hijo como un avance hacia la democratización de las mismas. Así, las demandas de los hijos —sean más manifiestas o más latentes— se inscribirían en el marco de conflictos intergeneracionales dirigidas a conseguir mayores cotas de libertad y autonomía (Leccardi 2010; Pérez y Cánovas, 2002).

Las investigaciones empíricas, algunas de ellas cualitativas, que se ocupan de la dimensión normativa del ejercicio de la paternidad en España sintetizan algunas de las tesis citadas anteriormente. Explican que las relaciones paternofiliales estarían marcadas por la negociación (Meil, 2006). Es decir, lejos de encontrarnos con unas pautas y normas colectivas que transmitir de generación a generación, estaríamos ante una permanente redefinición de las mismas. Las normas y los valores transmitidos pasarían por un proceso de aceptación por parte de padres e hijos, pudiendo variar en función de las situaciones específicas y el objeto de las problemáticas. Las implicaciones de esta lógica no solo se asociarían con mayor margen para la negociación por parte de los hijos, sino también, como hemos apuntado, con más momentos de incertidumbre y de confusión en el ejercicio de la paternidad (Rodríguez y Megías Quirós, 2005; Gil Calvo, 2004; Pichardo, *et al.*, 2009).

En coherencia con ello los procesos de sobreprotección,³ sobredependencia y permisividad adquirirían cierta centralidad, por lo menos desde el punto de vista empírico de los discursos sociales. Un situación que iría acompañada de ambivalencias sobre el quehacer de los padres, así como de discursos tradicionales partidarios de recuperar la autoridad perdida del padre (Colectivo, IOÉ 2010; Conde 2003; Megías *et al.*, 2002; Barbeta-Viñas y Cano, 2017).

Según otros trabajos, los modelos educativos y de autoridad predominantes, es decir, las pautas significativas de relación más o menos estructuradas que desarrollan los padres serían, en la actualidad, de carácter democrático (Conde, 2007; 2003). Los padres reconocerían la necesidad de normas, aunque también la dificultad de su establecimiento, en un marco de diálogo prácticamente horizontal y con marcados componentes afectivos en la relación. Los conflictos, dentro de este modelo democrático, tenderían a emerger cuando los códigos de la comunicación y las perspectivas con las que se enfocan los problemas no coinciden entre padres e hijos, generando así desconfianza en el seno de la relación (Barbeta-Viñas, 2019; Megías *et al.*, 2002). Si bien existirían diversos modelos de educación y autoridad entre los padres, el modelo democrático estaría imponiéndose en las prácticas y en el imaginario social de los padres españoles (Conde, 2007; Oliva *et al.*, 2008).

³ Quedando fuera de los objetivos de este trabajo, cabría problematizar expresiones de uso común en los discursos de los padres como “sobreprotección” y “sobredependencia”, referidas a los hijos. Ponemos en duda que sean realmente protectoras algunas de las acciones que los padres juzgan como “sobreprotección”. Y por otra parte, cabría plantearse si estas expresiones ocultan un proceso de denegación a la dependencia y la necesidad de protección de todo ser humano, mucho más acusadas en el caso de niños y jóvenes. El pediatra Donald Winnicott ya decía que para tener adultos independientes primero había que tener niños/as dependientes. Pues la protección y dependencia que nos debe brindar nuestro entorno es aquello que nos proporciona las bases de un desarrollo (relativamente) independiente en la adultez.

3. Metodología y diseño

El acercamiento metodológico propuesto para este trabajo es de carácter cualitativo. La técnica empleada para la producción de datos ha sido el grupo de discusión (GD). El proyecto de investigación más amplio donde se inscriben los resultados que aquí exponemos realizó un diseño con diez grupos de discusión. Ocho grupos realizados con padres y dos con adolescentes. La composición de los grupos sigue una lógica de muestreo estructural con el fin de analizar discursos vinculados a macro grupos sociales (Ibáñez, 1979).

El diseño de los perfiles de los participantes de cada grupo de padres sigue, en lo fundamental, las variables condicionantes de la implicación paterna: la posición en el mercado laboral y el nivel de estudios (Flaquer, Moreno y Cano, 2016). Si estas variables nos proporcionan la heterogeneidad entre los grupos, la homogeneidad viene dada por ser padres urbanos de, por lo menos, un hijo de 12 años, con la excepción de un grupo de padres con, por lo menos, un hijo menor de un año. Ha sido, por tanto, la edad de los hijos y no la de los padres lo que ha servido como criterio de selección. Las cónyuges de los padres tienen, mayoritariamente, actividad laboral: solo entre una y tres de cada grupo está desempleada. Asimismo, hay un grupo de padres separados o divorciados.

En cuanto a los grupos de jóvenes, se ha buscado homogeneidad a través de las variables: sexo, nivel de estudios, edad/ciclo vital. Respectivamente buscan representar familias urbanas que se ubican en niveles socioeconómicos medios y medio-altos (profesionales, pequeños empresarios, trabajadores autónomos, funcionarios y empleados con nivel bajo, medio o alto de estudios). El modelo familiar predominante de los y las jóvenes es el de familias de doble ingreso. Conjeturamos que en este tipo de familias es donde mejor podrán observarse los nuevos modelos de educación y autoridad paternos en familias no monoparentales. El análisis de los grupos de jóvenes se circunscribe a las categorías socioeconómicas representadas en la muestra, de manera que los discursos de jóvenes de otros grupos sociales quedan fuera del trabajo. Por otra parte, la edad de los jóvenes de la muestra viene dada por la capacidad de elaboración discursiva sobre un asunto como las experiencias con los padres. Edades más tempranas dificultarían demasiado las dinámicas de grupo. Además, la adolescencia es una etapa que se adecua al objeto del presente trabajo en la medida en que cuestiones como la autoridad y la socialización normativa se encuentran sujetas a cambios importantes, en parte por el deseo de los hijos de conquistar mayor autonomía.

Todos los grupos se realizaron entre mayo y julio de 2015 en Madrid y Barcelona. Con ello se buscaban discursos producidos en entornos urbanos, al entender que es donde puede encontrarse mayor novedad y variabilidad discursiva. No se han observado diferencias significativas en cuanto a los discursos desarrollados en las dos ciudades. Sí se han dejado de lado discursos que podrían surgir en otros medios. El reclutamiento, moderación y transcripción fueron a cargo de empresas especializadas. El estímulo inicial de los grupos hacía referencia a las prácticas y experiencias que tienen como padres. Y como cuestión más vinculada a las dimensiones específicas de este trabajo, se pedía la concepción del “buen padre” tanto a padres como a hijos/as. La tabla siguiente muestra la composición de los distintos grupos.

El método de análisis empleado y el uso de los grupos se inscriben dentro del análisis sociológico del discurso de corte sociohermenéutico (Alonso, 2013). Lo que aquí se persigue es una interpretación sociológica de los discursos de los padres y los hijos, entendido como análisis contextual. Se trata de analizar los textos en tanto que enunciados con los que los sujetos sociales, desde posiciones y marcos de relaciones distintas, dan sentido a la realidad. Así la interpretación del sentido del ejercicio de la paternidad que proponemos deriva de la puesta en común significativa que padres e hijos realizan, respectivamente, sobre el papel del padre en las dimensiones concretas en las que se centra este trabajo. Y por tanto, el sentido nos remite a cómo los sujetos, desde posiciones sociales, generan y expresan sus posiciones ideológicas y simbólicas y, al fin, construyen con el discurso los procesos sociales. El análisis interpretativo se focaliza en el desarrollo de los espacios semánticos de la educación y la autoridad y las posiciones diferenciales que admiten (Conde, 2009).

