



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Sociología

Documento de Cátedra N° 94

Lareau, A. (2012) “Desigualdad invisible: La clase social y la crianza de los hijos en familias negras y en familias blancas”

[Lareau, A. (2002). “Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families”. *American sociological review*, 67(5), 747-776]

Traducción resumida del inglés al español por

Carolina Najmias, Gabriela S. Plotno y Julia Bonetto

(2014)

Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social

Profesora Titular: Ruth Sautu

Este Documento de Cátedra forma parte de una serie que tiene como propósito contribuir a la formación de alumnos de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires en cuestiones vinculadas al diseño y realización de investigaciones científicas en el campo de las ciencias sociales. Su contenido complementa los textos de metodología de lectura obligatoria y optativa incluidos en cada uno de los tres cursos que se dictan en la Carrera.

Estos documentos son material de uso interno y no pueden ser incorporados a ediciones impresas ni reproducidos comercialmente.

La Cátedra solicita a los usuarios de estos Documentos que citen a sus autores indicando las referencias completas, es decir: autores, fecha, título, número y tipo de documento (traducción, resumen, elaboración propia, etc.). En los casos en que el usuario utilice sólo parte del documento, haciendo referencia a algunos de los autores/obras originales allí incluidos, consignar que fue tomado de nuestro Documento de Cátedra. Por ejemplo:

E. O. Wrigth (1985), *Classes*, London: Verso, citado en Documento de Cátedra 30, Plotno, G., Lederman, F. & Krause, M. (2007) “Escalas Ocupacionales”.

Lareau, Annette (2002). "Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families". *American sociological review*, 67(5), 747-776 ["Desigualdad Invisible: La clase social y la crianza de los hijos en familias negras y en familias blancas"]¹

En décadas recientes, el conocimiento sociológico sobre la desigualdad en la vida familiar ha aumentando drásticamente. Sin embargo, el debate persiste, especialmente sobre la transmisión de las ventajas de clase a los niños. Kingston (2000) y otros cuestionan si los aspectos dispares de la vida familiar se cohesionan [*cohere*] en patrones significativos. Señalando una "delgada base de evidencia" para las afirmaciones sobre las diferencias de clase social al interior de la vida familiar, Kingston además afirma que "la clase no distingue ni estilos distintivos de ser padres [*parenting*] ni involucramientos [*involvement*] distintivos de los niños" en comportamientos específicos (p. 134).

Un problema con muchos estudios es que están muy focalizados. Los investigadores miran la influencia de la educación de los padres en el involucramiento parental en la escolarización, o miran el tiempo que los niños dedican a mirar televisión, o el tiempo que dedican a visitar parientes. Sólo unos pocos estudios examinan más de una dinámica familiar dentro del hogar.

Segundo, mucho del trabajo empírico es descriptivo. Por ejemplo, se ha investigado mucho sobre el uso del tiempo [...]. Pero estos trabajos no han prestado suficiente atención al significado de los eventos o a las maneras en que diferentes contextos familiares pueden afectar cómo una determinada tarea es ejecutada (pero ver Daley 2001; Rubin 1976; Thorne 2001).

Tercero, los investigadores no han explicado satisfactoriamente cómo estos patrones observados son producidos. Dicho de otra manera, *las conceptualizaciones* de los *procesos sociales* a través de los cuales las familias se diferencian están subdesarrollados y poco es sabido sobre cómo la vida familiar transmite ventajas a los niños. Pocos investigadores han intentado integrar lo que se sabe sobre los comportamientos y actitudes enseñadas dentro del hogar con las maneras en que estas prácticas pueden proveer recursos desiguales a los miembros de la familia fuera del hogar. Una excepción clave es el trabajo de Kohn et al. (por ejemplo, Kohn y Schooler 1983), donde los autores plantean que los padres de clase media valoran la autodirección, mientras que los padres de clase trabajadora dan prioridad a "la conformidad con la autoridad externa". Estos investigadores no estudiaron, sin embargo, cómo los padres van traduciendo estas creencias en acciones.

Cuarto, poco es sabido sobre la medida en que los niños adoptan y aprueban las creencias de sus padres [...].

En mi estudio, me baso en los resultados de un pequeño e intensivo conjunto de datos, recolectados utilizando métodos etnográficos. Mapeo las conexiones entre los recursos de los padres y la vida cotidiana de sus hijos. Mi primera meta es, entonces, desafiar el argumento de Kingston (2000) de que la clase social no distingue el comportamiento de los padres o la vida cotidiana de los hijos. Busco mostrar empíricamente que la clase social, de hecho, crea estilos de ser padres distintivos. Demuestro que los padres se diferencian según clase en la manera en que definen sus propios roles en las vidas de sus hijos, así como en la manera en que perciben la naturaleza de la infancia. Los padres de

¹ Traducción resumida del inglés al español por C. Najmias, G. S. Plotno y J. Bonetto (agosto 2014).

clase media, blancos y negros [*black*], tienden a ajustarse a una lógica cultural de crianza que yo llamo “crianza cultivada” [*concerted cultivation*]. Ellos inscriben a sus hijos en numerosas actividades organizadas según edades, que dominan la vida familiar y crean un enorme trabajo, particularmente para las madres. Los padres ven estas actividades como transmisoras de importantes habilidades para los hijos. Los padres de clase media también hacen hincapié en el uso del lenguaje y el desarrollo del razonamiento y utilizan el diálogo como forma preferida de disciplina. Este enfoque del “cultivo” resulta en una amplia variedad de experiencias para los niños, pero también crea un ritmo frenético para los padres, un culto al individualismo dentro de la familia, y un énfasis en el rendimiento de los niños.

Las estrategias de crianza de los padres blancos y negros, de clase trabajadora y pobres enfatizan el “logro de un crecimiento natural” [*natural growth*]². Estos padres creen que mientras ellos les provean amor, comida y seguridad, sus hijos crecerán y prosperarán. Ellos no se enfocan en desarrollar los talentos especiales de sus hijos. Comparados con los niños de clase media, los niños de clase trabajadora y los niños pobres participan en pocas actividades organizadas y tienen más tiempo libre y lazos más profundos con sus familias extendidas. Los padres de clase trabajadora y pobres les dan más órdenes a sus hijos y, en algunas casas, ponen más énfasis en la disciplina física que lo que hacen los padres de clase media. Estos resultados amplían la observación de Kohn y Schooler (1938) sobre las diferencias de clase en los valores de los padres, mostrando que también existen diferencias en los *comportamientos*.

Estudios cuantitativos sobre las actividades de los niños ofrecen valiosa evidencia empírica, pero sólo limitadas ideas sobre cómo conceptualizar los mecanismos a través de los cuales la ventaja social es transmitida. Por ende, mi segunda meta es ofrecer “paraguas conceptuales” útiles para hacer comparaciones entre raza [*race*] y clase y para evaluar el papel de la ubicación socio-estructural en la configuración de la vida cotidiana³.

Por último, trazo las relaciones entre la posición de clase de los miembros de la familia – incluidos los hijos- y los desiguales resultados de sus experiencias fuera del hogar al interactuar con profesionales en instituciones dominantes. El patrón de la crianza cultivada alienta un *emergente sentido del derecho* en los niños. No todos los padres y niños son igualmente firmes, pero el patrón de cuestionar e intervenir entre los padres blancos y negros de clase media contrasta fuertemente con las definiciones sobre cómo ser útil y efectivo que se observan entre los adultos blancos y negros de clase trabajadora y pobres. El patrón del logro del crecimiento natural alienta un *sentido emergente de la restricción*. Tanto los adultos como los niños en estas clases sociales tienden a ser deferentes y aparentemente obedientes en sus interacciones con profesionales, tales como médicos y educadores. Al mismo tiempo, no obstante, comparados con sus contrapartes de clase media, los miembros blancos y negros de familias de clase trabajadora y pobres son más desconfiados de los profesionales. Estas son diferencias con potenciales consecuencias a largo plazo. En un momento histórico en que la sociedad

² Algunas diferencias significativas entre el estudio de familias de clase trabajadora y familias pobres [...] no son destacadas aquí porque, en las dimensiones discutidas en este artículo, las mayores diferencias se encontraron entre familias de clase media y familias que no son de clase media. [...]. Ver Lareau (próximamente publicado); Lamont (2000); McLanahan y Sandefur (1994).

³ Estudios de caso en muestras no aleatorias, como éste, tienen la limitación de que los resultados no se pueden generalizar más allá de los casos analizados. Estos ejemplos sirven para ilustrar los puntos conceptuales (Burawoy et al. 1991), más que para describir patrones representativos de comportamiento. Una limitación adicional de este estudio es que los datos fueron recogidos y analizados durante un prolongado período de tiempo. (ver sección de Metodología).

dominante privilegia clientes de los servicios de salud y educación activos, informados y seguros, las estrategias utilizadas por niños y padres no son de análoga efectividad entre las clases. En suma, las diferencias en la vida familiar reposan no sólo en las ventajas que los padres obtienen para sus hijos, sino también en las habilidades que le transmiten a sus hijos para negociar sus propias trayectorias de vida.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Este estudio está basado en entrevistas y observaciones de niños de 8 a 10 años de edad, y sus familias. Los datos fueron recogidos en el tiempo en tres etapas de investigación. La etapa 1 involucró observaciones en dos aulas de tercer grado en una escuela pública de la comunidad Midwest de "Lawrenceville"⁴. Luego de conducir observaciones por dos meses, agrupé a las familias en categorías de clase social (y raza) basándome en información ofrecida por los educadores. Entonces elegí cada tercer nombre y envié una carta al hogar de los niños pidiendo a la madre y al padre que participaran en entrevistas individuales. Más del 90 por ciento de los padres aceptaron, por un total de 32 niños (16 blancos y 16 afroamericanos). Un estudiante graduado negro y yo entrevistamos a todas las madres y a casi todos los padres (o tutores) de los niños. Cada entrevista duró entre 90 y 120 minutos, y todas tuvieron lugar entre 1989 y 1990.

La etapa 2 tuvo lugar en dos sitios de un área metropolitana del Northeast. Una escuela, "Bajo Richmond", aunque localizada en un barrio urbano predominantemente blanco, de clase trabajadora, mostró que cerca de la mitad de sus estudiantes provenían de un proyecto de vivienda todo-negro cercano. Observé una clase de tercer grado en Lower Richmond aproximadamente dos veces a la semana por casi seis meses. El segundo sitio, "Swan" estaba localizado en un barrio suburbano a 45 minutos del centro de la ciudad. Era 90 por ciento blanco; la mayor parte del 10 por ciento restante eran niños negros de clase media⁵. Ahí observé dos veces por semana por dos meses al final del tercer grado; un asistente de investigación observó semanalmente por cuatro meses en el cuarto grado⁶. En cada sitio los maestros y padres describieron sus escuelas en términos positivos⁷. Las observaciones tuvieron lugar entre septiembre de 1992 y enero de 1994. En el otoño de 1993, diseñé una muestra de entrevista del Lower Richmond y Swan, siguiendo el mismo método de selección que usé para Lawrenceville. Un equipo de asistentes de investigación y yo entrevistamos a los padres y tutores de 39 niños. Nuevamente, la tasa de respuesta fue de más del 90 por ciento, pero como las aulas no generaron suficientes niños negros de clase media y niños blancos pobres para completar las categorías analíticas, también condujimos entrevistas con 17 familias de niños de

⁴ Todos los nombres de personas y lugares son seudónimos. La escuela Lawrenceville estaba en un barrio suburbano blanco, en una comunidad universitaria a pocas horas de un área metropolitana. La población estudiantil era aproximadamente la mitad blanca y la mitad negra; los (desproporcionadamente pobres) niños negros eran llevados en autobús desde otros barrios.

⁵ Cerca de tres cuartos de los estudiantes en Bajo Richmond calificaban para almuerzo gratuito; en contraste, Swan no tenía programa de almuerzo gratuito.

⁶ En los dos sitios asistimos a eventos escolares y observamos reuniones de padres. También entrevisté a los maestros de grado y adultos involucrados en las actividades organizadas de los niños. Esos datos de las entrevistas no son presentados aquí.

⁷ Las dos escuelas tenían laboratorios de computación, programas de arte y de música, pero Swan tenía muchos más recursos y promedios de rendimiento más altos. Graffiti y enfrentamientos físicos sólo eran comunes en Bajo Richmond. En estos dos sitios y en Lawrenceville, predominaban los maestros blancos.

entre 8 y 10 años de edad. (La mayor parte de estas entrevistas tuvieron lugar durante los veranos de 1996 y 1997)⁸. Así, el total de niños que participaron en el estudio fue de 88 (32 madres de Midwest y 56 de Northeast).

OBSERVACIONES DE LA FAMILIA

La etapa 3, la etapa más intensiva de investigación del estudio, involucró observaciones de 12 niños y sus familias en el Northeast, las que ya habían sido previamente entrevistadas (ver Tabla 1)⁹. Algunos temas, tales como el uso del lenguaje y las relaciones sociales de las familias, surgieron principalmente durante esta etapa. Aunque entré en el campo interesada en examinar la influencia de la clase social en la vida cotidiana de los niños, incorporé nuevos temas a medida que emergieron de las observaciones de campo. La evidencia presentada aquí proviene principalmente de las observaciones de las familias, pero también, donde resulta apropiado, uso resultados de las entrevistas de la muestra completa de 88 niños¹⁰.

Nueve de las 12 familias provinieron de la muestra del aula de Northeast. Las observaciones en los hogares tuvieron lugar, una familia por vez, desde diciembre 1993 hasta agosto 1994. Tres niños de 10 años (un niño y una niña negros de clase media y un niño blanco pobre), que no eran parte de la muestra del aula fueron observados en sus hogares durante el verano de 1995¹¹.

⁸ Localicé a los padres negros de clase media a través de redes sociales; las familias blancas pobres fueron localizadas a través de volantes dejados en las oficinas de bienestar y programas de servicios sociales, y pegados en cabinas de teléfono. (Sólo) a diez familias blancas pobres se les pagó u\$s 25.- por entrevista.

⁹ De las 19 familias a las que se les solicitó que participaran en el estudio intensivo, 7 rechazaron (una tasa de respuesta del 63 por ciento). Intenté balancear la muestra de la etapa observacional por género, raza y clase y “mezclar y repartir” los niños en otras características tales como su comportamiento con los pares, sus relaciones con la familia extendida y el nivel de involucramiento de los padres en su educación. El propósito era disminuir la probabilidad de que las diferencias observadas en el comportamiento reflejaran variables desconocidas [...]. Por último, intencionalmente incluí dos familias (Irwin y Greeleys), quienes tenían algunos rasgos de “clase media”, pero que vivían en un área de clase trabajadora y pobre, respectivamente. Incluir a estas familias inusuales parecía conceptualmente importante para desentrañar las influencias de la clase social y el medio ambiente (barrio).

