

SOCIALIZACIÓ FAMILIAR. ANÀLISI D'UN DELS MODELS DE "ESTILS EDUCATIUS PATERNS"

JOSEP COLOMA MEDINA
Universitat de Girona

PLANTEJAMENT DE LA QÜESTIÓ

El disseny dels models teòrics de "estils educatius paternes" és relativament recent. Els estudiosos (antropòlegs culturals, sociòlegs, psicòlegs i pedagogs) comencen a referir-s'hi a principis de la dècada dels 70, com a resposta a la necessitat de donar coherència teòrica i sentit pràctic als nombrosos estudis sobre pràctiques educatives paternes, portats a terme durant més de vint anys¹. Es pot dir que l'única variable comuna que havia servit fins aquells moments per donar cert ordre als interessants resultats d'aquests estudis havia estat la variable "classe social". Es descrivien pautes familiars concretes, referents a control patern, a interacció, comunicació i llenguatge familiars, a transmissió de valors, etc., contraposant les pautes educatives de les famílies de classe treballadora i classe baixa amb les de les famílies de classe mitjana. Però la mera variable "classe social", tot i ser important, resultava ser cada vegada més tosca i insuficient, no només perquè s'havien anat desdibuixant les suposades diferències educatives entre les diverses classes socials, sinó perquè aquestes diferències, en bona part, eren produïdes per factors aliens a l'estricta procedència socio-econòmica de les famílies.

Els models de "estils educatius paternes" intenten aconseguir la desitjada unitat dels múltiples i interessants resultats de les investigacions anteriors i inauguren un nou enfocament teòric més global o molar, que té l'avantatge de fixar-se, més que en pràctiques concretes, en actituds paternes habituals i, més que en efectes immediats, en efectes a llarg termini. El seu objectiu és reduir les nombroses i minucioses pràctiques paternes a unes poques dimensions bàsiques, particularment significatives, que descriuen formes habituals de conducta educativa paterna i que, encreuades entre si, ofereixen el quadre de diferents estils educatius familiars.

El meu propòsit és oferir el comentari d'un dels models més elaborats de "estils educatius paternes", comentari que desenvolupo des de la perspectiva del procés de socialització.

1. Cfr. Urie BRONFENBRENNER: "Socialización y clase social en el tiempo y en el espacio", a H. PROHANSKY i B. SEIDENBERG (eds): *Estudios básicos de psicología social*, Tecnos, Madrid 1973, pp. 434-453 (edició original, 1958). Aquest treball descriu més de vint anys d'estudis empírics sobre pautes educatives paternes i és ja un punt obligat de referència en la història del tema. També es pot trobar un bon resum d'estudis sobre pràctiques educatives paternes i els seus efectes socialitzadors a O. BANKS: *Aspectos sociológicos de la educación*, Narcea, Madrid 1983, pp. 73-120.

Concretament em referiré al model presentat d'E.E. Maccoby J.A. Martin², un model que proposa, tal com veurem més endavant, la reducció de les pràctiques familiars a dues dimensions globals bàsiques: exigència-no exigència paterna; disposició-no disposició paterna a la resposta. Aquestes dimensions, combinades diferentment, donen lloc a quatre estils educatius: autoritatiu-recíproc, autoritari-repressiu, permissiu-indulgent i permissiu-negligent. Es tracta d'un model que destaca per la força significativa i per l'amplitud comprensiva de les dues dimensions esmentades i que està demostrant ser un instrument útil per a la reordenació i reinterpretació dels resultats anteriors, i promet ser punt de partida per a futures investigacions. Té, a més, l'avantatge de ser per la senzillesa del seu plantejament un model eminentment pràctic per a ús dels pares, que es poden identificar amb un o altre dels estils educatius i sentir-se induïts a la reflexió sobre la seva tasca educativa.

Vull ressaltar que, en el comentari i anàlisi dels estils educatius paternes, m'atinc de manera particularment explícita a la perspectiva del procés de socialització, la utilitat del qual radica en la llarga i elaborada càrrega teòrica i en l'eficàcia per a analitzar amb profunditat, claredat i ordre la problemàtica de la família i d'altres àrees educatives³

Situats en aquesta perspectiva, és obligat seguir el següent ordre d'exposició: 1. L'acció educativa paterna, com a acció socialitzadora. En quin sentit corresponen a l'acció educativa paterna els atributs del procés de socialització. 2. Els "efectes socialitzadors positius" de les pràctiques educatives paternes, com a finalitats educatives mínimes i comunes a la nostra societat pluralista. 3. Els estils educatius paternes com a "mitjans" de socialització. Exposició de cada un dels estils i dels seus efectes socialitzadors. 4. Observacions complementàries i finals sobre els estils educatius paternes en general.