Tabla 1. Diseño de los grupos de discusión

| |
|---|
| GD1: 8 padres (35-45 años) parados de larga duración con nivel alto de estudios, cónyuge e hijo(s) menor(es) de 12 años. Número de padres con otros hijos de 12 o más años: 2, con edades de los hijos comprendidas entre 13 y 14 años, Madrid. |
| GD2: 8 padres (29-48 años) laboralmente precarios con nivel bajo de estudios, cónyuge e hijo(s) menor(es) de 12 años. Número de padres con otros hijos de 12 o más años: 3 con edades de los hijos comprendidas entre 14 y 16 años, Madrid. |
| GD3: 8 padres (40-57 años) laboralmente precarios con nivel alto de estudios, cónyuge e hijo/a menor de 12 años. Número de padres con otros hijos de 12 o más años: 4 con edades de los hijos comprendidas entre 15 y 23 años, Madrid. |
| GD4: 7 padres (35-47 años) laboralmente estables, con estudios bajos, cónyuge e hijo/a menor de 12 años. Número de padres con otros hijo(s) mayor(es) de 12 o más años: 3 con edades de los hijos comprendidas entre 12 y 31 años, Madrid. |
| GD5: 8 padres (36-46 años) laboralmente estables, con estudios altos, cónyuge e hijo(s) menor(es) de 12 años. Número de padres con otros hijos de 12 o más años: 5 con edades de los hijos comprendidas entre 12 y 19, Madrid. |
| GD6: 5 padres (36-44 años) divorciados o separados, laboralmente precarios, con nivel de estudios altos y medios, con hijo(s) menor(es) de 12 años, Barcelona. |
| GD7: 8 padres (29-40 años) laboralmente estables, con estudios altos y medios, cónyuge e hijo/a menor de un año. Número de padres con otros hijos de más de un año: 7 con edades entre los 3 y los 11 años, Barcelona. |
| GD8: 8 padres (35-50 años) parados de larga duración, con nivel de estudios bajo y cónyuge e hijo/a(s) menor de 12 años. Número de padres de 12 o más años: 1 con hijo de 17 años, Barcelona. |
| GD9: 13 chicos, estudiantes de secundaria, 15-18 años, nivel socioeconómico medio y medio alto (padres y madres con estudios primarios, secundarios y superiores), Barcelona. Todos pertenecen a familias de doble ingreso y con actividad laboral de padre y madre en excepción de dos casos, Barcelona. |
| GD10: 10 chicas estudiantes de secundaria, 15-18 años, nivel socioeconómico medio y medio alto (padres y madres con estudios primarios, secundarios y superiores), Barcelona. Todas pertenecen a familias de doble ingreso y actividad laboral de padre y madre en excepción de dos casos, Barcelona. |

Fuente: elaboración propia.

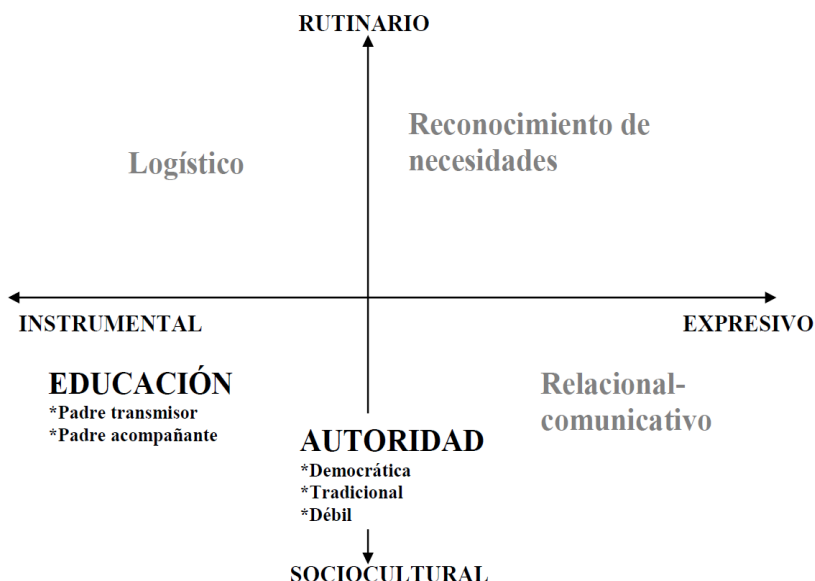
El desequilibrio entre número de grupos de padres (8 GD) y de jóvenes (2 GD) se explica por la finalidad y planteamiento del proyecto general donde se inscribe este trabajo: el estudio de la paternidad. Dadas estas diferencias en la muestra, los resultados que presentamos se centran fundamentalmente en el corpus de textos producido con los grupos de discusión de padres. Ha sido a la luz de estos últimos que hemos incorporado un análisis más limitado del discurso de los jóvenes que, en todo caso, es relevante a efectos comparativos, y novedoso por la limitada literatura sobre paternidad basada en los discursos de los hijos.

4. Resultados y discusión

4.1. Contexto discursivo de las dimensiones de análisis: la educación y autoridad paternas

En un trabajo previo, como hemos avanzado, se analizaba la estructura discursiva entorno a la paternidad, y en particular los espacios logístico, relacional-comunicativo y de reconocimiento de las necesidades (Barbeta-Viñas y Cano, 2017).

Figura 1. Dimensiones de la educación y la autoridad paternas en el contexto de la estructura global del discurso en torno a la paternidad



Fuente: elaboración propia.

En el presente trabajo en cambio, nos centramos 1) en la dimensión educativa que aparece en la figura 1 como espacio semántico (en términos de procedimiento de análisis) en el cuadrante que articula los polos instrumental y sociocultural del

discurso sobre la paternidad. Estos polos surgen del análisis de la configuración narrativa (Conde, 2009) realizado en el citado trabajo previo. Ambos responden a cómo los padres han codificado socialmente el discurso del ejercicio paterno, de acuerdo a una dimensión instrumental y sociocultural, por la que el padre ejerce como agente integrador de los hijos. Por otro lado, se analiza 2) la dimensión de la autoridad, que aparece como espacio semántico intermedio, situado entre el espacio anterior —el educativo— y el espacio de lo relacional-comunicativo, referido al significado de las relaciones y las formas de comunicación con los hijos. Las dimensiones que se proponen analizar surgen como categorías emergentes y derivadas del análisis. De modo que recogen, sin preconcepciones, las perspectivas intersubjetivas de los padres e hijos analizados.

4.2. El papel educativo del padre

Con este campo de significación los padres caracterizan su papel como facilitadores de la entrada de los hijos al mundo social y cultural, a la esfera pública, así como sus concepciones básicas de la socialización de los hijos.

Un aspecto común en el conjunto de los grupos de padres ha sido el desarrollo de una concepción instrumental de su papel como educadores. Los padres se definen como modelo para los hijos, así como medio para facilitar la socialización y la integración de estos. La educación de los hijos constituye en este sentido un mandato ineludible como padres. También hay consenso en las dificultades que acarrea la tarea de educar a los hijos, sin embargo, no son un obstáculo para que estos padres la dejen de asumir como una cuestión central. Educar a los hijos sería uno de los tópicos básicos que proporcionaría legitimidad a la paternidad. Una educación que se entendería, por una parte, como “enseñarles lo que es la vida” (GD6), sobre todo en el sentido de colocarlos en una posición que les permita enfrentarse a ella. Se trata de un discurso que tiende a proyectarse hacia el futuro y, en parte por ello, define la educación —aquí de un modo general cercano a la socialización— como la clave para afrontar con ciertas garantías de éxito el enfrentamiento con la vida adulta. El padre haría, en esta concepción, de correa de transmisión entre el espacio familiar privado y el espacio público, promoviendo el proceso de integración social y cultural de los hijos (“prepararle para el futuro”, GD5; “enseñar a defenderse y poder lidiar con una serie de problemas”, GD2; “para que el día de mañana...”, GD4).