¹⁰ Analizo los resultados del estudio como un todo en dos sentidos. Codifiqué los temas de las entrevistas y usé software *Folio Views* para ayudar a establecer patrones. También me basé en la lectura de las notas de campo, pensando sobre similitudes y diferencias entre familias, buscando evidencia que refutara y releendo las notas de campo.

¹¹ El reclutamiento para completar la muestra fue difícil en tanto los niños debían ser de una edad específica, raza y clase, y ser parte de familias que estuvieran dispuestas a ser observadas [...].

Tabla 1. Distribución de frecuencias de niños en el estudio según clase social y raza

Clase social	Blanco	Negro	Total
Clase media (a)	18 (Garret Tallinger) (Melanie Handlon)	18 (Alexander Williams) (Stacey Marshall)	36
Clase trabajadora (b)	14 (Billy Yanelli) (Wendy Dirver)	12 (Tyrec Taylor) (Jessica Irwin) (c)	26
Pobre (d)	12 (Karl Greeley) (Katie Brindle)	14 (Harold McAllister) (Tara Carroll)	26
Muestra Total	44	44	88

Nota: los nombres de cada celda de la tabla indican los niños seleccionados para tomar lugar en la fase del estudio de observación de las familias.

a. Los niños de clase media son los que viven en hogares en los que al menos un padre es empleado con una posición que implica autoridad administrativa sustancial o que se basa en habilidades de alta complejidad y certificadas educacionalmente (es decir, nivel universitario).

b. Los niños de clase trabajadora son aquellos que viven en hogares en los que ninguno de los padres está empleado en una posición de clase media y al menos uno de los padres está empleado en una posición con poca o ninguna autoridad administrativa y que no requiere de habilidades de alta complejidad, educacionalmente certificadas. Esta categoría incluye a los trabajadores de cuello blanco de nivel inferior.

c. Niña interracial, que tiene padre negro y madre blanca.

d. Los niños pobres son los que viven en hogares en que los padres reciben asistencia del estado y no participan en la fuerza de trabajo de manera regular y continua.

Los asistentes de investigación y yo nos fuimos turnando para visitar diariamente a las familias participantes, por un total de cerca de 20 visitas a cada casa, a menudo en el lapso de un mes. Las observaciones fueron más allá de las casas. Los observadores [*fieldworkers*] siguieron a los niños y padres a actividades escolares, servicios de la iglesia y eventos, juegos/ obras [*play*] organizados, visitas a parientes y citas con médicos. Las observaciones típicamente duraron tres horas, pero a veces mucho más [...]. La mayor parte de los casos también implicaron una visita durante la noche. A menudo llevamos grabadoras de audio y usamos esas grabaciones como referencia al escribir las notas de campo. Escribir las notas de campo en general requirió 8 a 12 horas por cada visita a una casa de dos o tres horas. A cada familia participante se le pagó u\$s350.-, generalmente al final de las visitas.

Trabajamos en equipos de tres. Un observador visitaba tres o cuatro veces por semana; otros visitaban una o dos veces por semana; y yo visitaba una o dos veces por semana, excepto para las familias en las que yo era la observadora principal. La composición del equipo de investigación varió según la raza de la familia. Dos estudiantes de grado blancos y yo (mujer blanca de edad media) visitábamos las familias blancas; para las familias negras, los equipos incluían un estudiante graduado blanco, un estudiante graduado negro y yo. Todas las familias con niños varones eran visitados por equipos que incluían un observador negro varón. Un observador blanco varón observaba la familia pobre con el niño varón blanco; los demás observadores blancos eran mujeres. Los miembros del equipo se reunían regularmente para discutir las familias y rever los temas analíticos emergentes.

Nuestra presencia en el campo alteró las dinámicas familiares, en particular al principio. Con el tiempo, sin embargo, vimos signos de adaptación (por ejemplo, los gritos e insultos aumentaban al tercer día y de nuevo en el décimo). Los niños, especialmente, parecían

disfrutar participar del proyecto. Reportaron que los hacía sentir “especiales”. Estaban visiblemente felices de ver llegar a los observadores y reticentes a dejarlos irse. Los niños negros de clase trabajadora y pobres estaban más cómodos con el observador varón negro que con las observadoras mujeres blancas, especialmente al comienzo¹². En general, sin embargo, los miembros de las familias reportaron en las entrevistas de salida que ellos no habían modificado su comportamiento de manera significativa, o mencionaron alteraciones muy específicas (por ejemplo, “la casa se puso limpia”).

UNA NOTA SOBRE LA CLASE

Emprendí las observaciones de campo para desarrollar un retrato intenso y realista de la vida familiar. Si bien intencionalmente me focalicé sólo en 12 familias, quería comparar niños según género y raza. Adoptando las diferenciaciones características de los estudios empíricos actuales neo-marxistas y neo-weberianos no era sostenible. Otras limitaciones fueron impuestas por las poblaciones escolares en los sitios que seleccioné. Muy pocos estudiantes eran hijos de empleadores o de trabajadores autónomos. Decidí centrarme exclusivamente en aquellos cuyos padres eran empleados. Autoridad en el lugar de trabajo y “barreras impuestas por las credenciales” [*credential barriers*] son los criterios más comúnmente utilizados para diferenciar dentro de este grupo heterogéneo. Asigné a las familias a la categoría de clase trabajadora o clase media basándome en información detallada que cada uno de los adultos empleados proveyeron sobre el trabajo que hacían, la naturaleza de la organización que los empleaba y sus credenciales educativas. También incluí una categoría tradicionalmente excluida de los agrupamientos de clase: familias no involucradas en el mercado de trabajo. En la primera escuela que estudié, muchos niños eran de hogares sostenidos por la asistencia pública. Omitirlos podría haber restringido el alcance del estudio arbitrariamente¹³.

Las tres categorías de clase ocultan importantes variaciones internas. La familia Williams (negra) y la familia Tallinger (blanca) tienen ingresos muy altos, por encima de u\$s175.000.-; el ingreso medio entre los padres de clase media era mucho menor¹⁴. Las diferencias en el ingreso entre las familias de clase media no estaban asociadas con diferencias en los métodos de crianza. Más aún, ningún otro dato en el estudio mostró divisiones intra-clase convincentes. Considero razonable el uso de un término: clase media.

CRIANZA CULTIVADA Y CRECIMIENTO NATURAL

En las entrevistas y observaciones sugirieron que aspectos cruciales de la vida familiar *eran coherentes* [*cohered*]. Dentro de los enfoques de la crianza cultivada y del crecimiento natural, tres dimensiones clave pueden distinguirse: la organización de la vida cotidiana, el uso del lenguaje y las relaciones sociales. (Las “intervenciones en las instituciones” y las “consecuencias” se tratan más adelante en el artículo.) Estas

¹² Las familias desarrollaron preferencias a favor de un observador en el equipo por sobre otro. Pero estas preferencias no fueron constantes entre las familias, y las notas de campo no difirieron drásticamente entre observadores. Las notas tenían más similitudes que diferencias.

¹³ Aquí “pobre” refiere a la fuente del ingreso [...], más que al monto del ingreso. Aunque clase baja es más adecuada que pobre, es ampliamente percibido como peyorativo. Podría haber usado subclase [*underclass*], pero la literatura ha definido este término de maneras racializadas.

¹⁴ Las cifras en dólares son de 1994-1995, a menos que se indique lo contrario. El ingreso no se utilizó para definir la pertenencia de clase, pero estos datos están disponibles para el autor.

dimensiones no captan todas las áreas importantes de la vida familiar, pero sí incorporan aspectos fundamentales de la crianza (Tabla 2). Más aún, nuestras observaciones de campo revelaron que los comportamientos y actividades relacionados con estas dimensiones dominaban los ritmos de la vida familiar.

Tabla 2. Resumen de las diferencias en los enfoques de crianza

Dimensión observada	Enfoques de crianza	
	Crianza cultivada	Logro del crecimiento natural
Elementos clave de cada enfoque	Los padres activamente fomentan y evalúan los talentos del niño, opiniones y destrezas	Los padres cuidan del niño y dejan que el niño crezca
Organización de la vida cotidiana	Múltiples actividades de esparcimiento del niño son orquestadas por los adultos	El niño pasa tiempo sobre todo con familiares
Uso del lenguaje	Razonamiento/ órdenes Contestación del niño a los enunciados de los adultos Negociaciones extendidas entre padres y niño	Órdenes Es raro que el niño cuestione o desafíe a los adultos Aceptación general del niño de las órdenes
Conexiones sociales	Lazos débiles con la familia extendida Niño comúnmente en grupos de edad homogéneos	Fuertes lazos con la familia extendida Niño comúnmente en grupos de edad heterogéneos
Intervenciones en instituciones	Críticas e intervenciones a favor del niño Entrenamiento del niño para intervenir en su propio favor	Dependencia de las instituciones Sensación de impotencia y frustración Conflicto entre prácticas de crianza de los hijos en el hogar y en la escuela
Consecuencias	Emergente sentido del derecho de parte del niño	Emergente sentido de la restricción por parte del niño

Conceptualmente, la organización de la vida cotidiana y el uso del lenguaje son dimensiones cruciales. Ambas deben estar presentes para describir a la familia como comprometida con un enfoque de crianza de los hijos antes que con otro. Las conexiones sociales son significativas, pero menos esenciales conceptualmente.

Los tres aspectos de la crianza de los hijos fueron tejidos intrincadamente en las rutinas cotidianas de las familias, pero rara vez se comentó sobre ellos. Como parte de la práctica cotidiana, eran invisibles para padres e hijos. No obstante, analíticamente eran medios útiles para comparar y contrastar maneras en que las diferencias de clase social dan forma al carácter de la vida familiar. Examiné ahora dos familias en términos de estas dimensiones clave. “Controlo” por raza y género y contrasto las vidas de dos niños varones negros –uno de una familia de (alta) clase media, y uno de una familia en asistencia pública. Me podría haber centrado en casi cualquier otro de los 12 niños, pero este par parecía óptimo, dado el limitado número de estudios reportando sobre familias de clase media negras, así como mi argumento que sugiere que la raza es menos importante que la clase en el dar forma a los patrones de crianza de los hijos.

DESARROLLANDO A ALEXANDER WILLIAMS

Alexander Williams y sus padres viven en un barrio predominantemente negro de clase media. Su casa, de seis cuartos, vale cerca de u\$s150.000.-. Alexander es hijo único. Ambos padres crecieron en ciudades pequeñas en el Sur, y ambos son de familias numerosas. Su padre [...] es un exitoso abogado que gana cerca de u\$s125.000.- al año en una pequeña firma especializada en casos de malap Praxis médica. [...] Trabaja muchas horas por semana]. Rara vez viaja fuera de la ciudad. La madre de Alexander, Christina, es una mujer positiva [...]. Una gerente de alto nivel en una gran corporación, tiene una oficina en la esquina, una secretaria personal y es responsable de otras oficinas del país. Ella intenta limitar sus viajes, pero al menos una vez al mes toma un viaje de noche.

Alexander es un niño encantador, inquisitivo, con una encantadora sonrisa. La Sra. Williams está conforme con que Alexander parezca interesado en tantas cosas:

Alexander es una alegría. Es un regalo para mí. Es muy enérgico, muy curioso, cariñoso [...], que, um... es saliente y que, uh, realmente le encanta estar con la gente. Y que ama explorar, y ama leer y... sólo hacer un montón de cosas divertidas.

La escuela privada a la que va Alexander tiene un programa *in-situ* después de clase. Allí, él participa en varias actividades y recibe clases de guitarra y fotografía.

ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA. Alexander está ocupado con actividades durante la semana y los fines de semana (Tabla 3). Su madre describe su rutina del sábado a la mañana. El día comienza temprano con una lección privada de piano en el centro, 20 minutos en auto desde la casa:

La clase es a las 8:15. Pero para mí, fue una solución intermedia. Soy muy firme respecto de la TV en la mañana del sábado. No sé en qué contribuye. Así... fue... um... o bien quedarse en casa y pelear un sábado por la mañana [risas] o ir a hacer algo constructivo... Ahora las mañanas de los sábados está muy ocupadas. Ya sabés, la clase de piano, y luego directamente a coro por un par de horas. Así, él tiene una agenda muy llena.

La vehemente oposición de la Sra. Williams a la televisión se basa en su visión de lo que Alexander necesita para crecer y prosperar. Ella se opone a la pasividad de la TV y siente que es su obligación ayudar a su hijo a cultivar sus talentos.

A veces, Alexander se queja de que "¡mi madre me inscribe en todo!". Generalmente, sin embargo, le gustan sus actividades. Él dice que lo hacen sentir "especial", y sin ellas la vida sería "aburrida". Su sentido del tiempo se entrelaza completamente con sus actividades: se siente desorientado cuando su agenda no está llena. Este malestar es claro en el siguiente extracto de nota de campo. La familia volvía a su casa una noche. A la mañana siguiente, la Sra. Williams viajará por un día por el trabajo y no volverá hasta tarde en la noche. Alexander está de mal humor porque no tiene nada planeado para el día siguiente. Él quiere que vaya un amigo a su casa, pero su madre lo rechaza. Quejándose se pregunta qué va a hacer. Su madre, hablando secamente, dice:

Tenés piano y guitarra. Tendrás algo de tiempo libre. [Pausa] Pienso que sobrevivirás por una noche. [Alexander no responde, pero parece enojado. Está tranquilo el resto del viaje]

Los padres de Alexander creen que sus actividades ofrecen un amplio rango de importantes beneficios para su desarrollo. Al discutir las lecciones de piano de Alexander, el Sr. Williams señala que como estudiante de Suzuki, Alexander ya es capaz de leer música. Especulando sobre beneficios más difusos del involucramiento de Alexander con piano, dice:

No veo cómo la adolescencia y la adultez de cualquier niño, no podrían ser mejoradas por la conciencia de quién era Beethoven. ¿Y quién es Bach o Mozart? ¡Yo no sé la diferencia

entre esos dos! [...] pero él sí. ¿Cómo puede eso no ser un beneficio en la vida más adelante? Estoy convencido de que esta rica experiencia lo hará una mejor persona, un mejor ciudadano, un mejor marido, un mejor padre –ciertamente, un mejor estudiante.