1. L'ACCIÓ EDUCATIVA PATERNA COM A ACCIÓ SOCIALITZADORA

He definit en altres escrits la socialització com "el procés a través del qual l'individu interioritza les pautes de l'entorn sociocultural i afirma la seva identitat personal, sota la influència d'unes agències socialitzadores (família, escola, grups d'iguals, mass-media...) i d'una manera preminent informal i no-intencionada"⁴.

2. Cfr. E. E. MACCOBY and J. A. MARTIN: "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction" en E. Mavis Hetherington (ed.): *Personality, socialization, and social development*, John Wiley, New York 1983, pp. 1-101.
3. La perspectiva de procés de socialització ha estat aplicada amb eficàcia a diversos agents de socialització i camps educatius: socialització escolar; socialització professional; grups d'iguals i "mass-media" com a agents socialitzadors; socialització a través del cicle vital... Cfr. K. R. MÜHLBAUER: *Sozialisation. Eine Einführung in Theorien und Modelle*, Fink Verlag, München 1980. D. Ulich (Hrsg): *Handbuch des Sozialisationsforschung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1980. José COLOMA MEDINA: "La familia, como agencia de socialización", "Los grupos de iguales, como agentes de socialización" i "Efectos socializadores de los medios de comunicación social" a Paciano Feroso Estébanez (Coord.): *Sociología de la Educación*, Alamex, Barcelona 1990, pp. 171-221.
4. Cfr. José COLOMA MEDINA: a) "La familia actual, como grupo primario y como agencia de socialización" a *Escritos del Vedat* (València) 18 (1988) 341-372. b) *Función socializadora de la familia. Presupuestos teóricos para el estudio de las relaciones entre familia y escuela*. Quaderns de Treball de Sociologia de l'Educació, Escola Universitària de Magisteri, Girona, 1989, 42 pàgs. c) "La familia como ámbito de socialización", a J. M. Quintana Cabanes (ed): *Pedagogía familiar*, Ed. Narcea, Madrid 1993, pp 31-43.

En la definició anterior estan continguts els elements essencials de la socialització en un sentit ple, sobre els quals és interessant cridar l'atenció aquí com a base per al comentari dels estils educatius paterns.

En la primera concepció de socialització, proposada per Emile Durkheim⁵, es pensava en la socialització com a adaptació social o com a integració de l'individu a l'entorn socio-cultural, una adaptació en què l'entorn exercia una pressió unidireccional sobre l'individu, vist com a mer subjecte passiu o receptiu. Però aquesta concepció, excessivament mecanicista, es va anar corregint en la unilateralitat i va ser ampliada en el seu abast, gràcies sobretot a la influència d'un altre gran teòric, George Herbert Mead⁶, que, en ressaltar el paper actiu del jo, va iniciar el camí de la fecunda visió interaccionista-simbòlica i amb aquesta la consideració del *socialitzant* no només com a *subjecte passiu* sinó també com a *subjecte actiu*. Amb això va començar a contemplar-se la socialització en sentit ple, és a dir, no només com a equivalent a "fer-se social", sinó a "fer-se persona". Avui dia, la socialització inclou dos efectes: a) l'*enculturació* o interiorització de les pautes culturals de l'entorn; b) la *personalització* o afirmació de la identitat personal⁷.

Un element específic del procés de socialització que convé ressaltar és el dels seus *aspectes processuals*. Tal com he indicat en la definició anterior, la socialització es realitza de manera preminentment informal i no-intencionada. Trobem aquí una de les notes que diferencien la socialització de l'educació formal. Aquesta última es caracteritza per objectius explícitament preestablerts, continguts programats i seqüenciats, estratègies didàctiques calculades..., per bé que no podem oblidar que l'escola és a la vegada l'agència socialitzadora més important després de la família.

Per referir-nos concretament a la socialització familiar, els pares socialitzen els fills, encara que no s'ho proposin explícitament. Vulguin o no, els transmeten uns valors i els condueixen cap a unes maneres de ser persona a través d'uns mecanismes d'interiorització que s'escapen en bona part de la intencionalitat explícita. Al si de la llar es dona una mena d'òsmosi de pares a fills més enllà de tota reflexió i voluntarietat explícites. És més, els efectes socialitzadors no sempre es corresponen amb els desitjos explícitament formulats pels pares. Això no vol dir que no sigui feina dels pares reflexionar sobre els efectes desitjats i no desitjats de la seva acció socialitzadora.