En términos culturales y morales, la educación se reconoce como una tarea marcadamente familiar, aunque no exclusivamente paterna (“eso viene de casa” GD2; “la educación en casa”, GD3). Pero los valores, así como su enseñanza, no se definen como algo objetivo, socialmente naturalizado y “dado por descontado”, en el sentido que le da a la expresión la fenomenología. Se cree, en algunos casos, que ya no existen valores (“una sociedad sin valores”, GD1); y en otros, que los valores que hay que proporcionar a los hijos no están nada claros. Lo latente y común en este discurso sugiere que lo que es objeto de dudas e incertidumbres entre los padres son los valores socialmente compartidos, más que ninguna supuesta falta de valores de los padres. De ahí que la tarea de dar valores éticos o morales a los hijos se convierte en un valor (reactivo) en sí mismo que los padres asumen como deber —desde un discurso que busca legitimarse—, si bien reconociendo las dificultades

de la tarea. Sin ser la educación ética o moral cuestión exclusiva del padre (compartida a veces con la madre), sí que estos padres se sienten responsables de la misma.

H: Pero con valores eh. Si se encuentran una cartera, investigas y la cartera se lleva al sitio..., yo encontré una cartera de un jubileta con el abono, y me dijo: "¿lo vas a devolver?", claro porque esta cartera es muy importante para esta persona, y llamé a un teléfono de un club que venía para entregársela..., lo dejé en el bar, y me invitaron porque nadie hace eso... y mi hijo ni se lo creía. Yo no digo salvar vidas, pero transmitir unos valores porque vivimos en una sociedad que no tiene valores...

H: Es que además los niños imitan.

H: Las cosas no se dicen, se hacen (GD1).

H:... en la educación le doy más preferencia en respetar a los demás, en que ayude, en que comprenda la situación cuando hay niños especiales, que no se les puede marginar o hay que integrarles un poco, comprenderles, no sé, que puedo aprender más, pues...

H: Ya, pero por ejemplo en el tema de llegar y decir, como valoro yo esto, si yo le estoy dando unas normativas más estrictas que las tuyas o son menos estrictas que las de esta persona, como no se puede valorar, yo no puedo valorar si soy muy estricto o muy tajante o soy más tajante con esto, con esto, con esto, porque no (GD2).

Como hemos señalado en otro trabajo (Barbeta-Viñas y Cano, 2017), los discursos revelan que esta tarea se concibe de forma individualizada: se cree que depende de valores particulares de cada familia o padre, sin encontrarse necesariamente en consonancia con los valores de los demás miembros del grupo de referencia o pertenencia. Las dinámicas de grupo han mostrado las dificultades de los padres en el establecimiento de acuerdos sobre la materia sustantiva de dichos valores. No se concretan así cuáles son los valores específicos que hay que proporcionar a los hijos más allá de referenciar tópicos cargados de fuerte ambigüedad: enseñar a los hijos a "ser buenas personas" (GD4), "respetar y ayudar a los demás" (GD2), o "no tratar a los otros como no te gustaría que te trataran a ti" (GD1). Ello sería consistente con las tesis de la individualización y su proyección sobre las relaciones familiares y la identidad paterna en particular (Williams, 2008; Beck y Beck-Gernsheim, 2001).

H: ... si yo le estoy dando unas normativas más estrictas que las tuyas o son menos estrictas que las de esta persona, como no se puede valorar...

H: la escala de valores, la tuya propia, lo que crees que está bien o mal (GD2).

H: ... depende (...) como eres tú vas a educar a tu hijo (GD6).

Inspirándonos en Singly (2009), distinguimos dos posiciones discursivas relativas al papel educativo del padre, aparecidas en núcleos diferenciados de prácticamente todos los grupos: el padre transmisor y el acompañante. No obstante, se da una predominancia de la primera entre padres con niveles bajos de estudios e hijos

mayores, mientras que la segunda posición es dominante entre los padres con estudios altos.

4.2.1 Padre transmisor

Es un discurso de orientación centripeta, que pone el énfasis en los procesos de interiorización normativa de los hijos. Sostiene que el papel ideal del padre se corresponde con el tópico de la transmisión de valores y normas morales. Los hijos no tendrían más que incorporar aquello que se les transmite, aunque no en pocas ocasiones se les pide, de un modo más o menos tácito, su aceptación. Esta última característica, muy probablemente, marque una diferencia importante con el discurso del padre tradicional, siendo a su vez reveladora de los límites de este discurso en el contexto actual. El padre, aunque en muchas ocasiones se podrían incluir también a las madres reduciendo así la diferenciación de roles (“como la educación es cosa de dos...”, GD1), sería el encargado de fomentar la moral propia en los hijos, de forma que estos adquieran la capacidad de distinguir el bien del mal (“darles una buena educación y unos valores que en un momento determinado sepan lo que está bien y lo que no está bien. Y que lo que está mal no se hace”, GD3), así como de saber incorporar y desarrollar dicha moral —por inespecífica y particular que sea—, y llevarla a la práctica (“que sean buenas personas”, GD4).

Se trata de un discurso en que la educación se concibe desde una perspectiva orientada e intervencionista. Lo que supone, al menos en ocasiones, la existencia de prácticas activas de implicación paterna, como lo muestran buena parte de estos padres con el seguimiento y la dedicación a los estudios de sus hijos. Entre los atractores semánticos del espacio de la educación estaría la inculcación, la cual debe producirse ya desde la infancia de los hijos para que sea —dicen— realmente efectiva. Destacan así la relevancia del “estar encima” (GD4) de los hijos, eso es, mostrarse atentos, de forma “menos flexible” (GD2), en las cuestiones más importantes para la educación, y para el futuro, contemplando la posibilidad de ser incluso “más estrictos” en el cumplimiento de las normas ante sus hijos. El discurso se construye a partir de una relativa rigidez que se suele traducir en el intento de cumplimiento de las normas y en cuestiones juzgadas como importantes para el futuro. Ello, no obstante, no se produce sin contradicciones y malestar por parte de los padres, consecuencia del replanteamiento de las normas y valores que transmitir.

H: ... Yo no sé si os ha pasado a vosotros, pero hay veces que hay que cambiar el concepto que tenías en función de unos hechos, hay que cambiarlo, voy a poner un ejemplo, yo a mi hijo le enseñaba cuando tenía 4 o 5 años que no hay que pegar, que tenía que respetar al otro, o sea, que tenía que ser buena persona. ¿Qué pasa?, que estaba recibiendo siempre el primero. De hecho me pasó una cosa con una pareja: estaban hablando los dos niños de 4 y 5 años, al otro no le gustó lo que dijo mi hijo y le arreó un guantazo en la cara. Claro, le dije al otro padre, "pero perdona ¿y eso?, ¿cómo lo permites?", y me fijo "es que le he enseñado a mi hijo a que pegue él primero, no que reciba", entonces ya me tuve que plantear no que el mío sea el que pegue el primero, pero ya tengo que enseñarle a que no reciba por lo menos; tuve que cambiar mi discurso, tuve que cambiar. (GD2).

H: De lo que se trata es de que ellos desde pequeños inculcarles básicamente una serie de valores que ellos sepan y ser capaces de analizar las cosas y darles un sentido (GD3).