Tabla 3. Participación en actividades extracurriculares: Niños

Nombre del niño / raza / clase	Actividades organizadas por adultos	Actividades informales
<i>Clase Media</i>		
Garret Tallinger (blanco)	Equipo de fútbol Viajes con el equipo de fútbol Equipo de baseball Equipo de basketball (verano) Equipo de natación Piano Saxofón (a través de la escuela)	Juega con sus hermanos en el jardín Mira televisión Juega juegos de computadora Pasa la noche con amigos
Alexander Williams (negro)	Equipo de fútbol Equipo de baseball Coro de la comunidad Coro de la iglesia Escuela de domingo Piano (Suzuki) Obras de la escuela Guitarra (a través de la escuela)	Televisión restringida Juega afuera ocasionalmente con otros dos niños Visita amigos de la escuela
<i>Clase Trabajadora</i>		
Billy Yanelli (blanco)	Equipo de baseball	Mira televisión Visita parientes Anda en bicicleta Juega afuera, en la calle Pasa tiempo con los niños del barrio
Tyrec Taylor (negro)	Equipo de fútbol Escuela bíblica de vacaciones Escuela de domingo (<i>on/off</i>)	Mira televisión Juega afuera, en la calle Anda en bicicleta con niños del barrio Visita parientes Va a la pileta de natación
<i>Pobre</i>		
Karl Greeley (blanco)	Va a la pileta de natación Pasea perros con vecino	Mira televisión Juega Nintendo Juega con sus hermanos
Harold McAllister (negro)	Estudio de Biblia en casa del vecino (ocasionalmente) Campamento bíblico (1 semana)	Visita parientes Juega a la pelota con niños del barrio Mira televisión Mira videos

La Sra. Williams ve a la música como construyendo la “confianza” y “desenvoltura” de su hijo. En las entrevistas y conversaciones casuales, ella subraya la “exposición”. Cree que es su responsabilidad ampliar la cosmovisión de Alexander. Las actividades de la niñez proveen una base de aprendizaje de importantes habilidades para la vida:

Los deportes le proveen grandes oportunidades para aprender a ser competitivo. Aprender a aceptar la derrota, vos sabés. Aprender a aceptar ganar, vos sabés, con gracia. También le da la oportunidad de aprender habilidades de liderazgo y cómo ser un jugador de equipo. [...]

La agenda de Alexander cambia constantemente [...]. Dado el enorme número de actividades de Alexander, los eventos inevitablemente se superponen. Algunas actividades, aunque duren poco, consumen muchísimo tiempo. [...]. Adicionalmente, al elegir actividades, los Williams tienen una preocupación extra: el balance racial del grupo. La Sra. Williams prefiere que Alexander no esté sólo en eventos con niños negros. [...].

Muchas actividades involucran competencia. Por ejemplo, Alex debe hacer una audición para su actuación en solo en la obra de la escuela. Similarmente, padres e hijos parecidos entienden que la participación en equipos de deportes "A", "B" o "Todos-Estrellas" [*All-Star*] señalan diferentes niveles de habilidad. Como otros niños de clase media del estudio, Alexander parece disfrutar la actuación en público. De acuerdo a una nota de campo, luego de su solo en una producción musical frente a más de 200 personas, él parecía "contenido, contento, consciente de la atención que está recibiendo".

Los compromisos de Alexander no consumen *todo* su tiempo libre. Aun así, su vida es definida por una serie de plazos y horarios entretnejidos con una serie de actividades que son organizadas y controladas por adultos, más que por niños. Ni él ni sus padres ven ésto como problemático.

USO DEL LENGUAJE. Al igual que otras familias de clase media, los Williams a menudo se involucran en conversaciones que promueven el razonamiento y la negociación. Un extracto de una nota de campo (que describe un intercambio entre Alexander y su madre durante un paseo en coche a casa luego de un campamento de verano) muestra el tipo de preguntas puntuales que los padres de clase media hacen a los niños. La Sra. Williams no busca sonsacar información. Ella también está dando a Alexander la oportunidad de desarrollar y practicar habilidades verbales, incluyendo resumir, aclarar y ampliar información: [...].

Las expresiones de interés en las actividades de los niños a menudo llevan a negociaciones sobre asuntos pequeños, basados en el hogar. Durante el mismo viaje en auto, la Sra. Williams intenta ajustar el menú de la cena para satisfacer a Alexander: [...].

No todos los padres de clase media son tan atentos a las necesidades de sus hijos como esta madre, y ninguno está *siempre* interesado en negociar. Pero es común un patrón general de razonamiento y complacencia.

CONEXIONES SOCIALES. El Sr. y la Sra. Williams se consideran a sí mismos muy cerca de sus familias extendidas. Dado que los padres de los Williams viven en el Sur, visitarlos requiere un viaje en avión. La Sra. Williams lleva con ella a Alexander a ver a sus abuelos dos veces al año. Ella habla por teléfono con sus padres al menos una vez a la semana y también llama a sus hermanos varias veces a la semana. El Sr. Williams habla con su madre regularmente por teléfono (tiene menos contacto con su padrastro). Con orgullo, también menciona a su sobrina, cuya universidad de elite [*Ivy League*] él está ayudando a financiar.

Las interacciones con primos no son normalmente parte del tiempo de ocio de Alexander. (Como explico a continuación, otros niños de clase media tampoco vieron a sus primos rutinariamente, aun cuando vivían cerca). Tampoco suele jugar con los niños del barrio. Las grandes casas de la calle de los Williams están ocupadas principalmente por parejas sin hijos. La mayoría de los compañeros de juego de Alexander son de su clase o de sus

actividades organizadas. Dado que la mayoría de los eventos de su escuela, la vida de la iglesia y variadas actividades son organizadas por la edad (y a veces por el género) de los participantes, Alexander interactúa casi exclusivamente con niños de su misma edad, en general varones. Así, las actividades organizadas por los adultos definen el contexto de su vida social.

El Sr. y la Sra. Williams son conscientes de que destinan una importante porción de tiempo a las actividades de Alexander. Hacen hincapié, sin embargo, en el tiempo que ellos retienen. Mencionan actividades que la familia ha optado por *no* asumir (como viajes de fútbol).

RESUMEN. En general, los padres de Alexander se dedican a una crianza cultivada. Fomentaron el crecimiento de su hijo a través del involucramiento en la música, iglesia, atletismo y academia. Hablaron con él largo y tendido, en busca de sus opiniones y fomentando sus ideas. Su enfoque incluía considerables gastos directos (por ejemplo, el costo de las lecciones y los equipos) y grandes gastos indirectos (por ejemplo, el costo de tomarse tiempo del trabajo, conducirlo a las prácticas, y renunciar a actividades de esparcimiento para adultos). Aunque el Sr. y la Sra. Williams reconocieron la importancia de la familia extendida, Alexander pasó relativamente poco tiempo con sus familiares. Sus interacciones sociales ocurrieron casi exclusivamente con niños de su edad y con adultos. Muchas actividades de Alexander dan forma de manera significativa a la organización de la vida cotidiana en la familia. El tiempo de ocio de ambos padres se adaptó a los compromisos de su hijo. El Sr. y la Sra. Williams sintieron que las estrategias que cultivaron con Alexander resultarían en que tenga la mejor oportunidad posible de tener una vida feliz y productiva. Ellos no podían imaginarse a sí mismos *no* invirtiendo grandes cantidades de tiempo y energía en la vida de su hijo. Pero, como explico en la siguiente sección, la cual se centra en un niño negro de una familia pobre, otros padres tienen una visión diferente.

APOYANDO EL CRECIMIENTO NATURAL DE HAROLD MCALLISTER

Harold McAllister, un niño grande y robusto con una gran sonrisa, es de una familia pobre y negra. Vive con su madre y su hermana Alexis, de 8 años, en un departamento grande. Sus dos primos a menudo pasan la noche allí. Su hermana de 16 años y su hermano de 18 años usualmente viven con su abuela, pero a veces se quedan en el hogar de los McAllister. La Sra. McAllister, una graduada de la escuela secundaria, depende de la asistencia pública (AFDC). Hank, el padre de Harold y Alexis, es mecánico. Él y la Sra. McAllister nunca estuvieron casados. El los visita frecuentemente, a veces semanalmente, pasando después del trabajo para ver televisión o dormir una siesta. Harold (pero no Alexis) a veces viaja a través de la ciudad para pasar el fin de semana con Hank.

El departamento de los McAllister se encuentra en un proyecto de viviendas públicas [*public housing project*] cerca de una calle transitada. El complejo consiste en filas de edificios de ladrillo de dos y tres pisos. Los edificios, cuadrados y marrones, tienen pequeños patios cercados con vallas de hormigón y madera. Grandes reflectores están montados sobre las esquinas de los edificios, y anchas veredas de hormigón atraviesan los espacios entre los edificios. El suelo está descubierto en muchos lugares, envoltorios de papel y vidrio ensucian el área.

Dentro del departamento, la vida es animada y llena de humor, con los miembros de la familia y parientes compartiendo la rutina cotidiana. La Sra. McAllister criticó, con desdén, a las madres que abusan de las drogas o el alcohol y no cuidan a sus hijos. En efecto, el año anterior la Sra. McAllister llamó al Servicio de Protección de Menores para reportar a

su hermana melliza, una adicta a la cocaína, porque estaba descuidando de sus hijos. La Sra. McAllister está activamente involucrada en la vida de los hijos de su hermana. Sus dos sobrinos también frecuentemente se quedan con ella. En general, ella se ve a sí misma como una madre capaz, que cuida de sus hijos y su familia extendida.

ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA. Mucho de la vida de Harold y su familia gira alrededor del hogar. Los residentes de los proyectos a menudo se sientan afuera en sillas de patio o en las escaleras de entrada, tomando cerveza, hablando, mirando a los niños jugar. Durante el verano, las ventanas son a menudo dejadas abiertas, permitiendo que la brisa entre a las unidades, brindando un punto panorámico desde el cual los residentes pueden observar el barrio. Un gran árbol marchito que se encuentra en el frente del departamento de los McAllister provee una bienvenida sombra durante el calor del verano.

A Harold le gustan los deportes. El basquetbol le gusta particularmente, pero también disfruta del futbol, y sigue de cerca los deportes profesionales televisados. La mayoría de las tardes, se encuentra adentro mirando televisión o afuera jugando a la pelota. El juega al futbol con sus primos y chicos de unidades vecinas y organiza partidos de basquetbol improvisados. A veces él y sus amigos usan un aro oxidado y simple colgado de un poste telefónico en el complejo de viviendas; otras veces, atan una vieja caja de plástico azul como un aro improvisado. Un obstáculo para practicar deportes, sin embargo, es la falta de equipamiento. Las pelotas son costosas cuando deben ser reemplazadas, especialmente dada la velocidad con la que desaparecen –el robo del equipamiento de juego de los niños, incluyendo pelotas y bicicletas, es un problema permanente. Durante la observación de campo, Harold le pregunta a su madre si sabe dónde está la pelota. Ella responde con algo de vehemencia, “robaron la pelota azul y amarilla, y robaron la pelota verde, y robaron la otra pelota”.

La caza de pelotas es una rutina del tiempo libre de Harold. Un día de Junio, con la temperatura y humedad muy altas, Harold y su primo Tyrice (y un observador) pasean por el proyecto de viviendas por una hora, tratando de buscar una pelota de basquetbol:

Nos dirigimos hacia el otro lado del complejo. En el camino... pasamos cuatro chicos sentados en el escalón. Sus edades estaban entre los 9 y los 13 años. Tenían la radio a todo volumen. Dos estaban trabajando atentamente en arreglar una rueda de bicicleta pinchada. Los otros estaban jugando con una pelota de basquetbol.

Harold: “¡Hola! ¡Qué pasa, amigos!”

Grupo: “¡Qué pasa, Har!” “¿Qué pasa?” “Hey”

Siguieron trabajando en la rueda y jugando con la pelota. Mientras caminábamos debajo de la colina, Harold preguntó, “Hey, ¿podría usar su pelota?”

El chico respondió, levantando la vista desde la rueda, “No, amigo. Podrían perderla”.

Harold, Tyrice y el observador caminaron hacia otra parte del complejo, hacia una cancha de basquetbol improvisada donde esperaban encontrar un juego en curso:

No hubo suerte. Harold entra al departamento enfrente de la cancha improvisada. La puerta estaba abierta... Harold volvió. “No hay pelota, Supongo que tengo que volver”.

El ritmo de vida para Harold y sus amigos transcurre entre los intereses de los niños y las obligaciones familiares. El día de la búsqueda de la pelota, por ejemplo, luego de pasar el tiempo escuchando música y mirando tarjetas de béisbol, los niños se unen a una guerra de agua instigada por Tyrice. Es un juego animado, lleno de risas y con esfuerzos para mojar a los adultos del departamento de al lado (contra sus deseos). Cuando el juego se tranquiliza, los niños piden dinero a su madre, lo reciben, y luego caminan hacia un negocio a comprar papas fritas y gaseosas. Charlan con otro niño y luego vuelven al departamento, comiendo mientras caminan. Otra tarde, casi dos semanas después, los niños –Harold, dos de sus primos, y dos niños del barrio- y el observador juegan

basquetbol en una cancha improvisada en la calle (usando la pelota del observador). Mientras Harold rebota la pelota, niños del vecindario de todas las edades pasean por el espacio.

Así, la vida de Harold es más libre y focalizada en la niñez que la de Alexander Williams. El ritmo de un día cualquiera no es planeado sino emergente, reflejo de intereses y actividades infantiles. Los padres intervienen en áreas específicas, como el cuidado personal, las comidas y tareas ocasionales, pero no dirigen ni monitorean continuamente las actividades recreativas de los niños. Lo que es más, las actividades recreativas que Harold y otros niños de clase trabajadora y pobres eligen, requieren que desarrollen un repertorio de habilidades para lidiar con niños mucho más grandes y chicos, así como con vecinos y familiares.

USO DEL LENGUAJE. La vida en familias de clase trabajadora y familias pobres en el estudio fluye tranquilamente sin discusiones verbales extensas. La cantidad de charlas varía, pero en general, es considerablemente menor a las que ocurren en los hogares de clase media¹⁵. La Sra. McAllister bromea con sus hijos y discute lo que está en la televisión. Pero no parece cultivar la conversación haciéndoles preguntas a los niños. A menudo es breve y directa en sus comentarios. Por ejemplo, ella coordina el uso del único baño del departamento usando órdenes de una sola palabra. Ella manda a los niños (casi siempre hay al menos cuatro niños en la casa al mismo tiempo) a lavarse señalando al niño y diciendo una palabra, “baño”, y dándole a él o ella una toalla. Sin palabras, el niño designado se levanta y va hacia el baño a tomar una ducha.