La família és l'*agència primordial de socialització*, no només perquè és la primera part que actua sobre l'individu, sinó perquè és la que encarna de manera més genuïna els atributs essencials del procés socialitzador. El terme "socialització" convé especialment a l'educació familiar. La família, donat que és el grup primari per antonomàsia, propicia en principi les relacions directes o cara a cara (*face-to-face*), que en Ch. H. Cooley signifiquen no només relacions d'immediatesa física, sinó de persona total a persona total i dintre un clima afectiu, relacions que són les ideals per la seva eficàcia socialitzadora⁸. Se l'anomena "agència" perquè està formada per un

5. Cfr. Emile DURKHEIM: *Socialización y educación*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976.

6. Cfr. G.H. MEAD: *Sociedad, espíritu y persona*, Paidós, Barcelona 1985 (Edició original: *Mind self and society*, University Chicago Press, Chicago 1934). L'enfocament interaccionista simbòlic seria recuperat, després d'algunes èpoques d'oblit, principalment per obra d'Herbert BLUMER: *Interaccionismo simbólico*, Ed. Hora, Barcelona 1980 (edició original: *Symbolic Interactionism. Perspective and method*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1969).

7. Cfr. José COLOMA MEDINA: *Socialització, enculturació i personalització*, Quaderns de Treball de Sociologia de l'Educació, Escola Universitària de Formació de Professorat d'EGB, Girona 1986, pp. 13.

8. Cfr. Ch. H. COOLEY: "The primary groups" a L.A. Coser i B. Rosenberg (eds): *Sociological theory. A book of readings*, Collier-Macmillan, Londres 1964, pp. 311-314.

conjunt d'agents socialitzadors. En aquest sentit, és just advertir que en el grup domèstic tots els membres són a la vegada i mútuament socialitzadors i socialitzants: espòs-esposa, pares i fills, i germans entre si. Aquesta afirmació té importància en la interpretació de la funció socialitzadora familiar en tota l'amplada, malgrat que l'aspecte més estudiat perquè és sens dubte el més obvi i significatiu hagi estat l'acció socialitzadora dels pares sobre els fills⁹.

2. EFECTES SOCIALITZADORS POSITIVS DE LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES PATERNES

És un fet patent que l'esforç posat en l'estudi de les pautes educatives paternes durant tants anys i amb tant d'interès s'ha degut al fet que els investigadors partien d'uns supòsits valoratius segons els quals les pràctiques estudiades produïen a vegades efectes positius i altres vegades efectes negatius tant en la integració dels fills a l'entorn sòcio-cultural (enculturació) com en la formació com a persones (personalització).

En aquesta matèria, com en tantes altres, la sociologia o la psicologia, malgrat que es proclamïn ciències empíriques avaloristes, dirigeixen l'atenció a l'estudi de conductes concretes, precisament perquè aquestes poden anar a favor o en contra de l'home¹⁰. De manera que, si els sociòlegs i psicòlegs han dedicat tant temps i tanta energia, per exemple, a l'estudi de les pràctiques de control patern (control ferm-control lax, ús de recompenses-càstigs o ús de càstigs psicològics-càstigs físics...), ha estat perquè volien saber quines d'aquestes pràctiques produïen efectes beneficiosos o perjudicials per la formació cultural i personal dels fills.

És interessant assenyalar que els efectes identificats fins ara com a positius pels estudis empírics han adquirit la categoria de "fins educatius" per a la pedagogia, fins al punt que no ens ha de sorprendre que hi hagi una coincidència entre els efectes positius, tal com els descriu la sociologia i la psicologia, i allò que la pedagogia familiar anomena, des de la seva reflexió específica "finalitats educatives comunes mínimes" de l'educació paterna en la nostra societat pluralista¹¹. De manera que, des d'aquesta perspectiva pedagògica, les pràctiques paternes, enquadrades en els estils educatius, equivaldrien als "medis" ("factors" per als psicòlegs i sociòlegs), ordenats a la consecució dels "fins" ("efectes" per als estudis empírics). De fet, els efectes enculturitzadors i personalitzadors, que assenyalo tot seguit, donaran sentit i

9. Vegeu al final d'aquest treball, l'apartat *Observacions complementàries sobre els estils educatius paternes en general*, així com també els estudis citats a la nota 44.

10. Seria irrealista ignorar que les investigacions sobre la conducta humana tenen generalment una motivació inicial valorista. En el preàmbul d'una investigació hi ha uns valors que es volen promoure o uns contravalors que es volen evitar. Ningú sol perdre el temps a estudiar conductes no problemàtiques, i si ho són, generalment és perquè es creu que ataquen o afavoreixen uns valors. La presència d'una motivació inicial valorista no deslegitimaria la validesa de la investigació, mentre es prenguin les precaucions necessàries per evitar la desfiguració ideològica en la recollida i en l'anàlisi de dades. Cfr. Ralf DAHRENDORF: "Ciència social y juicios de valor" a *Sociedad y libertad*, Tecnos, Madrid 1971, pp. 36-53.