Se observa cómo aquí la educación, asociada al ejercicio de su transmisión, se acerca a la dimensión de la autoridad. Y en esta contigüidad semántica aparecen otros componentes del discurso como el de los “límites” que se ponen a los hijos, así como el hecho de facilitar la comprensión de las limitaciones externas que impone la realidad. Dichos componentes aparecen más como condición idealmente necesaria de todo proceso educativo, que como realidad práctica llevada a cabo de forma definitiva. Los efectos de la transmisión son lo que abordaremos en el epígrafe siguiente.

En lo que respecta a la concepción de los “límites” como componente de lo educativo, tiende a estar siempre asociada a conflictos paterno-filiales, pues estos padres creen que justamente de lo que carecen sus hijos es de falta de límites. Sin embargo, en las dinámicas no se observa claramente un discurso capaz de, por un lado, construir una representación sobre aquello que expresan con “límites”; y por otro, responder a esta supuesta ausencia de límites de los hijos. Es como si los padres fueran incapaces de verbalizar un discurso más o menos coherente y compartido sobre cómo hacer frente a dicha situación, más allá de identificar y poner de manifiesto una situación vivida como problemática.

H: Porque no sé, si pide algo, ahora están deseando videojuegos, que están con el ordenador, me pienso que me paso de estricto, he dicho que se apaga y se apaga, lo apago y a lo mejor, que ha estado todo el día en el colegio, haciendo deberes y le apetece y ya no sé hasta qué punto llegar, cosas como esas. Ahora sobre todo se divierten con consolas y el ordenador y hay que saber un poco hasta dónde llegas, porque hay otros juegos, otra forma de jugar y nunca sabes si es mucho o poco lo que le dejas, a mí por lo menos me pasa (GD2).

Podríamos interpretar así que estos padres serían capaces de apuntar el problema, pero tendrían dificultades en señalar soluciones compartidas. Entre ellas, y de modo más o menos preconsciente, estos padres desarrollan la expectativa de comprensión y aceptación de sus normas por parte de los hijos. De ahí que la búsqueda del consenso padre-hijo por parte de los padres afloraría en este proceso de transmisión. Ello se muestra coherente con la tendencia a la renegociación que adquirirían las relaciones paterno-filiales según la literatura (Meil, 2006), incluso —vemos— en discursos ideológicamente más tradicionales.

H: Y en decir lo que tiene que ser sí, lo que tiene que ser no, no es decir lo compro todo, de todo eso.

H: Y que sepa comprender, esto sí por esto, esto no por esto, cosa que le expliques, pero tú tienes que ver que se ha asimilado, que se ha comprendido, que se ha explicado (GD4).

4.2.2 Padre acompañante

Es un discurso centrífugo que no pone tanto énfasis en la interiorización normativa de los hijos, como en una orientación abierta de su porvenir. La tarea del padre sería la de proporcionar autonomía a los hijos para que sean estos quienes escojan, decidan, sobre ellos mismos y su futuro. El papel fundamental del padre en este caso sería el papel de guía (GD5; GD6), donde lo relevante sería mostrar, ayudando, aconsejando a los hijos, el abanico de posibilidades con que cuentan en los distintos ámbitos de la vida. Unas posibilidades que, en todo caso, serían los propios hijos (con la ayuda y los consejos de los padres) los que tendrían que dirimir cuáles son en cada momento las más convenientes para escoger en función de sus intereses.

H: ... tampoco obligarles en que tienes que hacer esto porque yo lo digo, hay ciertas cosas que sí, pero tampoco me he visto muy forzado a hacer cosas que no he querido ni por el contrario les he obligado a hacer cosas que no han querido o sea que (...).

H: Tú le das las posibilidades y tu hijo es el que elige.

H: Es como dice él, es estar con tu hijo, acompañándole, guiándole por ese camino, apoyándole.

H: Ahí está (GD5).

En este discurso la autonomía entendida como libertad de elección de los hijos en sus asuntos particulares se entiende estrechamente ligada con una intervención moderada y ponderada de los padres. Para legitimar el discurso, se aducen razones pedagógicas de esta concepción práctica de lo educativo. Y en efecto, late una voluntad en estos padres de hacer de sus hijos adultos responsables, que sepan afrontar los nuevos desafíos vitales por ellos mismos (“que sepa reaccionar a cuando tú no puedes estar ahí”, GD5). La moralidad aquí importa menos que la adquisición por los hijos de capacidades resolutivas y autonomía. En este discurso el papel educativo del padre no se vincula tanto a la moralización como a la capacitación de los hijos. Lo que no equivale a una concepción neutral de la educación en términos de valores, sino apoyada en valores subyacentes asociados con el individualismo (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) y, a veces, a lógicas instrumentales como la capacidad de elección y enjuiciamiento.

H: Un poco prepararle para el futuro.

H: Eso es lo que intentas, otra cosa es conseguirlo.

H: Que tenga tolerancia a la frustración, que eso es muy importante.

H: Sí, al fin y al cabo, que consigan ser felices.

H: Porque los éxitos de notable o sobresalientes, que era antes va por buen camino y tal, que se ha vuelto a llamar así (...).

H: Y aparte de que todos intentamos influir en su educación; que tenga la mejor formación y demás, también intentas lo que sería lo [que está de moda ahora, la inteligencia] emocional, intentas enseñarle que aprenda, que sepa lo que le espera y no le espera, que sepa reaccionar a cuando tú no puedes estar ahí, va a tener momentos, ahora son pequeños, pero lo voy viendo, tienen momentos que cuando tu hijo se va independizando, que no vas a poder estar ahí, ahí detrás pero no delante... (GD5).

Así la estimulación de los intereses de los hijos es un elemento central de este discurso que aparece paradigmáticamente entre los padres laboralmente estables y con alto nivel de estudios del GD5. Los atractores semánticos básicos con los que estos padres verbalizan su papel son: motivar, impulsar, despertar, fomentar la actividad o el interés de los hijos por las cosas, no solamente académicas, sino de un ámbito más general de experiencias educativas. Se enfatiza en las capacidades de reflexión, elección, y en la configuración de criterios personales con los que se pretende que los hijos construyan sus preferencias. Interpretamos que se trata de un discurso estratégico que pretendería legitimar un modo particular de estrategias sociocognitivas y culturales amplias, diversas y fomentadoras de competencias para el desarrollo educativo, social y personal. Ello se muestra consistente con las prácticas de las clases medias y medias-altas con estudios elevados, como lo observan Gillies (2009) y Laureau (2015; 2003) para Inglaterra y Estados Unidos.

Los parados sin estudios del GD8, en cambio, con una lógica práctica distinta, incidirían en la importancia de fomentar a los hijos la idea de “buscarse la vida”. Si la capacidad de autonomía es un elemento común en esta posición discursiva, se produce un fraccionamiento en el seno de la misma que diferencia los padres con estudios altos y bajos. En el caso de los padres del GD8, la capacidad de autonomía se transmitiría a los hijos mediante conocimientos prácticos y una socialización en el trabajo desde ámbitos muy poco prestigiados, de acuerdo con unas expectativas poco vinculadas a la formación y a los trabajos cualificados.