En forma similar, aunque la Sra. McAllister escucha las quejas de sus hijos sobre la escuela, ella no insiste sobre estos temas ni intenta comprender los detalles, como haría la Sra. Williams. Por ejemplo, en el comienzo del nuevo año escolar, cuando le pregunté a Harold sobre su maestra, él me dijo que ella es “mezquina” y que “ella miente”. La Sra. McAllister, lavando platos, escucha a su hijo, pero no lo alienta a que fundamente su opinión sobre su nueva maestra con más ejemplos, ni menciona ninguna preocupación propia. En su lugar, pregunta sobre el maestro del año pasado, “¿Cuál era el nombre de ese maestro?” Harold dice, “¿El Sr. Lindsey?”, Ella dice, “No, el otro”. Él dice, “El Sr. Terrene”. La Sra. McAllister sonríe y dice, “Sí. El me gustaba”. A diferencia de la madre de Alexander, ella parece contenta con un breve intercambio de información.

CONEXIONES SOCIALES. Los niños, especialmente los varones, frecuentemente juegan al aire libre. El número de potenciales compañeros de juego en el mundo de Harold es vastamente más grande que el número en el barrio de Alexander. Cuando un observador cuenta cabezas, encuentra 40 niños en edad de escuela primaria viviendo en los departamentos cercanos. Con tantos niños cerca, Harold podría elegir jugar solo con otros de su misma edad. En realidad, sin embargo, él a menudo pasa tiempo con niños más grandes o más chicos y con sus primos (que son cercanos a su edad).

La familia McAllister, como otras familias pobres y de clase trabajadora, está involucrada en una red de familia extendida. Como notamos previamente, los hermanos mayores de Harold y sus dos primos varones a menudo pasan la noche en el hogar de los McAllister. Las celebraciones como los cumpleaños involucran casi exclusivamente a la familia. Los invitados a la fiesta no son, como en las familias de clase media, amigos de la escuela o de actividades extracurriculares. Los cumpleaños son celebrados con entusiasmo, con torta y comida especial para marcar la ocasión; sin embargo, no se ofrecen regalos. En

¹⁵ Hart y Risley (1995) reportaron diferencias similares en los patrones de lenguaje. En su muestra, a alrededor de los tres años, los niños de profesionales tenían vocabularios más amplios y tenían más expresiones por hora que los *padres* de niños de edad similar con asistencia social.

forma similar, la navidad en la casa de Harold involucra un árbol y comida especial, pero no regalos. En estos y otros eventos familiares, los niños más grandes voluntariamente cuidan de los más chicos: Harold juega con su sobrina de 16 meses, y sus primos cargan a los bebés más pequeños.

La importancia de los lazos familiares y la naturaleza contingente de la vida en el mundo de los McAllister es clara en la respuesta que ofrece Alexis cuando se le pregunta qué haría si se le dieran un millón de dólares:

¡Oh vaya! Le compraría a mi hermano, mi hermana, mi tío, mi tía, mis sobrinos y sobrinas, y a mi abuelo, y a mi abuela, y a mi mamá, y a mi papá, y a mis amigos, no a mis amigos, pero sobre todo a mi mejor amigo- les compraría ropa a todos... y zapatillas. Y compraría algo de comida, y le compraría a mi mamá algo de comida, y les daría a mis hermanos y hermanas regalos para sus cumpleaños.

RESUMEN. En un contexto donde todos, incluso los niños, están muy conscientes de la falta de dinero, la familia McAllister se arregla con lo que tiene. La Sra. McAllister se vio a sí misma correctamente como una madre muy capaz. Ella era una fuerte influencia positiva en las vidas de los niños a los que cuidaba. Aún así, el contraste con la Sra. Williams es llamativo. La Sra. McAllister no parecía pensar que las opiniones de Harold debían ser cultivadas y desarrolladas. Ella, como la mayoría de los padres en las familias de clase trabajadora y pobres, trazaba fuertes y claras fronteras entre los adultos y los niños. Los adultos les daban indicaciones a los niños. Los niños eran dados la libertad de jugar informalmente a menos que fueran necesitados para realizar quehaceres. Los lazos de familia extendida eran considerados importantes y confiables.

LA INTERACCIÓN DE LA RAZA Y LA CLASE EN LA VIDA FAMILIAR

Esperaba que la raza diera forma poderosamente a las agendas diarias de los niños, pero esto no fue evidente (ver también Conley 1999; Pattillo-McCoy 1999). Esto no quiere decir que la raza no sea importante. Los padres negros estaban particularmente preocupados por monitorear la vida de los niños fuera del hogar buscando signos de problemas raciales¹⁶. Los padres negros de clase media, especialmente, eran propensos a remarcar la importancia de que sus hijos entendieran “lo que significa ser un hombre negro en esta sociedad” (J. Hochschild 1995). El Sr. Williams, resumiendo como él y su esposa orientan a Alexander, dijo:

[Tratamos de] enseñarle que la raza desafortunadamente es el aspecto más importante de nuestra vida nacional. Quiero decir, la gente mira a otra gente y ve el color primero. Pero eso no va a definir cómo él es. Él hará lo mejor que pueda. Él va a ser exitoso, a pesar del racismo. Y creo que él vive su vida de esa forma.

Los padres de Alexander estaban muy conscientes del potencial significado de la raza en su vida. Ambos fueron enfáticos, sin embargo, en que la raza no debería ser usada como “una excusa” para no intentar tener éxito. El Sr. Williams lo dijo de este modo:

Yo discuto cómo la raza impacta en mi vida como abogado, y discuto cómo la raza va a impactar en su vida. La lección que él saca de esto es que él nunca usará la discriminación como una excusa para no hacer su mejor esfuerzo.

Hasta ahora, han ocurrido pocos incidentes de racismo abierto en la vida de Alexander,

¹⁶ Esta sección se enfoca principalmente en las preocupaciones de padres negros. Los blancos, por supuesto, también se beneficiaron de las relaciones de raza, notablemente en la dispersión de familias pobres blancas en barrios de clase trabajadora en lugar de estar concentrados en contextos densos con otras familias pobres (Massey y Denton 1993).

como nota su madre:

Esas situaciones han sido aisladas y pocas... Quiero decir, puedo contarlas con los dedos.

Aún así, el Sr. Williams recuerda con obvio dolor un incidente en un cumpleaños al que Alexander asistió cuando estaba en preescolar. Los abuelos del niño que cumplía años repetidamente preguntaban, “¿Quién es ese niño?” y exclamaban, “¡Él es tan oscuro!” Experiencias como esta alimentaron la determinación de los Williams de siempre ser “cautos”:

Nunca fuimos, uh, padres que dejan a sus hijos en cualquier lugar. Siempre fuimos con él. Y aún ahora, entro a la escuela a la mañana y controlo... el ambiente de la escuela, hemos observado muy de cerca.

Los padres de Alexander no eran igualmente optimistas sobre las oportunidades de igualdad racial en este país. La Sra. Williams sentía fuertemente, especialmente mientras Alexander era más chico, que su padre no debería expresar su pesimismo. El Sr. Williams se quejaba que eso significaba que él debía “cuidar” lo que decía a Alexander sobre las relaciones raciales. Aún así, ambos padres acordaban sobre la necesidad de vigilar potenciales problemas raciales en la vida de Alexander. Otros padres negros reportaban experimentar prejuicio racial y expresaban un compromiso similar a la vigilancia.

Los problemas relacionados con el prospecto de crecer siendo negro y varón en esta sociedad eran incorporados a la vida de Alexander en formas que no tenían un equivalente entre sus pares blancos de clase media. Aún así, en cuarto grado no había aún signos de que experiencias raciales se hubieran “apoderado” de la forma en que lo podrían hacer a medida que Alexander crezca. En términos del número y tipo de actividades en las que él participaba, su vida era muy similar a la de Garrett Tallinger, su contraparte blanco (ver Tabla 3). El hecho de que ambos pares de padres estuvieran completamente comprometidos a una estrategia concentrada en la cultivación era evidente en el número de actividades organizadas por adultos en que los niños estaban involucrados, en el ritmo frenético de la vida familiar, y en el énfasis en razonar en negociaciones padre-hijo. De forma similar, los asistentes de investigación y yo no notamos diferencias marcadas en las formas en que los padres blancos y los padres negros en hogares de clase trabajadora y pobres socializaban a sus hijos.

Otros (Fordham y Ogbu 1986) han encontrado que en la escuela media y secundaria, los grupos de pares de adolescentes a menudo trazan barreras de clase marcadas, un patrón que no fue evidente entre los participantes de este estudio, de tercer y cuarto grado (pero a veces presente entre sus hermanos mayores). Siguiendo a Tatum (1997:52), atribuyo esto a las edades relativamente jóvenes de los niños (ver también “Raza en América”, *The New York Times*, Junio 25, 2000, p. 1). En resumen, en la sociedad más amplia, aspectos claves de la vida cotidiana estaban marcados por la segregación racial y la discriminación. Pero en términos de la participación en actividades organizadas, uso del lenguaje y conexiones sociales, las diferencias más grandes entre familias fueron observadas entre clases sociales, no grupos raciales.

DIFERENCIAS EN PRÁCTICAS CULTURALES A TRAVÉS DEL TOTAL DE LA MUESTRA

Los patrones observados entre las familias Williams y McAllister ocurrieron entre otras en la sub-muestra de 12 familias y a través del grupo más grande de 88 niños. Frecuentemente, también hicieron eco de patrones establecidos en la literatura. Estos patrones resaltan no sólo la cantidad de tiempo dedicado a actividades sino también la

calidad de la vida en familia y las formas en que dimensiones clave en la crianza de niños se entremezclan.

ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

En el estudio como un todo, los ritmos de la vida familiar se diferenciaron por clase social. Los niños de clase trabajadora o pobres pasaban la mayor parte de su tiempo libre en juegos informales; los niños de clase media participaron en muchas actividades organizadas por adultos diseñadas para desarrollar sus talentos individuales e intereses. Para los 88 niños, calculé el puntaje promedio para las actividades dirigidas por adultos más comunes¹⁷, basándome en las respuestas de los padres a preguntas de entrevista¹⁸. Los niños de clase media promediaron 4.9 actividades actuales (N=36), los niños de clase trabajadora promediaron 2.5 actividades (N=26) y los niños pobres promediaron 1.5 (N=26)¹⁹. Los niños negros de clase media tuvieron un poco más de actividades que los niños blancos de clase media, en gran parte conectadas a un mayor involucramiento con la iglesia, con un promedio de 5.2 (N=18) comparados con 4.6 actividades para los niños blancos (N=18). La diferencia racial fue muy modesta en el grupo de clase trabajadora (2.8 actividades para los niños negros [N=121] y 2.3 para los niños blancos [N=141]) y el grupo pobre (1.6 actividades para los niños negros [N=141] y 1.4 para los niños blancos [N= 121]). Los niños de clase media tenían un poco más de actividades que las niñas de clase media (5.1 contra 4.7, N=18 para ambos) pero el género no generó una diferencia para las otras clases. Sin embargo, el tipo de actividad sí lo hizo. Las niñas tendían a participar más en danza, música y Niñas Exploradoras, y menos en actividades deportivas. Este patrón de diferencias de clase social en actividades es comparable a otros trabajos anteriores (Medrich et al. 1982). El trabajo reciente de Hofferth y Sandberg (2001a, 2000b) usando una muestra nacional representativa sugiere que el número de actividades organizadas de los niños aumenta con la educación de los padres, y que el involucramiento de los niños en actividades organizadas ha aumentado en décadas recientes.

El costo en dólares de las actividades organizadas de los niños fue significativo, especialmente cuando las familias tenían más de un niño. Los gastos en efectivo incluían pagar a instructores y entrenadores que daban lecciones, la compra de uniformes y trajes de actuación, pagar por la admisión a torneos y viajes hacia y desde los torneos, y el pago de hoteles y comida para estadías de una noche. Los campamentos de verano también eran caros. A petición mía, los Tallinger sumaron los costos de las actividades organizadas de Garrett. El total fue más de u\$s4000.- por año. Estudios recientes de los

¹⁷ Las actividades codificadas como "organizadas" son las niñas exploradoras, clases de música, cualquier tipo de clases deportivas (por ejemplo gimnasia, karate), cualquier tipo de liga organizada de deportes (por ejemplo la liga de béisbol infantil), clases de danza, coro, clases religiosas (excluyendo las escuelas primarias religiosas), clases de artes y manualidades, cualquier clase que tenga lugar en un centro recreativo.

¹⁸ Como otros estudios han encontrado, las madres de mi muestra se mostraron mucho más informadas que los padres acerca de la vida cotidiana de los niños y pasaban más tiempo cuidando de los niños (Crouter et. al. 1999; Thompson 1999). Sin embargo, las observaciones familiares mostraron a los padres jugando un rol muy importante en la dinámica familiar, especialmente contribuyendo risas y humor (Lareau 2000b).

¹⁹ Algunos datos faltan. La lista de actividades era tan larga que a veces la acortábamos para ahorrar tiempo (siempre preguntábamos a los respondientes, sin embargo, si había alguna actividad que en que los niños participaran que no estaba contemplada en la lista). Ya que la muestra no fue aleatoria, los procedimientos inferenciales no fueron aplicables.

gastos de los padres para el involucramiento de los niños en un único deporte (por ejemplo hockey) son comparativamente altos (Schemari 2002). Las actividades de los niños consumen tiempo además de dinero, cooptando el poco tiempo de ocio de los padres.

Tabla 4. Participación en actividades fuera de la escuela: Niñas

Nombre de la niña / raza / clase	Actividades organizadas por adultos	Actividades informales
<i>Clase Media</i>		
Melanie Handlon (blanca)	Niñas exploradoras Piano Escuela de domingo Iglesia Desfile de la iglesia Violín (a través de la escuela) Equipo de softbol	Televisión restringida Juegos afuera de la casa con niños del barrio Cocinar galletas con su madre Nada (no en un equipo de natación) Escucha música
Stacey Marshall (negra)	Clases de gimnasia Equipo de gimnasia Iglesia Escuela de domingo Coro juvenil	Mira televisión Juega afuera de la casa Visita amigos de la escuela Anda en bicicleta
<i>Clase Trabajadora</i>		
Wendy Driver (blanca)	Educación católica (CCD) Clases de danza Coro de la escuela	Mira televisión Visita parientes Hace tareas de la casa Anda en bicicleta Juega afuera en la calle Pasa el tiempo con primos
Jessica Irwin (padre negro / madre blanca)	Iglesia Escuela de domingo Clase de arte los sábados Banda de la escuela	Televisión restringida Lee Juega afuera con niños del barrio Visita parientes
<i>Pobre</i>		
Katie Brindle (blanca)	Coro de la escuela Grupo de la iglesia los viernes por la noche (raramente)	Mira televisión Visita familiares Juega con Barbies Anda en bicicleta Juega con niños del barrio
Tara Carroll (negra)	Iglesia Escuela de domingo	Mira televisión Visita parientes Juega con muñecas Juega Nintendo Juega con niños del barrio

El estudio también dio luz a diferencias en cuanto al tiempo que los niños pasaban en actividades controladas por adultos. Tomamos como ejemplo la agenda de Melanie Handlon, una niña blanca de clase media en cuarto grado (ver Tabla 4). Entre el 8 de Diciembre y el 24 de Diciembre, Melanie tuvo lecciones de piano cada lunes, Niñas Exploradoras cada martes, un evento especial de las Niñas Exploradoras un lunes por la noche, una actuación musical especial en la escuela por las fiestas un martes por la

noche, dos citas con el ortodoncista, cinco ensayos especiales para el desfile de navidad de la iglesia, y compromisos regulares los domingos (un servicio de iglesia temprano, escuela de domingo y coro juvenil). En días de semana ella pasaba varias horas luego de la escuela luchando con su tarea mientras su madre la entrenaba paso a paso. La cantidad de tiempo que Melanie pasaba en situaciones donde sus movimientos eran controlados por adultos era típica de los niños de clase media del estudio.