11. Wolfgang Brezinka aborda, des d'una posició realista, però estrictament pedagògica, la qüestió dels "fins comuns mínims" de l'educació familiar i escolar, que anomena també "ideals mínims de personalitat". I resulta significatiu constatar la coincidència entre l'elenc d'efectes socialitzadors positius, segons la sociologia i psicologia, i el de "fins educatius" que aquest autor assigna a la família i a l'escola. Cfr. W. BREZINKA: *La educació en una societat en crisi*, Narcea, Madrid 1990, cap. IV, pp. 69-96.

constituïran la base per a l'anàlisi i avaluació dels estils educatius, de manera semblant a com els serveixen per avaluar si els mitjans són els adients.

A) Efectes enculturitzadors positius

Els sociòlegs i antropòlegs culturals consideren el grup domèstic com una agència de molta importància per a la transmissió de la cultura. És més, s'ha dit amb raó que la família és gresol de cultura, perquè gràcies al seu clima intern d'autenticitat i realisme, a les vivències concretes i quotidianes i exemptes de convencionalismes, s'hi refusen els elements espuris, irrealistes i inclús contradictoris de l'entorn cultural, transmesos per altres agents culturals (ideòlegs, polítics, "mass-mèdia", etc.), al mateix temps que es reafirmen i vivifiquen els genuïns.

Per això, quan els pares contribueixen a la transmissió de la cultura rendeixen en aquest sentit un servei a la societat en conjunt. Però aquest no és el nostre tema. L'adaptació social del fill, la seva assimilació de l'entorn cultural ("enculturació"), no és pas només un servei a la societat, sinó un bé necessari per al mateix fill. I no només perquè el fill haurà de desenvolupar la seva vida en la convivència amb els individus que comparteixen una mateixa cultura, sinó en un sentit més profundament antropològic. L'individu humà no arriba a ser persona sense l'aliment de la cultura. Si, en un cas hipotètic, els pares poguessin atendre les necessitats físiques del fill (administrar-li els aliments necessaris i protegir-lo de les agressions de l'ambient) amb absoluta asèpsia cultural, el nen no arribaria ni tan sols a aconseguir el seu desenvolupament biològic específicament humà¹². L'individu humà està condemnat a la cultura, necessita ineludiblement de la cultura, per arribar a ser persona, encara que, pel cas, no cal fixar-se de quina cultura concreta es tracti.

Afortunadament, els pares i altres agents socialitzadors alimenten els nens amb pautes culturals concretes, entre les quals cal comptar amb els valors. La pedagogia ha abastat un doble aspecte en la qüestió de l'enculturització: a) quins continguts concrets (particularment, quina cosmovisió i quins valors) transmeten els pares als fills en una societat pluralista; b) Qualitats mínimes i comunes que ha de tenir una adequada enculturació, qualsevol que sigui el seu contingut concret.

El primer aspecte, tot i que és molt important, es deixa aquí entre parèntesi, perquè desbordaria l'objecte i els límits d'aquest treball¹³. En canvi, el segon aspecte entra de ple en l'àmbit dels efectes socialitzadors positius, implícits en els estudis empírics sobre les pràctiques educatives paternes. I, en aquest sentit, aquestes pràctiques són considerades com a positives quan condueixen a una enculturació a) oberta; b) coherent; c) interioritzada. Es tracta de tres qualitats intrínsecament enllaçades entre si i amb els ideals de la personalització.

a) L'enculturalització és *oberta*, quan permet a l'individu, a mesura que avança en la maduresa personal, revisar els continguts assimilats durant el procés de socialització. El subjecte socialitzant no ha de quedar bloquejat i fixat en unes pautes que no pugui

12. Cfr. Joaquim JUBERT i altres: *De nadó a company*, Rosa Sensat, Barcelona 1988.

13. Wolfgang BREZINKA (*op. cit. passim*) afronta la problemàtica educativa que presenta la transmissió d'una cosmovisió i uns valors concrets a la nostra societat pluralista. Però, tal com avisa aquest autor, per molt aguda que sigui aquesta problemàtica, el nen necessita una educació segons uns valors concrets i coherents i aquesta educació no és possible des del pluralisme axiològic.

canviar o que no pugui tornar a si mateix i en contacte amb altres alternatives decidir la reafirmació, modificació o canvi d'allò que ha après. L'enculturació no hauria d'hipotecar mai l'autonomia personal o la capacitat de decidir per si mateix. D'acord amb el plantejament de J. Ortega i Gasset, l'enculturització seria sempre un fer-se com els altres, una "alteració", que ha de poder ser confrontada amb la capacitat de tornada a si mateix o "ensimismament"¹⁴. Com veurem més endavant, l'estil autoritari-repressiu condueix a una enculturalització rígida i tancada.