4.2.3 El discurso de los hijos/as

En el discurso de los y las jóvenes, la construcción de un espacio semántico relativo a la educación ha sido mucho más fragmentada y marginal. La educación se ha referido fundamentalmente a lo escolar, sobre lo que estos jóvenes han afirmado desarrollar con autonomía. En otro trabajo hemos conjeturado que este discurso parece responder a una estrategia de presentación en sociedad —en el contexto micro del GD— y construcción identitaria de la condición joven, que pasaría por el rechazo de la aceptación del control y la dependencia de los padres en lo que entienden que son “sus asuntos”, entre los cuales están los escolares (Barbeta-Viñas, 2019). Este rechazo —más bien retórico— hacia lo paterno, podría responder a una voluntad de autonomía por parte de los y las jóvenes respecto a encauzarse en las pautas proferidas por los padres en relación a su educación formal.

H: Yo hace casi ocho años que no pido ayuda a mis padres para hacer los deberes y actualmente...

H: Se implica lo suficiente y lo que necesito. Porque tampoco me gusta que me compliquen mi vida, las cosas que hago... (GD9).

Podemos distinguir en el discurso de los chicos, de posición media y media-alta, una significación del rol educativo del padre centrado en las cuestiones académicas. Al tiempo que los chicos rechazan a veces intromisiones de los padres en tales aspectos, también pretenderían que estos respondiesen ante las omisiones de responsabilidades propias. Este discurso entrañaría, de modo latente, el

sentimiento —con notable carga narcisista— de los hijos sobre el deber que tienen los padres con ellos.

En el caso de las chicas, como vimos en el citado trabajo anterior, podemos encontrar dos fracciones de discurso diferenciadas, referidas al papel educativo del padre. Como en el caso de los chicos, la educación se circunscribe básicamente a lo escolar o académico. El primer discurso surge de las chicas cuyos padres tienen estudios elevados. Estas chicas viven a sus padres desde la disponibilidad y colaboración en los asuntos académicos. La paternidad es valorada a través de las capacidades paternas para responder a las cuestiones vinculadas con los estudios. El segundo discurso, de chicas cuyos padres no tienen estudios, contiene por contrario una demanda de mayor disponibilidad en materia escolar dirigida hacia los padres. Estas chicas no obstante racionalizan esta desatención desde la falta de conocimientos y posibilidades, no tanto como pasotismo paterno. Aunque hay coincidencias con los chicos, el discurso de las chicas expresa mayores dosis de gratitud —e incluso algo de compasión— respecto a sus padres.

4.3. La autoridad del padre

La cuestión de la autoridad del padre ha sido abordada de forma más o menos directa por padres e hijos en su discurso espontáneo. El discurso de los hijos ha sido más rico en esta dimensión que en la anterior. Entre los padres, el discurso sobre la autoridad deviene un relato sobre la práctica, es decir, más vinculado al hacer que al deber hacer. Conjeturamos así que la autoridad forma parte también de una de las dimensiones constitutivas de la paternidad.

Entre los primeros elementos a destacar está la tendencia de los discursos —tanto en padres como en hijos/as— a situar a padres y madres en la función simbólica del ejercicio de la autoridad, en parte, como consecuencia del señalado acercamiento incipiente entre roles paterno y materno. La pérdida de la exclusividad del papel de la autoridad por parte del padre parece ser una tendencia más o menos general presente en amplias capas de familias españolas. Diversas investigaciones vienen señalándolo desde unos años atrás (Meil 2006; Pérez y Cánovas 2002; Conde 2003, 2007).

Este reparto del papel de la autoridad ha dificultado aislar, en el análisis, la referencia a la autoridad exclusivamente paterna en los discursos. El uso del plural nos ha servido como indicio para identificar en el discurso la autoridad compartida entre padre y madre (D: “que te pregunten, y que vayas algún lado, yo eso lo cambiaría, es que son muy pesados”, GD10). Siempre que ha sido posible hemos atendido al papel específico del padre ante esta cuestión, por ser el objeto de interés principal.

4.3.1 Discursos sobre la autoridad paterna: democrática, tradicional y débil

El análisis del discurso de los padres admite una triple diferenciación correspondiente con posiciones discursivas distintas acerca del sentido específico de la autoridad. Para su presentación tomamos como referencia algunas de las categorías utilizadas por Conde (2003; 2007) acerca de las figuras de autoridad

familiar. Estas son coherentes con los hallazgos aquí expuestos y con la citada literatura de los estilos parentales.

En primer lugar, está el discurso predominante, presente en prácticamente todos los grupos y basado en una concepción de la autoridad democrática y compartida con las madres. En este caso se mantienen unas relaciones mínimamente asimétricas con los hijos, a los que se les aplican normas, pautas y límites, tanto de tipo moral como sociocultural. Los padres pretenden que los hijos entiendan y en buena medida compartan las prescripciones establecidas. De modo que se busca la interiorización y aceptación —explícita o tácita— por parte de los hijos. La obligación dirigida hacia los hijos, y por tanto la desconsideración absoluta de los deseos y opiniones de estos, se rechaza en este discurso. Los padres expresan que el diálogo es la mejor forma de ejercer la autoridad. Aunque ello no excluye un espacio para la duda: los padres afirman —reflexiva y contradictoriamente— que a veces son demasiado flexibles con las normas puestas a los hijos/as. La autoridad democrática implica, en efecto, el desdibujamiento de la jerarquía tradicional padre-hijo. Los hijos adquieren así voz y capacidad de defender sus propios intereses. Las dos posiciones analizadas sobre rol educativo encontrarían en ambos casos líneas de coherencia con esta concepción de la autoridad.

H: Y contarles mucho las cosas, porque, aunque parezca que no te entienden, luego reflexionan... (GD2).

H: Tampoco obligarles a que tienes que hacer esto porque yo lo digo, hay ciertas cosas que sí, pero tampoco me he visto muy forzado a hacer cosas que no he querido ni por el contrario les he obligado a hacer cosas que no han querido o sea que... (GD5).

En segundo lugar, un discurso más marginal que el anterior, presente en distintos de los grupos realizados, aunque con mayor presencia entre los padres con nivel bajo de estudios, es el que desarrolla una concepción más tradicional de la autoridad vinculada a la ausencia de diálogo y al ejercicio unilateral de la disciplina (Conde, 2003). En este caso la autoridad se acerca al ejercicio del poder, más o menos coercitivo y arbitrario, y queda este concentrado de forma más nítida y exclusiva en el padre. No se trataría tanto de conseguir la obediencia ligada a un cierto entendimiento por parte de los hijos/as de las normas y pautas establecidas por los padres. Al contrario, se sometería a los hijos/as a dichas normas con independencia de su aceptación. Este discurso admitiría el castigo como forma coercitiva básica. Generalmente los discursos se refieren abiertamente a castigos no físicos, si bien algún núcleo aislado ha contemplado el castigo físico, entrando en conflicto con las concepciones que lo rechazan como medio para ejercer la autoridad. Debemos añadir que probablemente este modelo de autoridad no sea el empleado de forma sistemática por parte de los padres que se inscriben en el mismo. Más bien su uso se circunscribe a determinados temas o ámbitos que son valorados por los padres como relevantes. Algunos ejemplos son, como también observan los hijos/as, el ocio nocturno de los hijos y los gastos. La delimitación en ámbitos concretos de este modelo de autoridad puede indicar un proceso de cierta deslegitimación del mismo que, no obstante, quedaría reservado para aspectos que los padres valoran como incuestionables.

H: Yo funciono a base de castigos: es quitarle la tele, quitarle el ordenador, quitarle el móvil, porque llegas y tu mujer le he dicho a la niña que lo recoja y si llegas tú... (GD4).