La agenda de Katie Brindle, una niña blanca de cuarto grado de una familia pobre, contrasta de forma marcada, mostrando pocas actividades organizadas entre el 2 y el 24 de Diciembre. Ella cantaba en el coro de la escuela. Esto involucraba un ensayo luego de la escuela los miércoles; ella caminaba a casa sola luego de estos ensayos. Ocasionalmente, Katie asistía a un grupo de juventud cristiano los viernes por la noche (por ejemplo, el 3 de Diciembre). Significativamente, todas sus actividades eran gratis. Ella quería inscribirse en clases de ballet, pero eran prohibitivamente caras. Lo que Katie sí tenía era tiempo de ocio no estructurado. Usualmente, ella volvía a su casa luego de la escuela y jugaba afuera con otros niños del vecindario, o miraba televisión. Ella también regularmente visitaba a su abuela y sus primos, quienes vivían a unos minutos en autobús o auto. Ella a menudo pasaba noches del fin de semana en la casa de su abuela. En general, la vida de Katie estaba centrada en y alrededor del hogar. En comparación con los niños de clase media en el estudio, su vida se movía a un paso mucho menos agitado. El patrón era característico de otras familias de clase trabajadora y pobres que entrevistamos.

Además de estas actividades, la televisión proveía la mayor fuente de entretenimiento. Todos los niños del estudio pasaban al menos algo de su tiempo libre mirando la TV, pero habían diferencias en cuándo, qué y cuánto miraban. La mayoría de los padres de clase media que entrevistamos caracterizaron la televisión como real o potencialmente dañina para los niños; muchos resaltaron que preferían que los niños leyeran para entretenerse. Los padres de clase media a menudo tenían reglas sobre la cantidad de tiempo que los niños podían pasar mirando televisión²⁰. Estas preocupaciones no surgieron en las entrevistas con padres de clase trabajadora y pobres. En efecto, la Sra. Yanelli, una madre blanca de clase trabajadora, se oponía a restringir el acceso de los niños a la televisión, notando, “vos sabés, uno aprende tanto de la televisión”. Los padres de clase trabajadora o pobres sí monitoreaban el contenido de los programas e impedían el acceso de los niños a algunos programas. La televisión en sí misma, sin embargo, permanecía encendida casi continuamente (ver también Robinson y Godbey 1997).

USO DEL LENGUAJE

Las diferencias de clase social en el uso del lenguaje que observamos fueron similares a las reportadas por otros (ver Bernstein 1971; Hart y Risley 1995; Heath 1983). En los hogares de clase media, los padres ponían mucho énfasis en el razonamiento. También señalaron las opiniones de sus hijos sobre temas específicos. Los padres de clase media se basaban en órdenes en materia de salud y seguridad, pero la mayor parte del resto de los aspectos de la vida cotidiana estaban potencialmente sujetos a negociación: las discusiones surgieron respecto de la ropa que los niños vestirían por la mañana, qué comerían, dónde se sentarían, y cómo pasarían su tiempo. Sin embargo, no todos los

²⁰ Datos recientes sugieren que los reportes de padres de clase media respecto de cuánto tiempo sus hijos pasaban mirando televisión eran significativamente más bajos que el tiempo efectivo que los niños pasaban viendo televisión (Hofferth 1999). No hay una diferencia comparable demostrada en datos nacionales para padres menos educados.

niños de clase media eran igualmente locuaces. Además, en las observaciones, las madres exhibieron mayor disposición a involucrar a los niños en prolongadas discusiones que los padres. Los últimos tendían a estar menos involucrados con los niños en general y menos dispuestos a aceptar interrupciones (A. Hochschild 1989).

En hogares de clase trabajadora o pobres, la mayoría de los padres no se enfocaban en desarrollar las opiniones, juicios y observaciones de sus hijos. Cuando los niños ofrecían información, los padres los escuchaban, pero típicamente no seguían la conversación con preguntas o comentarios. En la nota de campo más abajo, Wendy Driver comparte su nuevo entendimiento del pecado con su familia blanca de clase trabajadora. Ella está sentada en el living con su hermano (Willie), su madre y el novio de su madre (Mack). Todos están mirando televisión:

Wendy le pregunta a Willie: “¿Sabés lo que es un pecado mortal?”

Willie: “No”.

Wendy le pregunta a su mamá: “¿Sabés lo que es un pecado mortal?”

Mamá: “¿Qué es?”

Wendy le pregunta a Mack: “¿Vos sabés lo qué es?”

Mack: “No”.

Mamá: “Contanos lo que es. Vos sos la que fue a CCD (clases de educación religiosa católica)”.

Wendy: “Es cuando sabés que algo está mal y lo hacés igual”.

Nadie reconoció el comentario de Wendy. La madre de Wendy y Mack la miraron mientras daba su explicación sobre el pecado mortal, y miraron otra vez a la TV.

La familia de Wendy es cooperativa conversacionalmente, pero a diferencia de los Williams, por ejemplo, nadie percibe el momento como una oportunidad para desarrollar el vocabulario de Wendy o para ayudarla a ejercitar sus habilidades de razonamiento crítico.

Las negociaciones entre los padres y los niños en las familias de clase trabajadora y pobre eran infrecuentes. Los padres tendían a usar órdenes firmes y esperaban respuestas rápidas y positivas. Los niños que ignoraban instrucciones de los padres podrían esperar castigos físicos. Notas de campo de una noche en el hogar de la familia Yanelli, blanca de clase trabajadora, captura un ejemplo de esta dinámica familiar. Son más de las 8:00 P.M. y la Sra. Yanelli, su hijo Billy y la observadora están jugando al Scrabble. El Sr. Yanelli y un amigo están absortos en un juego de ajedrez. A lo largo de la noche, Billy y la Sra. Yanelli han estado discutiendo. Ella siente que Billy no la ha estado escuchando. La Sra. Yanelli quiere que su hijo deje de jugar al Scrabble, se dé una ducha y se vaya a dormir.

Mamá: “Billy, ducha. No me importa si llorás, grita”.

Billy: “No terminamos con el juego de Scrabble”.

Mamá: “Terminaste. Terminá tu tarea más temprano”. Esa noche, Billy no había terminado su tarea hasta las 8:00 P.M. Billy permanece sentado.

Mamá: “¡Vamos! Mañana será un día importante”. Billy no se mueve. La mamá va a la otra habitación y agarra un cinturón de cuero marrón. Le pega a Billy dos veces en la pierna.

Mamá: “¡Levantate ahora mismo! Mañana no te puedo levantar. ¡Levantate ahora mismo!”.

Billy se levanta y corre por las escaleras.

El acercamiento disciplinario de la Sra. Yanelli es muy diferente del de los padres de clase media que observamos. Como la mayor parte de los padres de clase trabajadora y pobres que observamos, ella es de dar órdenes y sus instrucciones no son negociables (“Billy, ducha” y “Terminaste”). Usar un cinturón puede parecer duro, pero no es una forma de castigo aleatoria ni irracional. La Sra. Yanelli le avisó a Billy sus expectativas y ofreció una explicación (es tarde, y mañana será un “día importante”). Ella se volcó a la disciplina física como un recurso cuando sintió que Billy no estaba siendo lo suficientemente

receptivo²¹.

CONEXIONES SOCIALES

También observamos diferencias de clase en el contexto de las relaciones sociales de los niños. A través de la muestra de 88 familias, el involucramiento de los niños de clase media en actividades organizadas por adultos llevó a lazos sociales mayormente débiles. El fútbol, las clases de fotografía, el equipo de natación, etc. típicamente tienen lugar en bloques de entre 6 y 8 semanas, y las tasas de participación son relativamente altas. Igualmente importante, el compromiso de los niños de clase media con actividades organizadas generalmente postergaba visitas a la familia extendida. Algunos no tenían familiares que vivieran cerca, pero aún entre aquellos que sí los tenían, las agendas de los niños hacían difícil organizar y asistir regularmente a reuniones con la familia extendida. Muchos de los niños de clase media visitaban a sus familiares sólo en las fiestas más importantes²².

De modo similar, los padres de clase media tendieron a forjar lazos más débiles en lugar de fuertes. La mayoría reportó tener redes sociales que incluían profesionales: el 93% de la muestra de padres de clase media tenía un amigo o familiar que era maestro, comparado con el 43% de los padres de clase trabajadora y el 36% de las familias pobres. Para un amigo o familiar médico, el patrón era comparable (70% contra 14% y 18% respectivamente)²³. Las relaciones de este tipo no son tan profundas como los lazos familiares, pero son un recurso valioso cuando los padres se enfrentan a un desafío en la crianza de sus hijos.

Las familias de clase trabajadora y pobres eran mucho menos propensas a incluir profesionales en sus redes sociales pero eran mucho más propensas que sus contrapartes de clase media a ver o hablar con sus familiares a diario. Los niños interactuaban regularmente en grupos formados casualmente, heterogéneos en edades, que incluían primos además de niños del barrio. Como otros han mostrado (Lever 1988), observamos diferencias de género en las actividades de los niños. Aunque las niñas a veces salían a andar en bicicleta o jugar juegos con pelotas, comparadas con los niños eran más propensas a quedarse a jugar adentro de la casa. Tanto adentro como afuera, las niñas, como los niños, jugaban en grupos sueltos de familiares y vecinos y creaban sus propias actividades.

Las interacciones con representantes de grandes instituciones sociales (la policía, los juzgados, las escuelas y las agencias de gobierno) también aparecían diferenciadas significativamente según la clase social. Los miembros de familias blancas o negras de clase trabajadora o pobre ofrecieron comentarios espontáneos sobre su desconfianza en

²¹ Durante una entrevista, la Sra. Yanelli estimó que durante las dos semanas previas, ella había usado el cinturón dos veces, pero notó que su uso variaba ampliamente. No todos los padres de clase trabajadora y pobres en este estudio usaban castigos físicos, pero la gran mayoría sí recurría fuertemente a órdenes.

²² Las entrevistas eran abiertas; las respuestas variadas de los respondientes imposibilitaron resumir los datos en una escala única que midiera fielmente las diferencias de lazos familiares por clase. Para detalles respecto de la clase social y contacto de grupos familiares, ver Fischer (1982).

²³ La muestra amplia incluyó 36 familias de clase media, 26 de clase trabajadora y 26 familias pobres. Para la pregunta sobre maestros, hubo respuestas de 31 padres de clase media, 21 de clase trabajadora y 25 de padres pobres. Para la pregunta sobre doctores, las respuestas por clase tuvieron números de 26, 21 y 22. Se encontraron resultados similares para conocer a un psicólogo, consejeros familiares, o abogados. La raza no influyó estos resultados.

estos oficiales. Por ejemplo, una madre blanca de clase trabajadora describió un episodio en el cual la policía había ido a su hogar buscando a su ex esposo (un usuario de drogas). Ella recordó a los oficiales “tirando abajo la puerta” y aterrorizando a su hijo mayor, entonces de solo tres años. Otra madre blanca de clase trabajadora reportó que su padre había sido arrestado. Aunque a decir de todos había estado de buen humor, había sido encontrado muerto en la cárcel de la ciudad, un supuesto suicido. Los niños escuchaban y parecían absorber comentarios como este.

El miedo era una razón clave para esta incomodidad con los que las familias de clase trabajadora y pobres abordaban los encuentros formales (e informales) con oficiales. Algunos padres se preocupaban de que las autoridades “vinieran y se llevaran a sus hijos”. Una madre negra con asistencia pública que entrevistamos como parte de un estudio más amplio estaba indignada de que el personal de la escuela había permitido que su hija volviera a su casa de la escuela un día de invierno sin su abrigo. Ella notó que si ella hubiera permitido que eso suceda, “la escuela” la hubiera reportado a los Servicios de Protección de los Niños por abuso infantil. La madre de Wendy Driver (blanca de clase trabajadora) se quejó porque se sentía obligada a llevar a Wendy al doctor, aún cuando ella sabía que no había ningún problema, porque Wendy había ido a la enfermera de la escuela. La Sra. Driver sentía que tenía que ser muy cuidadosa porque no quería que “ellos” vinieran a llevarse a sus hijos²⁴. Llamativamente, ningún padre o madre de clase media mencionó miedos similares sobre el poder de las instituciones dominantes.

Obviamente, estas tres dimensiones de los patrones en la crianza de los niños –la organización de la vida cotidiana, el uso del lenguaje y las conexiones sociales- no capturan todas las ventajas de clase que los padres pasan a sus hijos. Los niños de clase media en el estudio disfrutaban de vidas relativamente privilegiadas. Vivían en casas grandes, algunos tenían piletas en el jardín, la mayoría tenía su propia habitación, todos tenían muchos juguetes y las computadoras eran normales. Estos niños también tenían horizontes amplios. Ellos viajaban en avión, habían viajado fuera del estado en vacaciones, a menudo habían viajado una hora o dos de su hogar para participar de sus actividades, y conocían otros niños cuyas actividades extracurriculares involucraban viajes internacionales.