L'enculturació ha de ser *oberta* també per altres raons. Ha quedat superada la concepció mecanicista de la socialització d'Emile Durkheim, que veia el socialitzant com a simple subjecte passiu, o la primera concepció de Talcott Parsons, que veia l'entorn cultural com un tot harmoniós i totalment definit i ordenat. L'ordre social ofereix avui dia diferents alternatives i també espais buids. A més, està sotmès a continus canvis culturals. Una enculturació "oberta" afavoreix l'exercici de l'elecció personal entre diverses alternatives i l'exercici de la capacitat d'adaptació als canvis.

b) L'enculturació ha de ser *coherent* en correspondència amb la necessitat de coherència interior de les persones. A diferència de la cultura dels pobles primitius o de la societat preindustrial, la cultura de la societat actual s'ha fet extremadament complexa amb incomptables pautes en molts àmbits i presenta no rarament, en la seva multiplicitat i diversitat, pautes inconciliables o contradictòries. No només és necessari que l'assimilació cultural per l'individu no adult sigui gradual, sinó també jerarquitzada i, no rarament, selectiva, si es vol salvar la coherència interior del socialitzant¹⁵.

c) Una autèntica enculturació és *interiorització* de pautes culturals. Inclús resulta ociós ressaltar aquesta qualitat, perquè el procés de socialització és per definició assimilació de pautes culturals, que passen a ser d'alguna manera part de la personalitat del socialitzant. No n'hi ha prou amb la simple repetició de conductes exteriors, com ho podria fer un actor teatral en la representació del seu paper. Malgrat l'evidència d'aquesta qualitat, hi faig referència doncs, tal com veurem més endavant, algunes pràctiques de control patern condueixen a la conformitat exterior amb la conducta desitjada pels pares, i a la rebel·lió interna.

B) Efectes personalitzadors positius

Les pràctiques educatives paternes són avaluades com a positives no només perquè contribueixen a una enculturació oberta, coherent i interioritzada, sinó també en la mesura en què contribueixen a la personalització o formació de l'individu com a persona. En aquest sentit, cal insistir en els principals aspectes de la personalització, o

14. Cfr. J. ORTEGA y GASSET: "Ensimismamiento y alteración" a *El hombre y la gente*, Ed. Revista de Occidente, Madrid 1957, pp. 29-57.

15. Segons W. BREZINKA, avui dia seria particularment necessari l'esforç d'una graduació i selecció respecte de l'allau d'informacions i estímuls indiscriminats que s'aboquen sobre els nens i que aniria contra la seva seguretat interior. El mateix autor prevé també contra la inculcació prematura de l'"esperit crític", propiciat per la pedagogia emancipatòria (*op. cit.* pp. 33-49). No es tractaria pas d'afavorir una educació d'hivernacle, sinó d'afrontar un problema delicat, plantejat modernament a l'educació infantil i agreujat per l'excés dels nens a tot tipus de programes de la televisió. Vegeu respecte a això i en relació amb els "nous mitjans" d'informació, la suggerent tesis de Neil POSTMAN: *La desaparició de la infantesa*, Edicions EUMO, Vic 1982.

sigui, aquells que es refereixen a la formació de: a) un autoconcepte realista, positiu i harmònic; b) un jo autònom, capaç de valer-se per si mateix; c) un jo autònom capaç d'autocontrol; d) un jo solidari.

a) *Formació d'un autoconcepte realista i positiu.* La importància de l'autoconcepte, considerat avui dia com a element bàsic de la personalitat, va ser intuïda i ressaltada amb especial força per Charles Horton Cooley, que va explicar a la vegada la seva gènesis a través de la teoria del "jo-mirall"¹⁶.

El concepte que l'individu té de si mateix condiona de manera decisiva tota la seva conducta. No es pot fer res sense un autoconcepte previ i tot el que es fa està impregnat i condicionat per la imatge que un s'hagi format de si mateix. Encara que la formació i afirmació de l'autoconcepte serà la clau per explicar el desenvolupament personal durant tot el cicle vital¹⁷, té una importància especial durant la infància.