En tercer lugar, encontramos un discurso de la autoridad débil, minoritario en el conjunto discursivo, pero con presencia entre padres solos (GD6) y con bajos estudios (GD8, GD4). Este representa el reconocimiento de los padres de las dificultades de ejercer con éxito la autoridad. Así se relatan problemas no solamente en la interiorización de las normas parentales, sino también en el ejercicio del control. No perciben acuerdo, aceptación y ni siquiera resignación por parte de los hijos a las prescripciones paternas. Por ello tiende a desarrollarse por dos vías: una asociada al castigo, aproximándose al modelo anterior, aunque a veces sin obtener los resultados buscados; otra asociada al abandono del ejercicio de la autoridad por parte del padre, y a la puesta en práctica de actitudes de pasividad y permisividad.

H: ... pues mira que no darle tanta confianza como la que le he dado. Porque le he dado el meñique y se ha cogido el brazo. A la hora de que... él no distingue cuando se lo estoy diciendo enfadado se cree que siempre estoy de cachondeo. Eso le lleva a un castigo fatal. (GD8).

4.3.2 La autoridad del padre desde la perspectiva de los hijos/as

En lo que respecta el discurso de los chicos, el padre condensa generalmente el papel de la autoridad a partir de dos dimensiones. Por una parte, el padre es concebido como aquel que pone normas sobre los hijos; normas morales, normas de comportamiento, expectativas y responsabilidades que cumplir por parte de los hijos. La autoridad del padre pasa también por la tarea de control del cumplimiento de dichas normas. Así, el padre ejerce de vigilante, controlador, y a veces se asocia con la práctica de sanciones, coincidiendo con ello con el discurso de los padres. Relatan estos jóvenes haber recibido algún castigo por incumplir las normativas paternas, así como reprimendas ante conflictos y tensiones. No aparecen en los discursos relatos de castigos físicos, sino más bien referidos a prohibiciones vinculadas especialmente a aspectos relacionados con el ocio y tiempo libre de los jóvenes. La valoración de la autoridad paterna suele codificarse como más o menos estricta, sin llegar a un consenso claro. En cualquier caso, y a diferencia de lo que ocurre con las madres, persiste en algún núcleo la significación del padre en términos jerárquicos, como “un superior” (GD9).

Por otra parte, el discurso de estos chicos revela, de forma latente, que la autoridad de sus padres se configura, más allá del control y la vigilancia, por su interiorización. Se asume, así, que el padre (y la madre) son figuras de autoridad a quien se debe, por lo menos, un mínimo de obediencia. Estos chicos expresan un modelo de adhesión a la autoridad paterna que no pasa tanto por la coerción, sino por incorporar—a modo de autoexigencia— la perspectiva del padre. Lo que sería consistente con la predominancia del discurso de la autoridad democrática entre los padres. Se trata, sin embargo, de la asunción de la perspectiva del padre por parte de los chicos, que no parece darse en sentido contrario: estos chicos sienten que sus

padres tienen dificultades a la hora de conectar con sus perspectivas, por lo menos en determinadas circunstancias (Barbeta-Viñas, 2019). Ello podría interpretarse como una ambivalencia creciente en las relaciones padres-hijos: es como si estos jóvenes, habiendo incorporado la perspectiva paterna, pidiesen a los padres hacer lo mismo con sus perspectivas en tanto que hijos.

El sustrato de esta autoridad se encontraría, siguiendo autores como Mendel (2002), en el nivel afectivo, en la experiencia latente del citado proceso de interiorización, más que en el poder y la fuerza. Algunos indicios nos muestran cómo se interioriza y racionaliza la autoridad paterna, justificando —estos chicos— la necesidad de la existencia de normas y prohibiciones dada su condición joven. Incluso se hace evidente la asunción de una cierta (y no siempre presente) jerarquía que expresa deferencia y respeto hacia los padres. El uso del "tú" en segunda persona del singular evidenciaría también la interiorización normativa en el discurso de los hijos. Es significativo, no obstante, que el diálogo, la flexibilidad de las normas y de los límites que los padres imponen, no han aparecido en el discurso de los jóvenes como elementos comunes que contribuyen a fundamentar de forma clara este proceso de interiorización de la autoridad. La confianza, el pacto, han aparecido solamente de forma marginal.

H: ... pero está bien que nos las prohíban porque somos adolescentes y no todos vamos a ser buenos. Hacemos un montón de cosas malas y queremos que nos dejen, pero yo pienso que algo nos tienen que prohibir...

H: Pues con mis padres cuando toca discutir sobre un tema, llega el punto que ya te conoces la solución, siempre es lo mismo (...). Al final quien se acaba cansando primero se va. Pero tú no te puedes ir porque están hablando contigo (GD9).

Se observa también un núcleo discursivo donde se pone el énfasis en la libertad adquirida por los jóvenes, llegando en algún caso a percibir la ausencia de cualquier prohibición. En los desarrollos más extremos de este discurso la autoridad declina a favor de una percepción de permisividad de los padres. Es posible que algunos jóvenes puedan ostentar una supuesta libertad paterna con el objetivo de presentarse ante el grupo de iguales —ya hemos visto— como sujetos autónomos. Pero la literatura y nuestro análisis de los padres sugiere, en efecto, la presencia de estilos paternos permisivos y/o indulgentes entre padres españoles (Conde, 2007; Musitu y García, 2004).

En el caso de las chicas, el ejercicio de la autoridad ha basculado entre el padre y la madre en núcleos discursivos distintos. La exclusividad del padre como figura de autoridad aparece de forma más discutida que en los chicos y, en todo caso, el ejercicio de la autoridad y las formas como se reparte entre padre y madre se muestran sujetas a contextos y marcos específicos. En las hijas la autoridad del padre parece vivirse con menor intensidad, lo que es consistente con investigaciones que señalan unas relaciones más cariñosas y menos competitivas y problemáticas entre padres e hijas adolescentes (Nielsen, 1996).

En el discurso de las chicas, la autoridad es concebida como la capacidad de establecer normas, otorgar permisos y, por tanto, ordenar prohibiciones. La función de control, muy asociada al ámbito del ocio y el grupo de iguales, es especialmente subrayada por estas chicas, y valorada —a veces de forma ambivalente— como

excesiva. Por ejemplo, cuando los padres (y/o madres) ejercen este control a través de las nuevas tecnologías (móviles y sus aplicaciones, etc.), coincidiendo con lo observado por investigaciones inglesas (Williams y Williams, 2005).

Por otra parte, el discurso ha señalado, de forma más clara que en el caso de los chicos, el papel de la confianza y el diálogo a la hora de fundamentar las relaciones de autoridad. Así, la autoridad tiende a producirse en la medida en que estas chicas la interiorizan y aceptan, más o menos explícitamente como necesaria. Esto, sin embargo, no significa que estas chicas no respondan a dicha aceptación, comportando en ocasiones la redefinición de las normas y los pactos a que han llegado con sus padres (y madres), incluso siendo ellas quienes hablen — significativamente— de límites que poner a la autoridad de sus padres.

D: ... tampoco quiero que mi madre sea mi mejor amiga, no sé, siempre hay como una barrera que yo creo personalmente que tiene que estar, pero sí, le cuento todo y tal, ella me da consejos, mi padre igual.

D: ... siempre me están preguntando por wasap o por llamada. Ahí en el fondo me gusta porque... me echan de menos, pero llega un momento que... hay un límite (GD10).