Aún así, en algunos aspectos importantes, las variaciones entre familias no parecieron estar ligadas a la clase social. Algunos niños de clase media tenían problemas de aprendizaje. Y, a pesar de su posición de clase relativamente privilegiada, ni los niños de clase media ni sus padres estaban aislados de la realidad de las enfermedades serias y la muerte prematura entre la familia y los amigos. Además, algunos elementos de la vida familiar parecieron ser relativamente inmunes a la clase social, incluyendo cuán ordenada y limpia eran las casas. En una de las casas de clase media, la casa estaba regularmente en desorden. La casa fue limpiada y ordenada para una reunión de Navidad, pero volvió a su estado normal poco tiempo después. En contraste, el hogar de una familia negra de clase media estaba siempre extremadamente ordenado, así como estaban muchos, pero no todos, los hogares de clase trabajadora y pobres. Tampoco algunos aspectos de la crianza de los hijos, particularmente el grado en que las madres parecían “querer decir lo que decían”, parecieron estar relacionados con la clase social. Las familias también se diferenciaron respecto a la presencia o ausencia del sentido del humor entre miembros

²⁴ Es difícil evaluar cuán equivocadas las sospechas de los padres puedan ser. El consejero en Lower Richmond, quien regularmente reportaba niños al Departamento de Servicios Humanos como víctimas de negligencia, mantenía que ella solo lo hacía en los casos más graves y solo luego de repetidas intervenciones fallidas. Los padres de clase trabajadora y pobres, sin embargo, generalmente veían “las acciones de la escuela” como rápidas, caprichosas y arbitrarias.

individuales, niveles de ansiedad, y signos de enfermedades ligadas al estrés. Finalmente, hubo diferencias significativas en el temperamento y la disposición entre los niños de la misma familia. Estas variaciones fueron útiles para recordar que la clase social no es un determinante absoluto del carácter de la vida de los niños.

EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE CRIANZA Y SU RELACIÓN CON LAS INSTITUCIONES

Los científicos sociales, con frecuencia, hacen énfasis en la importancia de reformar las prácticas de crianza por parte de los padres para mejorar las posibilidades de éxito de sus hijos. Explícita e implícitamente, la literatura exhorta a los padres a obedecer con los puntos de vista de los profesionales (Bronfenbrenner 1966; Epstein 2001; Heimer y Staffen 1998). Sin embargo, dichos llamados al cumplimiento, no concilian los juicios de los profesionales acerca del valor intrínseco de las normas de crianza actuales con la evidencia del registro histórico, el cual muestra cambios regulares de dichas normas en el tiempo (Aries 1962; Wrigley 1989; Zelizer 1985). De todos modos, las posibilidades para el éxito no son estratificadas y limitadas en la sociedad en general examinada.

Ahora sigo a las familias fuera de su casa y en sus encuentros con representantes de las instituciones dominantes—instituciones que son dirigidas por la clase media profesional. De nuevo, me concentro en Alexander Williams y Harold McAllister (Las experiencias institucionales están resumidas en la Tabla 2). A través de todas las clases sociales, padres e hijos interactúan con maestros y funcionarios escolares, profesionales de la salud y funcionarios gubernamentales. Si bien a menudo, se advierten problemas similares (por ejemplo, dificultades de aprendizaje, asma), en general no se han logrado soluciones similares. Los patrones de crianza cultivada fomentaron un sentido emergente de sus derechos en la vida de Alexander Williams y otros niños de clase media. Por el contrario, el compromiso con el crecimiento natural de los niños fomentó un sentido emergente de las limitaciones en la vida de Harold McAllister y otros niños de clase trabajadora. (Estas consecuencias de las prácticas de crianza se resumen en la Tabla 2).

Tanto los padres como los niños se basaron en recursos asociados a estos dos enfoques de crianza de los niños durante sus interacciones con los funcionarios. Los padres y niños de clase media personalizaron estas interacciones; mientras que, los padres de clase trabajadora fueron más propensos a tener una relación “genérica”. Cuando se enfrentaron con problemas, los padres de clase media también aparecieron en mejores condiciones de ejercer influencia sobre otros adultos en comparación con los padres de clase trabajadora. Asimismo, los padres y niños de clase media no muestran la intimidación o confusión que presenciamos entre muchas familias de clase trabajadora al momento de enfrentarse a un problema en la experiencia escolar de sus hijos.

SIGNOS INCIPIENTES DE DERECHO

La madre de Alexander Williams, como muchas madres de clase media, le enseña explícitamente a su hijo para que esté informado y seguro en sus interacciones con los profesionales. Por ejemplo, mientras lo lleva a Alexander a una cita médica de rutina, lo entrena en el arte de comunicarse eficazmente en círculos de atención médica:

Alexander le pregunta a la madre si lo van a vacunar hoy en el médico. La Sra. Williams le dice que él tendrá que preguntarle al médico. Cuando entramos en Park Lane, la mamá le dice en voz baja a Alex: “Alexander, deberías pensar las preguntas que le quieras hacer al doctor. Puedes preguntarle lo que quieras. No seas tímido. Le puedes preguntar cualquier

cosa”.

Alex piensa por un minuto, y luego: “Tengo algunas protuberancias debajo de los brazos por el desodorante”.

Mamá: “¿En serio? ¿Te refieres a tu nuevo desodorante?”.

Alex: “Sí”.

Mamá: “Bueno, debes preguntárselo al médico”.

Alexander aprende que tiene el derecho de hablar y que tiene que estar preparado para un encuentro con una persona en posición de autoridad mediante la recopilación de sus preguntas con antelación. Estos recursos de clase son posteriormente activados en el encuentro con el médico [...]. La consulta comienza así:

Doctor: “Bueno, como siempre, me gustaría ir a las preguntas de rutina contigo. Y si tienes alguna pregunta para mí, sólo pregunta”. El doctor examina la historia clínica de Alex: “Altura, como de costumbre, Alexander está en el nonagésimo quinto percentil”.

Aunque el médico está hablando con la Sra. Williams, Alexander lo interrumpe:

Alex: “¿Estoy en el qué?”

Doctor: “Esto significa que sos más alto que el noventa y cinco por ciento de jóvenes de, uh, diez años de edad”.

Alex: “No tengo diez”.

Doctor: Bueno, grafican el diez como año más cercano”.

Alex: “Bueno”.

El “bueno” de Alexander revela que él se siente con derecho a intervenir sobre su propio juicio. Luego de unos minutos, la consulta es interrumpida cuando al doctor le preguntan si puede hacer una consulta de emergencia por teléfono. Alexander escucha la conversación y usa lo que ha escuchado como base para una orden clara:

Doctor: “Los puntos están en los mismos párpados?... Um... No suturo párpados... Por supuesto que no... Ni siquiera tocarlos. Eso fue una muy mala decisión... [Cuelga]. Perdón por la interrupción”.

Alex: “¡Aléjate de mis párpados!”

El comentario de Alexander, que dibuja las risas en los adultos, refleja una facilidad en la interacción con un médico. Luego, la Sra. Williams y el médico hablan de la dieta de Alexander. La Sra. Williams admite libremente que no siempre siguen las pautas nutricionales. Su honestidad es una forma de capital, ya que le da al médico una información precisa sobre la que basar un diagnóstico. Madre e hijo no sienten la necesidad de engañar al médico para recibir una mejor atención:

Doctor: “Vamos a empezar por el apetito, ¿te dan tres comidas al día?”.

Alex: “Sí”.

Doctor: “Y ésta es la pregunta importante: ¿comes frutas y verduras?”.

Alex: “Sí”.

Mamá, con tono alto: “Ooooo...”

Doctor: “Veo que tengo una segunda opinión” [risas].

Alex, levantando la voz: “Me das bananas y todo en mi almuerzo todos los días. Y comí repollo para la cena anoche”.

Doctor: “¿Te dan al menos una o dos frutas, una o dos verduras todos los días?”.

Alex: “Sí”.

Doctor: “¿Ocasionalmente?”

Mamá: “El noventa y ocho por ciento de las veces come bastante bien”.

Doctor: “Ok, me quedo tranquilo con eso”.

Los recursos de clase se activan nuevamente cuando la madre de Alexander revela que dejó de darle un medicamento. El doctor amablemente le dio claras instrucciones para continuar con la medicación. Una vez más él, sin embargo, recibe información precisa en

lugar de enfrentar silencio o resistencia, como ocurrió en los encuentros con los profesionales de la salud de otras familias (principalmente de la clase trabajadora o pobres). El médico reconoce el poder relativo de la Sra. Williams. El argumenta a favor de la continuación en lugar de dirigirla a ejecutar una acción médicamente necesaria:

Mamá: "Sus alergias aparecieron de nuevo este verano y tuve que traerlo".

Doctor: "Ve una nota aquí del Doctor Svennson que le dio Vancinace y Benadryl. ¿Le pareció que le ayudó?"

Mamá: "No. Se lo di por una semana y me di por vencida". Doctor, sentado en su silla: "Ok. Argumentaré que no renuncie. Si lo necesita, Vancinace es un medicamento muy eficaz, pero se necesita al menos una semana para empezar...".

Mamá: "Ah, ok...".

Doctor: "Yo prefiero darle ese medicamento antes que medicación oral pesada. Se lo tienes que dar unas semanas...".

Un patrón similar de dar, tomar y cuestionar, caracteriza la interacción de Alexander con el médico. El siguiente extracto lo ilustra:

Doctor: "La única cosa que necesitas, además del control conmigo, es hacer el chequeo de ojos en la planta baja".

Alex: "Sí, me encanta eso".

El Doctor se ríe: "Bueno, ahora viene la pregunta importante, ¿Tienes alguna pregunta para hacerme antes del apto físico?"

Alex: "Una sola. He estado teniendo algunos bultos en los brazos, justo aquí [señala la axila]".

Doctor: ¿Debajo?

Alex: "Sí".

Doctor: "Ok, ¿te duelen o pican?"

Alex: "No, sólo están ahí".

Doctor: "Ok, les daré un vistazo".

Alex: "Son apenas algunas".

Doctor: "Ok, voy a echar un vistazo...¿cualquier duda o pregunta de su parte?" [Mirando a la madre].

Mamá: "No, parece que está creciendo muy bien".²⁵

El último comentario de la madre de Alexander refleja su punto de vista sobre él como proyecto. A lo largo de la consulta, ella señala su facilidad y su percepción de la prueba como un intercambio entre iguales (con Alexander como participante legítimo), en lugar de una comunicación de una persona con autoridad a sus subordinados. Otros padres de clase media se sintieron cómodos de una forma similar. [...]

Los padres y niños de clase media también se mantuvieron muy seguros en situaciones dadas en la escuela primaria pública a la que la mayor parte de los niños de clase media del estudio asistieron. Hubo numerosos conflictos durante el año sobre pequeños y grandes asuntos. Por ejemplo, los padres se quejaban unos con otros y con los maestros por la cantidad de tarea que le asignaban a los niños. Una madre negra de clase media, cuyas hijas no habían aprobado el programa de talento de la escuela, negoció con funcionarios que aceptaran en su lugar los resultados (más altos) que las niñas habían obtenido en una compañía privada de evaluación. Los padres de un niño de cuarto grado llamaron al superintendente de la escuela para retirar las canciones religiosas como parte del programa de vacaciones. Se consultó al abogado del distrito quien aconsejó que sacaran la canción del programa. [...]

²⁵ No todos los profesionales se abren a la participación de los niños. Independientemente de estas actitudes manifiestas de los adultos, observamos de manera regular que las madres de clase media monitorean e intervienen en las interacciones de sus hijos con los profesionales.

También los niños se pusieron firmes en la escuela. [...] En ciertos encuentros, los niños no estaban simplemente cumpliendo con las peticiones de los adultos o pidiendo una repetición de una experiencia anterior. Ellos estaban mostrando un emergente sentido del derecho, instando a los adultos a brindarles una estadía personalizada en los procesos institucionales para adaptarlos a sus preferencias.

Por supuesto, algunos niños (y padres) fueron más contundentes que otros en sus interacciones con los maestros, y algunos tuvieron más éxito que otros. La madre de Melanie Handlon, por ejemplo, adoptó un enfoque “práctico” para los problemas de aprendizaje de su hija, guiando a Melanie en las tareas día a día. Sin embargo, en lugar de mejores calificaciones, el único resultado fue un entorno familiar deteriorado y marcado por la tensión y las lágrimas.

EMERGENTES SIGNOS DE RESTRICCIÓN

Las interacciones, que los asistentes de investigación y yo hemos observado, entre los profesionales y los padres de clase trabajadora y pobres frecuentemente parecían prudentes y restringidas. Este malestar es evidente, por ejemplo, cuando Harold McAllister tiene un examen médico antes de ir al campamento. La madre de Harold, normalmente bulliciosa y locuaz en su casa, está silenciosa. A diferencia de la Sra. Williams, ella parece desconfiar al momento de suministrar información precisa al médico:

Doctor: “¿Come algo de pescado, carne o huevo todos los días?”

La madre le responde en voz baja: “Sí”.

Doctor, tratando de hacer contacto visual pero la mamá se queda mirando fijamente el papel: “¿Algún vegetal amarillo?”.

Mamá, aun sin contacto visual, mirando al suelo: “Sí”.

Doctor: “¿Algún vegetal verde?” Mamá, mirando al doctor: “No todo el tiempo” [El observador no ha visto a ningún niño comer una verdura verde o amarilla desde que comenzaron las visitas]

Doctor: “¿Fruta o jugo? ¿Bebe leche todos los días?”

Mamá, levanta la voz abruptamente: “Sí”.

Doctor: “¿Cereales, pan, arroz, papas, algo de eso?”

Mamá, asiente con la cabeza: “Sí, definitivamente” [Mira al doctor].

El conocimiento de la Sra. McAllister sobre el desarrollo de la vida de su hijo Harold es desigual. Ella no está segura de cuándo aprendió a caminar y no puede recordar el nombre de su médico anterior. Y, cuando el doctor le pregunta: “¿Cuándo fue la última vez que tuvo una inyección contra el tétanos?”, ella responde bruscamente: “¿Qué es la vacuna antitetánica?”.

A diferencia de la Sra. Williams, quien instó a Alexander a compartir información con el médico, la Sra. McAllister, silencia a su hijo Alexis, de ocho años de edad:

Doctor: “¿Alguna marca de nacimiento?”

La mamá mira al doctor y niega con la cabeza.

Alexis, levantando el brazo izquierdo, dice con entusiasmo: “¡Tengo una marca de nacimiento abajo de mi brazo!”.

Mamá, alzando la voz: “¿Puedes calmarte un minuto?”, y luego le responde la pregunta al doctor: “No”.

A pesar de la tensión de la Sra. McAllister y el cambio marcado en su comportamiento cotidiano, la consulta médica de Harold no es incómoda. Hay momentos de risa. Por otra parte, la madre de Harold no es siempre tímida o pasiva. Antes de que se inicie la consulta, el médico entra en la sala de espera y llama por el nombre a Harold y Alexis. En

respuesta, los McAllister (junto con el observador) se paran. Luego, la Sra. McAllister llama a su sobrino Tryce (que es de la edad de Harold) [...] y lo envía a observar a Harold mientras es pesado. Así, se basa en el informe de su sobrino en lugar de pedir esta información a los profesionales de la salud.

Aún así, ni Harold ni su madre, parecían tan cómodos como Alexander. Alexander tuvo una amplia conversación en su hogar acerca de las preguntas que le iba a realizar al médico. Harold, acostumbrado a responder a las órdenes en su casa, respondió principalmente a las preguntas del doctor, en lugar de plantear preguntas propias. Alexander, animado por su madre, se refería al médico firme y seguro. Harold estaba reservado. La aparente necesidad de su madre de ocultar la verdad acerca de la variedad de alimentos que comía, mostraba un sentido emergente de restricción.