D'acord amb la teoria del jo-mirall, els pares són el primer i el més expressiu mirall on el nen veu reflectida i capta la seva pròpia imatge. O –per dir-ho amb la terminologia d'E. H. Erikson– els pares són per al nen el "grup de referència" més important per afirmar la seva identitat personal. Efectivament, el nen va adquirint el concepte del que és, de les capacitats i del valor com a persona que té, a través de les reaccions dels seus pares, i fa referència primordialment a ells per afirmar la seva identitat. Ells li van dient amb paraules, gests i actituds si la seva conducta infantil és encertada o equivocada. El clima d'autenticitat i d'amor que es crea a la llar és, en principi, el més idoni perquè vagi formant un jo realista i positiu. Els pares envien al nen continus i variats senyals que l'informen sobre les seves conductes lloables i censurables (realisme), però aquests senyals estan envoltats i empapats per un missatge constant i invariable, el missatge de què ell, el nen, és digne de ser estimat i de què els seus pares creuen en les seves possibilitats, malgrat totes les limitacions (positivitat). Sobre un autoconcepte realista i positiu el nen edifica l'autoestima, l'autoconfiança i la seguretat anterior. I només sobre aquesta base insubstituïble, és capaç de construir els altres atributs de la seva personalització¹⁸.

b) *Formació d'un jo autònom, capaç de valer-se per si mateix.* Mentre l'enculturació implica fer-se com els altres, participar de les pautes i valors dels altres i, en última instància, reconèixer una dependència dels altres i una disponibilitat a compartir socialment la pròpia vida, la personalització implica autonomia personal, ser un mateix, ser des de dintre de si mateix, ser capaç de pensar, decidir, actuar per si mateix i ser capaç de respondre de les seves pròpies accions.

En aquest sentit i d'acord amb l'etimologia de la paraula, l'"autonomia personal" significa en primer lloc capacitat d'autoregulació. Els estils educatius paterno i particularment les pràctiques de control s'avaluaran pel grau final d'autonomia que aconseguen per als fills. L'educador genuí compta des del principi amb l'ideal de

16. Cfr. Ch. H. COOLEY: *Human nature and the social order*, Schribner, Nova York, 1922.

17. Cfr. E. H. ERIKSON: *El ciclo vital completado*, Paidós, Buenos Aires 1985. Aquest autor explicarà el desenvolupament de les fases de tot el cicle vital de l'individu centrant-se en l'afirmació, ruptures i reconstrucció de la "identitat personal" que és l'equivalent de "autoconcepte". En la formació i reconstrucció de la identitat personal ressaltarà la importància dels "grups de referència" en lloc d'invocar la imatge del "jo-mirall", tot i que ambdós conceptes compleixen funcions semblants.

18. Cfr. Dorothy CORKLIKE BRIGGS: *El niño feliz*, Gedisa Mexicana, México 1987 (Edició original: *Your child's self-esteem*, Doubleday, Co., Nova York 1970).

convertir-se en superflu, i dirigeix els esforços a aconseguir aquest ideal, S'alegra cada vegada que el nen aconsegueix pensar, decidir i actuar per si mateix i respondre de les seves accions en alguna de les àrees de la conducta. El bon educador combina, no obstant, la promoció de l'autonomia amb el manteniment de l'heteronomia, perquè sap que l'autonomia es va aprenent progressivament i, per això, acompanya el nen fins que sigui necessari, evitant deixar-lo indefens i desemparat.

c) *Formació d'un jo autònom capaç d'autocontrol.* L'autonomia no només significa independència respecte a coaccions exteriors i despreniment dels altres a favor de l'autoregulació, sinó que aquesta mateixa autoregulació exigeix també independència de tendències internes i capacitat de domini dels mateixos impulsos. Sense necessitat d'invocar una fonamentació antropològico-filosòfica concreta, la simple anàlisi empírica obliga a reconèixer l'existència de tendències a l'egoisme i a la comoditat que malbaraten els projectes de l'individu, o fan constatar l'existència d'instints i desitjos que, si no estan dominats per la raó, es converteixen en autodestructius. Aquí entrem en un terreny delicat, que moltes vegades els educadors s'estimen més eludir per por de ser tillats de conservadors o retrògrades, donat el clima de permissivitat de la nostra societat i donades les interpretacions simplistes o desorbitades de què ha estat objecte el tema de l'autodomini. No obstant això, una imatge realista de l'home mostra que els individus humans tenen la tendència de satisfer freqüentment els seus instints, impulsos o desitjos en contra de si mateixos i dels altres. I, tal com veurem més endavant, l'avaluació de les pràctiques educatives paternes inclou implícitament la convicció que un dels efectes personalitzadors positius és la capacitat d'autocontrol o autodomini, com a element necessari per a l'autonomia personal plena i inclús com a condició per a la convivència.

d) *Formació d'un jo solidari.* Els estudis empírics consideren de manera explícita com un efecte personalitzador positiu el desenvolupament de la competència social, de la prosocialitat i dels motius altruistes. La "prosocialitat" no significa només capacitat dels nens per comunicar-se i entrenament per a l'empatia, sinó també sentit de solidaritat. Les pràctiques educatives ideals són les que condueixen no només a fer que el nen s'acostumi a reconèixer els drets dels altres, sinó també a què es vagi adonant que rep beneficis dels altres i que ha de contribuir al bé dels altres. Ha arribat a ser persona gràcies als altres i aconsegueix la realització personal i la felicitat, autotranscendent-se, és a dir, sortint de si mateix en servei als altres. En aquest sentit, l'autonomia personal mai és absoluta. S'és per naturalesa un ser social. I si no es té això en compte s'afavoreix una "socialització narcisista"¹⁹.