Para los núcleos de chicas que mantienen un discurso más tradicional, que otorga la autoridad última al padre, esta no anula el papel de la madre sino que se articula con él. Aquí es la significación de los distintos contextos concretos lo que tiende a favorecer el ejercicio de la autoridad por parte del padre o de la madre. Se observa, por ejemplo, una diferenciación en la toma de decisiones y la imposición normativa. A los padres se les adjudicaría la autoridad para tomar decisiones, establecer normas ante cuestiones extraordinarias y vinculadas de una u otra forma a cuestiones externas al ámbito estrictamente familiar, mientras que las madres se ocuparían de una autoridad más orientada a lo cotidiano, a lo del día a día (GD10). Tomaría unas formas más vinculadas a la dimensión del control y la reprimenda, por un lado, y a justificar rodeos en los que el padre termina por adquirir la autoridad última, por otro.

Encontramos dos articulaciones más entre el papel de padre y madre, que son significativas y diferenciales respecto al discurso de los chicos. Primero, el modelo del padre cómplice de las hijas, consistente en la asunción de los intereses de la hija por parte del padre (excepción a la demanda de mayor influencia en los padres: Barbeta-Viñas, 2019), donde la madre ejercería la autoridad. Segundo, el control de los padres a través de la mediación de la madre.

D: Mi madre era quien ponía la hora y mi padre se lo montaba para que volviese más tarde (...).

D: Lo curioso es que mi padre le dice a mi madre: "Llama a ver dónde está (...)", quiere que me madre haga de portavoz (GD10).

5. Conclusiones

El análisis sociológico del discurso realizado nos permite constatar que, en efecto, el papel educativo y el ejercicio de la autoridad constituyen elementos centrales en

los discursos sobre de la paternidad actual. Los padres se identifican con el papel de educadores e integradores socioculturales de sus hijos, estableciendo con ello valores e incentivos en su comportamiento, así como formas específicas de control y pautas normativas sobre los hijos. Sin embargo, en las dimensiones analizadas se han podido observar posiciones discursivas distintas. Esta diversidad, ya por sí misma, evidenciaría el carácter plural y fragmentado de las concepciones ideológicas sobre la paternidad y, en particular, en algunas de sus dimensiones específicas.

Los resultados revelan tendencias de cambio respecto el modelo tradicional de padre, como lo sostiene buena parte de la literatura citada. El análisis sugiere que el proceso de individualización que vive la institución paterna en particular, y las relaciones familiares en general (Williams, 2008; Beck y Beck-Gernsheim, 2003), pondría en dificultad a los padres a la hora de definir y establecer las normas y pautas compartidas que transferir sobre los hijos/as, así como su cumplimiento. Ello sería consistente, por una parte, con aquellos trabajos que señalan la falta de consenso social en la definición de la institución paterna, así como la creciente fragmentación social y la diversidad de contextos institucionales donde la institución paterna se desarrolla en la actualidad. Por otra parte, hay trabajos que apuntan al carácter reflexivo de las formas emergentes de paternidad, las cuales tienden a someter a evaluación y valoración sus propias prácticas paternas en ámbitos distintos entre los que están la educación y la autoridad (Barbeta-Viñas y Cano, 2017; Brannen, 2015; Williams, 2008).

En relación a la educación, la individualización no tendría los mismos efectos para todos los grupos sociales. Ya hemos visto que entre los padres estables y con estudios predomina un discurso motivador y basado en acrecentar las competencias y posibilidades de desarrollo de los hijos, mientras que los padres con bajos estudios estarían más centrados en la transmisión moral. Ello supondría, en efecto, la orientación de pautas desiguales de educación entre distintos grupos sociales, en consistencia con resultados de otras investigaciones (Lareau, 2015).

Los discursos sobre la autoridad democrática y débil de los padres podrían relacionarse con las escasas resistencias que muestran los jóvenes en la interiorización de estas formas dominantes de autoridad, así como el reconocimiento explícito de ciertas formas de permisividad. Esto es consistente con resultados aportados por la literatura en España sobre los estilos educativos dominantes (Conde, 2007; Musito y García, 2004). Así, la paternidad emergente tendería a combinar cierto control y normativización, con comunicación, diálogo y expectativas de aceptación normativa de los hijos por parte de los padres. Lo que estaría vinculado, a su vez, como afirman Meil (2006), Gil Calvo (2004) o Conde (2007) para el caso español, con el incremento de la capacidad de los hijos de hacer valer sus deseos e intereses particulares, y con ello la necesidad de renegociación. Podríamos conjeturar, con estos resultados, que estos jóvenes se sienten con capacidad de hacer valer sus deseos y perspectivas ante sus padres y, como hemos visto en otro trabajo, demandar la incapacidad de los padres cuando estas no son atendidas suficientemente (Barbeta-Viñas, 2019). El reconocimiento de la autoridad paterna, así, pasaría por su aceptación por parte de los hijos/as, a pesar de que esta se vive más rígidamente por los jóvenes de lo que los padres expresan; y a

su vez, este reconocimiento estaría relacionado con las limitaciones que los hijos ponen al complejo normativo paterno.

Los resultados obtenidos indicarían, de este modo, un cierto desdibujamiento de la jerarquía tradicional entre padres e hijos. Es significativo señalar, en este sentido, que habría indicios de esta flexibilización de la asimetría no solamente entre los discursos más distanciados del modelo tradicional, proferidos por los grupos de padres con alto nivel de estudios y trabajo estable, sino que sus efectos también se observan en los límites que muestran discursos como el de los padres transmisores. Estos identifican determinados problemas pero no parecen encontrar soluciones compartidas. Es decir, a pesar de dar prioridad a la transmisión de normas y valores morales a los hijos y a una cierta rigidez en su cumplimiento, mostrarían dificultades para una definición colectiva de los mismos y, más aún, para hacer efectivo su cumplimiento. La relativa conciencia por parte de los padres sobre las dificultades de asentar modelos y pautas claras que transferir a los hijos puede relacionarse con la emergencia de discursos más tradicionales (defensivos) entre los padres con bajos niveles de estudios y precarizados. Si bien marginales en nuestros grupos, reivindican mayores cotas de rigidez educativa, normativización y autoridad coercitiva. En parte por la composición de los grupos de discusión de los y las jóvenes, los discursos de estos coincidirían con los de los padres en evidenciar el carácter marginal de los modelos de educación y autoridad más tradicionales.

Según autoras como Izquierdo (2000), el conjunto de este proceso de desjerarquización estaría marcado por la denegación que existe en el reconocimiento del carácter conflictivo de las relaciones paterno-filiales y sociales. Con ello podríamos añadir que en las dimensiones de la educación y la autoridad es donde tal vez puede verse mejor la otra cara del incipiente proceso de “maternalización de la paternidad” (Barbeta-Viñas y Cano, 2017) y donde se haría patente esta denegación. Con ello nos referimos a si la tendencia emprendida por las nuevas paternidades, en que los padres se definen más orientados a los hijos, más afectivos y comunicativos, tiene como correlato un vaciamiento progresivo de la función simbólica paterna, con las dificultades asociadas a la transferencia de pautas y normas sociales a los hijos que ello implicaría. En este sentido, con el fin de calibrar correctamente y no confundir la democratización de las relaciones padre-hijo con la ambigüedad del reconocimiento de la necesidad de la existencia de pautas que regulen y hagan posible la vida en común, futuras investigaciones podrían profundizar en esta cuestión.

Finalmente referimos las limitaciones del trabajo. La técnica del grupo de discusión y el tipo de análisis realizado deja fuera del análisis los comportamientos, que podrían diferir de lo expresado en los discursos. Además, al tratarse de un trabajo que forma parte de un proyecto más amplio, no solamente referido a la educación y la autoridad de los padres, debe tomarse como exploratorio. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra a población no urbana, así como a un mayor número de grupos con jóvenes. Y asimismo, podrían conseguirse resultados relevantes con una mayor focalización en las dimensiones aquí trabajadas desde el planteamiento inicial de la investigación.