Observamos un patrón similar en las interacciones escolares. En general, los adultos de clase trabajadora y pobres tenían más distancia o separación respecto a la escuela que sus contrapartes de clase media. La Sra. McAllister, por ejemplo, a lo largo de la reunión de padres y maestros de cuarto grado, se sentó encorvada en la silla, y habló en un tono apenas audible. Se quedó tiesa cuando el maestro dijo que Harold no había hecho su tarea. Sonando atónica, ella dijo: “Él hace la tarea en casa”. El maestro lo negó y continuó hablando. La Sra. McAllister no hizo ningún otro comentario y no obtuvo más información, con la excepción de una carta que el maestro dijo que le envió y que ella no había recibido. La reunión terminó, y la Sra. McAllister obtuvo pocos conocimientos sobre la experiencia educativa de Harold.

Otros padres de clase trabajadora y pobres también parecían desconcertados, intimidados y moderados en las reuniones de padres y maestros. La Sra. Driver, que estaba muy preocupada por su incapacidad para leer, mantiene la misma preocupación para con sus hijos. [...] Cuando los padres de la clase trabajadora y pobres quisieron intervenir en las experiencias educativas de sus hijos, a menudo se sintieron inútiles. La madre de Billy Yanelli parecía relajada y conversadora en sus interacciones con otros adultos. Sin embargo, con “la escuela” se sentía muy aprensiva. Desconfiaba del personal escolar. Se sentía intimidada e impotente. Con la esperanza de resolver un problema que involucraba a su hijo, trató de preparar lo que iba a decir por adelantado. Aún así, como recordaba en la entrevista, ella no pudo hacer que los funcionarios escolares vieran a Billy como alguien vulnerable:

Sra. Yanelli: “Encontré una nota en su mochila una mañana que decía: “voy a matarte...tú eres un h-de-p muerto...”. Así que, empecé a temblar y me preparé para ir a la escuela. El consejero dijo que la razón por la que los otros niños hacen lo que hacen es porque Billy los obliga a hacerlo.

Entrevistador: “¿Cómo te sentiste acerca de esa respuesta?”

Sra. Yanelli: “Odio la escuela. La odio”.

Los niños de clase trabajadora y pobres parecían conscientes de la frustración de sus padres y fueron testigos de su impotencia. Billy Yanelli, por ejemplo, afirmó en una entrevista que su madre “*odia[ba] a los funcionarios de la escuela*”.

A veces, estos padres animan a sus hijos a resistir a la autoridad de los funcionarios de la escuela. [...] Por ejemplo, la madre de Wendy Driver le aconsejó que le pegara a un compañero que le tiraba del pelo. El novio de la Sra. Driver agregó que lo hiciera cuando el maestro no estaba mirando.

Durante las observaciones en las clases, los niños de clase trabajadora y pobres estaban animados y llenos de energía, pero no observamos que traten de personalizar su experiencia escolar. Tienden a reaccionar a las ofertas de los adultos, o a veces, suplicar

a los maestros a repetir experiencias anteriores, como leer una historia particular, ver una película, o ir a la sala de computación. En comparación con las interacciones en el aula de los niños de clase media, los límites entre adultos y niños parecían más firmes y claros. Aunque a menudo los niños se resistieron y provocaron las reglas escolares, ellos no parecen estar tratando de conseguir que los maestros den lugar a sus preferencias *individuales*.

En general, entonces, el comportamiento de los padres de clase trabajadora y pobres no puede ser explicado como una manifestación de su temperamento o de la pasividad general; los padres intervenían bastante en la vida de sus hijos en otras esferas. Por el contrario, parecían depender de la escuela (Lareau, 2000a), incluso cuando tuvieran dudas sobre la confiabilidad de los profesionales. Esta sospecha sobre los profesionales de las instituciones dominantes es, al menos en algunos casos, una respuesta razonable²⁶. El nivel de confianza desigual, así como las diferencias en la cantidad y calidad de la información divulgada, pueden dar *beneficios* desiguales durante un momento histórico cuando los profesionales aceptan la asertividad y rechazan la pasividad como una estrategia de crianza inadecuada (Epstein, 2001). Los niños de clase media y sus padres a menudo (pero no siempre) tienen ventajas o beneficios producto de sus esfuerzos acumulados. Alexander Williams logró que el médico tome sus preocupaciones en serio. Los hijos de la Sra. Marshall entraron en el programa de dotados, a pesar de que técnicamente no calificaban. Los niños de clase media esperan que las instituciones respondan por ellos y den lugar a sus necesidades individuales. Por el contrario, cuando a Wendy Driver se le dice que golpee al chico que la está molestando (cuando el maestro no está mirando) o cuando a Billy Yanelli le dicen que se defienda físicamente, a pesar de las reglas de la escuela, no están aprendiendo cómo hacer que las instituciones burocráticas trabajen para su beneficio. En su lugar, se les está dando lecciones de frustración e impotencia.

¿POR QUÉ TIENE IMPORTANCIA LA CLASE SOCIAL?

Los recursos económicos de los padres ayudaron a crear las diferencias de clase observadas en las prácticas de crianza de sus hijos. Las cuotas de inscripción que para los padres de clase media eran “insignificantes”, eran gastos formidables para las familias con menos recursos. Los padres también pagan la ropa, equipos, estadías en hoteles, comidas, campamentos de verano y la recaudación de fondos. En 1994, los Tallinger estimaron un costo de u\$s4.000.- anuales por las actividades de Garrett, y esa cifra no era inusualmente alta²⁷. Por otra parte, las familias necesitan transporte privado y tener horarios de trabajo flexibles para dedicarle a sus hijos y sus actividades. Estos recursos se concentran de forma desproporcionada en las familias de clase media.

Las diferencias en los recursos educativos también son importantes. Los niveles superiores de educación en los padres de clase media, les proporcionó un vocabulario más amplio que facilitó la crianza cultivada, especialmente en las intervenciones institucionales. Los padres pobres y de clase trabajadora no estaban familiarizados con

²⁶ Los niveles más altos en los informes institucionales sobre negligencia infantil, abuso de menores y otras dificultades familiares entre las familias pobres, siempre son representativos de la mayor vulnerabilidad de este grupo en la intervención institucional (por ejemplo, véase L. Gordon, 1989).

²⁷ En 2002, la práctica de un solo deporte podía costar u\$s5.000.- al año. Cuotas anuales para la liga de hockey sobre hielo valían u\$s2.700.-; los costos de los equipos también son altos (Halbfinger, 2002).

los términos que utilizan los profesionales, como la “vacuna antitetánica”. Por otra parte, los antecedentes educativos de los padres de clase media les dieron confianza al momento de criticar a los profesionales de la educación y su intervención en los asuntos escolares. Los padres de la clase trabajadora y pobres vieron a los educadores como superiores socialmente.

Kohn y Schooler (1983) mostraron que la ocupación de los padres, especialmente la complejidad de su trabajo, influyen en las creencias sobre la crianza. Hemos encontrado que el trabajo de los padres importaba, pero también vimos señales de que la experiencia de los adultos había influido en las concepciones de la infancia. Los padres de clase media estaban preocupados por los placeres y desafíos de sus trabajos²⁸. Consideraban la infancia como una doble oportunidad: una oportunidad para el juego, y para el desarrollo de talentos y habilidades de gran valor para el futuro. La Sra. Tallinger señaló que el fútbol le enseñó a Garret a ser “flexible y competitivo”, habilidades laborales valiosas. La Sra. Williams mencionó el valor de Alexander de aprender a trabajar con los demás al jugar en un equipo deportivo. La incertidumbre y preocupación por su futuro económico y el de sus hijos de los padres de clase media, los vuelve conscientes de la “declinante fortuna”, y esto hace que aumente su compromiso de ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades para mejorar sus posibilidades futuras (Newman 1993).

Las concepciones sobre la adultez y la infancia de los padres de la clase trabajadora y pobres también parecen estar estrechamente conectadas con sus experiencias vividas. Para la clase trabajadora, fue la calidad del trabajo y la escasez económica lo que definió su experiencia en la edad adulta y ha influido en su visión acerca de la infancia. Los padres pobres formaron su opinión en base a la dependencia de la asistencia pública y las penurias económicas. Las familias de ambas clases tenían muchas preocupaciones acerca de cuestiones básicas: la escasez de alimentos, el acceso limitado a la atención sanitaria, la seguridad física, el transporte poco fiable, la ropa insuficiente. Pensando en su infancia, estos padres se acordaron de las dificultades, pero también recordaron tiempos sin las preocupaciones que ahora enfrentan. Al parecer, muchos quieren que sus hijos jóvenes se concentren en ser felices y relajados, dejando las cargas de la vida para cuando sean mayores.

Por lo tanto, las estrategias de crianza de los hijos se ven influenciadas por más factores que la educación de los padres. Es el cruce de las experiencias de vida y los recursos, incluidos los recursos económicos de los padres, las condiciones laborales y los *backgrounds* educativos, lo que parece ser más importante en la conducción de los padres de clase media a participar de la crianza cultivada, y a la participación de los padres de clase trabajadora y pobres en la realización de un crecimiento natural. Aún así, la ubicación estructural de las familias no determinó plenamente sus prácticas de crianza. La agencia de los actores y la indeterminación de la vida social son inevitables.

Además de los recursos económicos y sociales, ¿hay otros factores importantes? Si se transformaran los recursos de las familias pobres y de clase trabajadora durante la noche para que éstos sean los mismos que los de las familias de clase media, ¿cambiaría su lógica cultural de crianza de los niños también? ¿O existen actitudes culturales y creencias que son sustancialmente independientes de los recursos económicos y sociales que influyen en las prácticas de los padres aquí? El tamaño y el alcance de este estudio impiden una respuesta definitiva. Algunos padres pobres y de clase trabajadora abrazaron

²⁸ Los adultos de clase media no viven una vida libre de problemas, pero en comparación con la clase trabajadora y los pobres, tienen experiencias profesionales variadas y un mayor acceso a puestos de trabajo con retribuciones económicas elevadas.

los principios de crianza cultivada: deseaban (pero no podían pagar) inscribir a sus hijos en actividades como clases de piano y clases de canto, creían que era muy importante escuchar a sus hijos y se comprometían a involucrarse en su escolarización. Sin embargo, aun cuando los padres de todas las clases parecían comprometidos a principios semejantes, sus motivaciones eran diferentes. Por ejemplo, muchos padres de clase trabajadora y pobres que querían más actividades para sus hijos buscaban un refugio seguro para ellos. Su objetivo era proporcionar protección contra el daño en lugar de cultivar los talentos del niño *per se*.

Algunos padres criticaron explícitamente las agendas de los niños que participan de muchas actividades. Durante las entrevistas con los padres, describimos las actividades de la vida real de dos niños (a partir de datos de las 12 familias que estábamos observando). Una agenda se asemejaba a la de Alexander Williams: televisión restringida, lecturas obligatorias y muchas actividades organizadas, incluyendo clases de piano (para los fines del análisis, dijimos que, a diferencia de Alexander, a este niño no le gustaban sus clases de piano, pero no se le permitía dejarlas). Resumiendo la actitud de los padres de clase trabajadora y pobres que rechazaron este tipo de agenda²⁹, una madre se quejó:

“Creo que él quiere más. Creo que él no disfruta lo que está haciendo la mitad de las veces (risas). Creo que sus padres son demasiado estrictos. Y él no es un niño”.

Incluso los padres que creían que este enfoque más reglamentado sería rentable para un “trabajo inteligente” cuando el niño fuese adulto, expresaron serias sentencias: “*creo que él es un niño triste*” o, “*debe estar muerto de cansancio*”.

Por lo tanto, los padres de clase trabajadora y pobres variaban en sus creencias. Algunos añoraban una agenda de actividades organizadas para sus hijos y otros no; algunos creían en el razonamiento con los niños y jugar un papel activo en la educación y otros no. Desentrañar completamente los efectos de los recursos materiales y culturales sobre los padres y las elecciones de los niños es un reto para la investigación futura³⁰.

DISCUSIÓN

La evidencia empírica muestra que la posición de clase influye en aspectos críticos de la vida familiar: el uso del tiempo, el uso del lenguaje y los lazos de parentesco. No todos los aspectos de la vida de la familia se ven afectados por la clase social, y hay variabilidad dentro de la clase. Aún así, los padres transmiten ventajas a sus hijos en patrones que

²⁹ Muchos padres de clase media remarcaron que forzar a un niño a tomar clases de piano estaba mal. No obstante, continuaron insistiendo en la importancia de la “exposición”.

³⁰ Del mismo modo, si la crianza cultivada y la realización de un crecimiento natural son nuevos desarrollos históricos en lugar de modificaciones de las anteriores formas de crianza de los hijos, no se puede determinar por las conclusiones del estudio. La “institucionalización del ocio de los niños” parece ir en aumento (Corsaro 1997). Hays (1996) sostiene que las familias son cada vez más “invadidas” por la “lógica de las relaciones egoístas, competitivas, contractuales, mercantilizadas, eficientes y por la maximización del beneficio impersonal” (p.11). Además de la evidencia de un nuevo aumento de las actividades organizadas para los niños (Sandberg y Hofferth 2001), ninguno de los padres de clase media en este estudio informaron tener los mismos horarios que sus hijos. La evolución en la intervención de los padres en la educación y en la cantidad de razonamiento en las familias de clase media, también son difíciles de determinar con precisión. Kohn y Schooler (1983) en su estudio sugieren pocos cambios en la relación con el razonamiento, pero otros comentaristas insisten en que no ha habido aumento en el monto de negociación entre padres e hijos (Chidekel 2002; Kropp 2001). Estos debates no se pueden resolver sin una cuidadosa investigación histórica.

son lo suficientemente consistentes e identificables para ser descriptos como una "lógica cultural" de la crianza de los hijos. Los padres de clase media, blancos y negros, se dedican a prácticas que he denominado de "crianza cultivada"—que hicieron un esfuerzo deliberado y sostenido para estimular el desarrollo de los niños y para cultivar sus habilidades cognitivas y sociales-. Los padres de clase trabajadora y pobres vieron el desarrollo de los niños como espontáneo, siempre y cuando se proporcionara comodidad, comida, refugio y otras formas de apoyo básico. Este compromiso también requiere un esfuerzo continuo; sostener el crecimiento natural de los niños a pesar de los formidables desafíos de la vida se ve correctamente como un logro.