3. LES PRÀCTIQUES DELS ESTILS EDUCATIUS PATERNS, COM A "MITJANS" D'ENCULTURACIÓ I PERSONALITZACIÓ

Després del que acabem de dir sobre la perspectiva socialitzadora i sobre els efectes socialitzadors positius o finalitats educatives, cal abordar la descripció dels

19. Segons VIKTOR E. FRANKL, s'ha estès una interpretació egocèntrica del concepte de "autorcalització" que està produint un replegament dels individus sobre si mateixos i una socialització narcisista: Cfr. V. E. FRANKL: "Beyond self-actualization" a *Review of Existential Psychotherapy and Psychiatry* 1 (1960) 5-20. A. H. MASLOW mostraria aviat el seu acord amb l'avis crític de Frankl. Cfr. A. H. MASLOW: "Comments of Dr. Frankl's paper" a *Journal of Humanistic Psychology* 5 (1965: 2) 219-225.

quatre estils educatius paterns. Segons vaig advertir al començament d'aquest treball, segueixo el model presentat recentment per Maccoby/Martin que és, em sembla, el més elaborat i que s'ha començat a utilitzar fructuosament en estudis empírics²⁰.

El mèrit de Maccoby/Martin rau en el fet d'haver considerat cada una de les dues dimensions bàsiques, ja proposades per Diana Baumrind²¹, com un "continu" entre dos pols: a) la disposició paterna a la resposta *versus* no-disposició a la resposta (*parental responsiveness versus unresponsiveness*); b) exigència *versus* no exigència paterna (*parental demandingness versus undemandingness*). Aquests autors han reinterpretat aquestes dimensions, i les han encreuat ortogonalment, obtenint, tal com podem veure al quadre següent, quatre estils: a) estil autoritatiu-recíproc; b) estil autoritari repressiu; c) estil permissiu-indulgent; d) estil permissiu-negligent.

Quatre estils educatius paterns segons Maccoby/Martin

	<i>responsiveness</i> (disp. a la resposta)	<i>unresponsiveness</i> (no-disp. a la resposta)
<i>demandingness</i> (exigència paterna)	1) Autoritatiu-recíproc	2) Autoritatiu-repressiu
<i>undemandingness</i> (no-exigència paterna)	3) Permissiu-indulgent	4) Permissiu-negligent

Abans de passar a la descripció de cada un dels estils, cal fer unes observacions prèvies que ens ajudaran a comprendre millor l'abast real no només de les dues dimensions, sinó del model teòric en conjunt:

a) Interessa, en primer lloc, ressaltar l'origen històric del significat de la dimensió "responsivitat paterna" ("disposició paterna a la resposta") (*parental responsiveness*)²². En el lapsus dels últims 20 anys, han aparegut diversos dissenys més o menys acabats d'estils educatius paterns que els americans anomenen *parenting patterns* (patrons paterns).

Mentre la dimensió "exigència paterna" forma sempre part dels dissenys anteriors al model que comentem amb el mateix nom o un de semblant i continguts pràcticament iguals ("control fort-control lax", "restricció-permissivitat"...), no passa el mateix amb la dimensió "responsivitat paterna". Anteriorment es parla d'altres atributs que, per bé que implícits en la responsivitat, no són totalment equivalents,

20. E. E. MACCOBY i J. A. MARTIN: "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction" a E. Mavis Hetherington (ed): *Socialization, personality and social development*, John Wiley and Sons, Nova York 1983, pp. 1-101.

21. Cfr. D. BAUMRIND: "Current patterns of parental authority" a *Developmental Psychology Monograph* 4 (1971) (1, Part 2).

22. Tot i que tradueixo el terme "responsiveness" per "disposició a la resposta", també utilitzaré la traducció literal de "responsivitat", malgrat el fet que és un terme difícilment encaixable al nostre vocabulari.

com són: “calor-afectiu-hostilitat”, “calor afectiu-fredor”, “forta implicació-dèbil implicació paterna”, “empatia-indiferència”²³...