6. Bibliografía

- Alonso, L.E. (2013): “La socio-hermenéutica como programa de investigación en sociología”, *Arbor*, 761 (189), pp. 1-15.
doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3003>
- Attias-Donfout, C., N. Lapiere y M. Segolen (2002): *Le nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob.
- Barbeta, M. (2019): “¿Una paternidad no tan nueva? El discurso de los hijos jóvenes sobre la implicación paterna y su comparación con el de los padres”, *Revista Española de Sociología*, 28(1): 9-26.
- Barbeta-Viñas, M. y T. Cano (2017): “¿Hacia un nuevo modelo de paternidad? Discursos sobre el proceso de implicación paterna en España”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, pp. 13-30.
- Barudy, J. y M. Dantagnan (2005): *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, Barcelona, Gedisa.
- Baumrind, D. (1967): “Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior”, *Genetic Psychology Monographs*, 75, pp. 43-88.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim, (2001): *El normal caos del amor. Las nuevas formas de relación amorosa*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U., A. Giddens y S. Lash (2000): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza.
- Brannen, J. (ed.) (2015): *Fathers and Sons*, London, Palgrave Macmillan.
- Castelain-Meunier, C. (2005): *Les Métamorphoses du Masculin*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Colectivo IOÉ. (2010): *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Conde, F. (2009): *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conde, F. (2007): *Los estilos educativos de las familias españolas y el consumo de drogas en la adolescencia*, Madrid, CEAPA.
- Conde, F. (2003): *La Mirada de los padres. Crisis y transformación de los modelos de educación de la juventud*, Madrid, CREFAT.
- Connell, R. y J. Messerschmidt (2005): “Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept”, *Gender Society*, 19: 829-859.
- Dermott, E. (2008): *Intimate fatherhood: A sociological analysis*, London, Routledge.
- Dermott, E. y T. Miller (2015): “More than the sum of its parts? Contemporary fatherhood policy, practice and discourse”, *Families, Relationships and Societies*, 4 (2), pp. 183-95.
doi.org/10.1332/204674315X14212269138324
- Doucet, A. (2006): *Do men mother?*, Toronto, Canada, University of Toronto Press.
- Domínguez, M. (2015): “Parentalidad y división del trabajo doméstico en España, 2002-2010”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 149, pp. 45-64.
doi.org/doi:10.5477/cis/reis
- Flaquer, L., A. Moreno Mínguez y T. Cano (2016): “Changing Family Models: Emerging New Opportunities for Fathers in Catalonia (Spain)?”, Crespi, I. y Ruspini, E. (eds.)

- Balancing Work and Family in a Changing Society: The Fathers' Perspective*, London, Palgrave Macmillan (pp. 65-81).
- Frosh, S. (1997): "Fathers' ambivalence", Hollway, W. y B. Featherstone (eds.), *Mothering and Ambivalence*, London, Routledge.
- Giddens, A. (1992): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Gil Calvo, E. (2004): "Hacia una nueva concepción de la paternidad y maternidad", *Arbor*, 702, pp. 401-420.
- Gillies, V. (2009): "Understandings and experiences of involved fathering in the United Kingdom: Exploring classed dimensions", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 625, pp. 49-60.
- Harris, C. (1986): *Familia y sociedad industrial*, Barcelona, Península.
- Huari, K. y K. Holingworth (2009): *Understanding fathering: Masculinity, diversity and change*, York, Joseph Rowntree Foundation.
- Ibáñez, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI.
- Izquierdo, M. J. (2000): *Cuando los amores matan. Cambio y conflicto en las relaciones de edad y género*, Barcelona, Libertarias.
- Jamieson, L. (1998): *Intimacy. Personal Relationships in Modern Societies*, Cambridge, Polity Press.
- Jamieson, L. (2011): "Intimacy as a Concept: Explaining Social Change in the Context of Globalisation or Another Form of Ethnocentrism?", *Sociological Research Online*, 16(4). <http://dx.doi.org/10.5153/sro.2497>
- Johansson, T. (2011): "Fatherhood in Transition: Paternity Leave and Changing Masculinities", *Journal of Family Communication*, 11(3): 165-180.
- Johansson, T. y R. Klinth (2008): "Caring fathers: the ideology of gender equality, masculine positions", *Men and Masculinities*, 11 (1): 42-62.
- Kellerhals, J. y C. Montandon (1991): *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- Laccardi, C. (2010): "La juventud, el cambio social y la familia: de una cultura 'de protección' a una cultura 'de negociación'", Moreno, A. (ed.), *Juventud y familia desde una perspectiva comparada europea*, Madrid, Injuve (pp. 33-42).
- Lamb, Michael (ed.) (2010): *The Role of the Father in Child Development*, Hoboken, N.J., John Wiley & Sons.
- Lareau, A. (2015): "Cultural Knowledge and Social Inequality", *American Sociological Review*, 80(1): 1-27.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods: Class, race and family life*, California, University of California Press.
- LaRossa, R. (1997): *Modernization of fatherhood: A social and political history*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lipovetsky, G. (1997): *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*, Barcelona, Anagrama, 2007.
- Maccoby, E. y J. A. Martin (1983): "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", Mussen P. H. y Hetherington, E. M. (eds.) *Handbook of child psychology*, New York, Wiley (pp. 1-101).
- Megías, E. (coord.) (2002): *Hijos y padres: comunicación y conflicto*, Madrid, FAD.

- Meil, G. (2006): *Padres e hijos en la España actual*, Barcelona, Fundació la Caixa.
- Mendel, G. (2002): *Una historia de la autoridad. Permanencia y variaciones*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2011.
- Miller, T. (2010): *Making sense of fatherhood: Gender, caring and work*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morgan, T. y K. Floyd (2006): "Good Fathering: Father and Son Perceptions of What It Means to Be a Good Father", *Fathering*, 4(2), pp. 113-136.
doi: 10.1080/10570310209374746
- Musitu, G y J. F. García (2004): "Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española", *Psicothema*, 16, pp. 297-302.
- Nielsen, L. (1996): *Adolescence: A contemporary view*, Ft. Worth, Harcourt Brace.
- Oliva, A., A. Parra y E. Arranz (2008): "Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente", *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), pp. 93-106.
- Pichardo, M. C., F. Justicia y M. Fernández (2009): "Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años", *Pensamiento Psicológico* 6 (13), pp. 37-48.
- Pleck, J. (2004): "Two dimensions of fatherhood: a history of the good-dad bad-dad complex", Lamb, M. (ed.), *The Role of the Father in Child Development*, New York, John Wiley (pp. 32-57).
- Rodríguez, E. y I. Megias Queirós (2005): *La brecha generacional en la educación de los hijos*, Madrid, FAD.
- Singly, F. (2009): *Comment aider l'enfant à devenir lui-même: Guide de voyage à l'intention du parent*, Paris, Armand Colin.
- Singly, F. (1996): *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- Wall, G. y S. Arnold (2007): "How Involved Is Involved Fathering?, An Exploration of the Contemporary Culture of Fatherhood", *Gender & Society*, 21(4), pp. 508-527.
doi:10.1177/0891243207304973
- Williams, S. (2008): "What is fatherhood? Searching for the reflexive father", *Sociology*, 42 (3), pp. 487-502.
doi: 10.1177/0038038508088837
- Williams, S. y S. Williams (2005): "Space invaders: the negotiation of teenage boundaries through the mobile phone", *Sociological Review*, 53(2), pp. 314-331.
doi: 10.1111/j.1467-954X.2005.00516.x