En la vida cotidiana, los patrones asociados con cada uno de estos enfoques se entrelazan y se refuerzan mutuamente. A los 9 años de edad, los niños de clase media ya habían desarrollado un sentido claro de sus propios talentos y habilidades, y se diferenciaban de sus hermanos y amigos. Ellos también estaban aprendiendo a pensarse a sí mismos como especiales y dignos de que los adultos dediquen tiempo y energía a la promoción de sus actividades y al ocio. En el proceso, los límites entre los adultos y los niños se veían difusos; las preferencias de ocio de los adultos se veían subordinadas a las de sus hijos. El fuerte énfasis en el razonamiento en las familias de clase media tenía efectos difusos similares. Los niños usaban sus habilidades de razonamiento para persuadir a los adultos y consentir sus deseos. La idea de que los deseos de los niños deben ser tomados en serio se realizó de forma rutinaria en las familias de clase media que entrevistamos y observamos. De muchas maneras, los niños les enseñaban que tenían derechos. Por último, el compromiso con los niños para cultivar su crianza llenó a las familias de actividades y, por tanto, había poco tiempo para visitar a sus parientes. Estudios cuantitativos sobre uso del tiempo han arrojado luz sobre temas importantes, pero no captan la naturaleza interactiva de las actividades cotidianas, rutinarias y las diversas maneras en que afectan a la textura de la vida familiar³¹.

En las familias de la clase trabajadora y pobres, los padres establecían límites; dentro de esos límites, los niños tenían libertad para modelar sus propios pasatiempos. Los deseos de los niños no guiaban las acciones de los adultos con la frecuencia o de forma tan decisiva como lo hicieron en los hogares de clase media. Los niños eran vistos como subordinados a los adultos. Los padres tendían a dar órdenes en lugar de negociar. Interacciones frecuentes con parientes en lugar de conocidos o extraños creaban una división más densa entre las familias y el mundo exterior. Implícita y explícitamente, los padres enseñaban a sus hijos a mantenerse alejados de las personas en posiciones de autoridad, a desconfiar de las instituciones y, a veces, a resistir a la autoridad de los funcionarios. Los niños parecían absorber los sentimientos de impotencia de los adultos en sus relaciones institucionales. Al igual que con la clase media, hubo variaciones importantes entre las familias de la clase trabajadora y familias pobres, y algunos aspectos críticos de la vida familiar, tales como el uso del humor, eran inmunes a la clase social.

El papel de la raza en la vida cotidiana de los niños fue menos potente de lo que yo esperaba. Los padres de clase media de los niños negros estaban atentos a los posibles efectos de la discriminación institucional en sus hijos. También, los padres negros de clase media tomaron medidas para ayudar a sus hijos a desarrollar una identidad racial

³¹ Las diferencias de uso del tiempo que observamos fueron parte de los aspectos que se dan por sentado en la vida cotidiana; eran generalmente inadvertidos por los miembros de la familia. Por ejemplo, los Yanelli, de clase trabajadora, se consideraban "muy ocupados" si tenían un juego de béisbol el sábado y una reunión de la familia extendida el domingo. Los Tallinger y otras familias de clase media habrían considerado este un fin de semana relajado.

positiva. Sin embargo, en términos de cómo los niños pasan el tiempo, la forma en que los padres utilizan el lenguaje y la disciplina en el hogar, la naturaleza de las relaciones sociales de las familias y las estrategias que utilizan para intervenir en las instituciones, blancos y negros, los padres de clase media se dedican a muy similares, a menudo idénticas, prácticas con sus hijos. Un patrón similar se observó en los hogares blancos y negros de clase trabajadora, así como en las familias blancas y negras pobres. Por lo tanto, mis datos indican que en la dinámica de crianza que se estudió aquí, en comparación con la clase social, la raza fue menos importante en la vida cotidiana de los niños³². A medida que entran en los mundos segregados del matrimonio y los mercados de vivienda, y a medida que encuentran más racismo en el contacto interpersonal con los blancos (Waters 1999), la importancia relativa de la raza en la vida cotidiana de los niños es tendiente a aumentar.

Las diferencias en la dinámica familiar y la lógica de la crianza de los niños en todas las clases sociales tienen consecuencias a largo plazo. En tanto los miembros de las familias salieron de sus casas e interactuaron con los representantes de las instituciones oficiales, los padres y los niños de clase media fueron capaces de negociar resultados más valiosos que sus homólogos de la clase trabajadora y los pobres. En las interacciones con los agentes de las instituciones dominantes, los niños de la clase trabajadora y pobres estaban aprendiendo lecciones de restricción, mientras que los niños de clase media estaban desarrollando un sentido de derecho.

Es un error considerar la crianza cultivada o la realización de crecimiento natural como un enfoque intrínsecamente deseable. Como ha sido ampliamente documentado, las concepciones de la infancia han cambiado drásticamente con el tiempo (Wrigley 1989). Los inconvenientes de la clase media en la crianza de los hijos, incluyendo el agotamiento asociado con la maternidad intensiva y horarios frenéticos de la familia y la disminución de la ingenuidad de los niños que los hace sentir demasiado sofisticados para los juegos simples (Hays 1996), siguen siendo insuficientemente resaltados.

Otro inconveniente es que los niños de clase media tienen menos probabilidades de aprender a llenar "tiempo vacío" con sus propios juegos creativos, lo que lleva a una dependencia de sus padres para resolver experiencias de aburrimiento. Los sociólogos tienen que diferenciar más claramente entre las normas que son intrínsecamente deseables y normas que facilitan el éxito en las instituciones dominantes. Se necesita una visión más crítica e históricamente sensible (Donzelot, 1979). Aquí el trabajo de Bourdieu (1976; 1984; 1986; 1989) es valioso.

Por último, hay cuestiones metodológicas a considerar. La investigación cuantitativa ha delineado las pautas para toda la población; diversos trabajos etnográficos ofrecen ricos detalles descriptivos, pero por lo general se centran en un solo grupo pequeño. Ningún enfoque puede proporcionar evaluaciones holísticas, pero fundamentadas empíricamente, de la vida cotidiana. La investigación con localizaciones múltiples y múltiples investigadores y personas observadas, usando métodos etnográficos plantea importantes desafíos metodológicos (Lareau, 2002). Aún así, las familias han demostrado estar abiertas a ser estudiadas de manera íntima. Crear retratos de la vida cotidiana que enriquecerán nuestros modelos teóricos, es un reto importante para el futuro.

³² Estos hallazgos son compatibles con otros que muestran a los niños conscientes de la raza desde edades tempranas (Van Ausdale y Feagin 1996). En los dos sitios, a menudo las niñas jugaban en grupos racialmente segregados durante el recreo; los chicos tendían a jugar en grupos racialmente integrados.

REFERENCIAS

- Aries, Philippe. 1962. *Centuries of Childhood: A Social History of the Family*. Translated by R. Baldick. London, England: Cape.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes, and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. New York: Schocken Books.
- Bianchi, Suzanne M. 2000. "Maternal Employment and Time with Children: Dramatic Change or Surprising Continuity." *Demography* 37:401-14.
- Bianchi, Suzane and John Robinson. 1997. "What Did You Do Today? Children's Use of Time, Family Composition, and Acquisition of Social Capital." *Journal of Marriage and the Family* 59:332-44.
- Bourdieu, Pierre. 1976. "Marriage Strategies as Strategies of Social Reproduction." Pp. 117-44 in *Family and Society*, edited by R. Forster and O.Ranum. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital." Pp. 241-58 in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. C. Richardson. New York: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, Urie. 1966. "Socialization and Social Class through Time and Space." Pp. 362-77 in *Class, Status and Power*, edited by R. Bendix and S. M. Lipset. New York: Free Press.
- Burawoy, Michael, Alice Burton, Ann Arnett Ferguson, and Kathryn J. Fox, eds. 1991. *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Chidekel, Dana. 2002. *Parents in Charge*. New York: Simon and Schuster.
- Conley, Dalton. 1999. *Being Black, Living in the Red: Race, Wealth, and Social Policy in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Corsaro, William A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Crouter, Ann C., Heather Helms-Erikson, Kimberly Updegraff, and Susan M. McHale. 1999. "Conditions Underlying Parents' Knowledge about Children's Daily Lives in Middle Childhood: Between-and within-Family Comparisons." *Child Development* 70:246-59.
- Daley, Kerry J. 2001. "Deconstructing Family Time: From Ideology to Lived Experience." *Journal of Marriage and the Family* 63:238-94.
- Donzelot, Jacques. 1979. *The Policing of Families*. Translated by R. Hurley. New York: Pantheon.
- Epstein, Joyce. 2001. *Schools, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Erikson, Robert, and John H. Goldthorpe. 1993. *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, England: Clarendon.
- Fischer, Claude. 1982. *To Dwell among Friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fordham, Signithia and John U. Ogbu. 1986. "Black Students' School Success: Coping with the 'Burden of Acting White.'" *The Urban Review* 18: 176-206.
- Gordon, Linda. 1989. *Heroes of Their Own Lives: The Politics and History of Family Violence*. New York: Penguin.
- Halbfinger, David M. 2002. "A Hockey Parent's Life: Time, Money, and Yes, Frustration." *New York Times*, January 12, p. 29.
- Hart, Betty and Todd Risley. 1995. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Hays, Sharon. 1996. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with Words*. London, England: Cambridge University Press.
- Heimer, Carol A. and Lisa Staffen. 1998. *For the Sake of the Children: The Social Organization of Responsibility in the Hospital and at Home*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hertz, Rosanna and Nancy L. Marshall, eds. 2001. *Working Families: The Transformation of the American Home*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hess, Robert and Gerald Handel. 1974. *Family Worlds: A Psychosocial Approach to Family Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Hochschild, Arlie Russell. 1989. *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home*. New York: Viking.
- Hochschild, Jennifer L. 1995. *Facing Up to The American Dream*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hofferth, Sandra L. 1999. "Family Reading to Young Children: Social Desirability and Cultural Biases in Reporting" (Working paper no. 005-99, May 13, 1999). Institute for Survey Research, Center for Ethnography of Everyday Life, University of Michigan, Ann Arbor, MI. (<http://www.ethno.isr.umich.edu/06papers.html>).
- Hofferth, Sandra and John Sandberg. 2001a. "Changes in American Children's Time, 1981-1997." Pp. 193-232 in *Advances in Life Course Research*, vol. 6, *Children at the Millennium: Where Have We Come From, Where Are We Going?*, edited by S. Hofferth and T. Owens. Oxford, England, Elsevier Science Ltd.
- Hofferth, Sandra and John Sandberg. 2001b. "How American Children Spend Their Time." *Journal of Marriage and the Family* 63:295-308.
- Jacobs, Jerry and Kathleen Gerson. 1998. "Who Are the Overworked Americans?" *Review of Social Economy* 56:442-59.
- Juster, F. Thomas and Frank P. Stafford, eds. 1985. *Time, Goods, and Well-Being*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center, Institute for Social Research.
- Kingston, Paul. 2000. *The Classless Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kohn, Melvin and Carmi Schooler, eds. 1983. *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kropp, Paul. 2001. *I'll Be the Parent, You Be the Child*. New York: Fisher Books.
- Lamont, Michele. 2000. *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lareau, Annette. Forthcoming. *Unequal Childhood: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, Annette. 2002. "Doing Multi-Person, Multi-Site 'Ethnographic' Work: A Reflective, Critical Essay." Department of Sociology, Temple University, Philadelphia, PA. Unpublished manuscript.
- Lareau, Annette. 2000a. *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. 2d ed. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Lareau, Annette. 2000b. "My Wife Can Tell Me Who I Know: Methodological and Conceptual Issues in Studying Fathers." *Qualitative Sociology* 23:407-33.
- Lever, Janet. 1988. "Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games." Pp. 324-44 in *Childhood Socialization*, edited by G. Handel. New York: Aldine de Gruyter.
- Marsiglio, William. 1991. "Paternal Engagement Activities with Minor Children." *Journal of Marriage and the Family* 53:973-86.
- Massey, Douglas and Nancy Denton. 1993. *American Apartheid*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLanahan, Sara and Gary Sandefur. 1994. *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Medrich, Elliot, Judith Roizen, Victor Rubin, and Stuart Buckley. 1982. *The Serious Business of Growing Up*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Menaghan, Elizabeth G. 1991. "Work Experiences and Family Interaction Processes: The Long Reach of the Job?" *Annual Review of Sociology* 17:419-44.
- Newman, Kathleen. 1993. *Declining Fortunes: The Withering of the American Dream*. New York: Basic Books.
- Pattillo-McCoy, Mary 1999. *Black Picket Fences: Privilege and Peril among the Black Middle-Class*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Presser, Harriet B. 1989. "Can We Make Time for Children? The Economy, Work Schedules, and Child Care." *Demography* 26:523-43.
- Robinson, John P. and Geoffrey Godbey. 1997. *Time for Life: The Surprising Ways Americans Use Their Time*. University Park, PA: The Pennsylvania State Press.
- Rubin, Lillian 1976. *Worlds of Pain: Life in a Working-Class Family*. New York: Basic Books.
- Sandberg, John F. and Sandra L. Hofferth. 2001. "Changes in Children's Time with Parents, U.S., 1981-1997." *Demography* 38:423-36.

- Shehan, Constance L., ed. 1999. *Through the Eyes of the Child: Re-Visioning Children as Active Agents of Family Life*. New York: JA Press.
- Schemari, James. 2002. "Practice Makes Perfect (and Poorer Parents)." *The New York Times*, January 27, p. 11).
- Skolnick, Arlene. 1991. *Embattled Paradise: The American Family in an Age of Uncertainty*. New York: Basic Books.
- Tatum, Beverly Daniel. 1997. *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? And Other Conversations about Race*. New York: Basic Books.
- Thompson, Shona M. 1999. *Mother's Taxi: Sport and Women's Labor*. Albany, NY: SUNY Press.
- Thorne, Barrie. 2001. "Growing Up in Oakland: Orbits of Class, 'Race,' and Culture." Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, August 19, Anaheim, CA.
- Van Ausdale, Debra and Joe R. Feagin. 1996. "Using Racial and Ethnic Concepts: The Critical Case of Very Young Children." *American Sociological Review* 61:779-93.
- Waksler, Frances. 1991. *Studying the Social Worlds of Children*. Bristol, England: Falmer.
- Waters, Mary. 1999. *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*. New York: Russell Sage Foundation.
- Wright, Erik Olin. 1997. *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wrigley, Julia. 1989. "Do Young Children Need Intellectual Stimulation? Experts' Advice to Parents, 1900-1985." *History of Education* 29:41-75.
- Zelizer, Vivianna. 1985. *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books.
- Zick, Cathleen D. and W. Keith Bryant. 1996. "A New Look at Parents' Time Spent in Child Care: Primary and Secondary Time Use." *Social Science Research* 25:260-80.