La dimensió “responsivitat” s'utilitza per primera vegada per M.D.S. Ainsworth i col·laboradors ²⁴, que la descriuen des d'un enfocament marcadament conductista i l'apliquen a l'estudi de les relacions mare-fill en el primer any de vida. La contingència o ocurrència de respostes maternes als senyals dels fills en el primer any de la vida del fill és considerada per Ainsworth, des d'una posició conductista, com a reforç per a l'aprenentatge de la sensació d'eficàcia del nen sobre l'entorn, en contraposició a la sensació de desempar. Però quan Maccoby/Martin empen el terme “responsivitat”, com a dimensió complementària d'“exigència”, li donen un significat molt més ampli i l'apliquen a tot el període del desenvolupament de l'individu fins a l'adolescència i primera joventut. En el nou ús de “responsivitat paterna” hi ha implicites no només la disposició paterna a la resposta perquè aquesta significa sensibilitat dels pares als senyals de necessitat emesos pels fills, sinó també reciprocitat, comunicació oberta o bidireccional, calor afectiu i implicació paterna.

b) També convé ressaltar la concepció de les dimensions bàsiques com un “continu” entre dos pols extrems i oposats. S'ha de tenir en compte aquest advertiment, perquè amb això s'està dient que cada un dels estils educatius paternes és un “tipus pur” en sentit weberian, és a dir, que cap d'aquests, com a formulacions extremes, es veu plenament realitzat en les famílies concretes i reals. Cada un dels estils presenta un conjunt d'atributs “significatius”, siguin positius o negatius, que serveixen per orientar l'observació dels investigadors cap a formes habituals de conducta paterna i efectes socialitzadors també “significatius”.

Els atributs i els seus efectes socialitzadors, encarnats en cada un dels estils com a “tipus purs”, es presenten a manera d'hipòtesis de treball i compleixen una doble funció: serveixen de guia als investigadors i fan accessibles als pares models d'autoidentificació i autoreflexió²⁵.

A) L'ESTIL AUTORITARI-RECÍPROC. CARACTERÍSTIQUES I EFECTES SOCIALITZADORS

Maccoby/Martin resumeixen la descripció d'aquest estil, atribuint-li les característiques següents: a) expectatives paternes de conducta madura per part dels

23. Cfr. E. E. MACCOBY i J. A. MARTIN: *Op. cit.*, pp. 37-38. Entre els autors, anteriors a D. Baumrind i a Maccoby/Martin, que han estudiat atributs paternes bàsics, cal destacar aquests dos autors: a) A. L. BALDWIN: *Behavior and development in childhood*, The Dreyden Press, Nova York 1954. Aquest autor va estudiar la dimensió “color afectiu-fredor” i va ser un dels primers que va analitzar les connotacions negatives de l'educació autoritari-repressiva; b) W. C. BECKER: “Consequences of different kinds of paternal discipline” a M. L. Hoffman i L. W. Hoffman (eds): *Review of child development research* (vol. I), Russell Sage Foundation, Nova York 1964, pp. 197 ss. Aquest autor va proposar un model resultant de la combinació ortogonal d'aquestes dues variables: “restricció-permissivitat”; “calor afectiu-hostilitat”.

24. M. D. S. AINSWORTH et alii: “Individual differences in strange situation behavior in one year olds” a A. Ambrose (ed): *The origins of human social relations*, Academic Press, Londres 1971.

25. Cfr. Segons Max Weber, l'ús de “tipus purs”, anomenats també “tipus ideals” i “tipus construïts”, seria sociològicament legítim, i no s'haurien de confondre amb definicions normatives o ètiques de la realitat. Els “tipus ideals” estan formats per un conjunt d'atributs significatius deduïts de l'observació empírica de la realitat estudiada. Tot i que els tipus purs hagin estat construïts artificialment, serien útils per projectar-los sobre la realitat en qüestió i interpretar-la significativament. Cfr. J. WINKELMANN: “Idealtypus” a W. Bernsdorf (Hrsg): *Wörterbuch der Soziologie*, Enke Verlag, Stuttgart 1969, pp. 438-441.

fills i establiment clar de normes; b) ferm reforç de regles i normes mitjançant l'ús d'ordres i, si convé, de càstigs; d) estimulació de la independència i individualitat dels fills; e) reconeixement de drets tant dels fills com dels pares²⁶.

He transcrit aquesta succinta descripció perquè el meu comentari consistirà a explicitar-la de la manera forçosament personal, que es convertirà en una reinterpretació, sobretot en precisar, d'una banda, la connexió lògica entre els diversos atributs i, de l'altra, la relació d'aquests amb els efectes socialitzadors que produeix. Aquesta observació l'hem d'aplicar també al comentari dels altres estils.

Exposo i analitzo l'estil "autoritatiu-recíproc" de manera particularment àmplia, perquè és considerat com el més beneficiós per a la socialització dels fills i perquè, un cop comentades detalladament les dues dimensions bàsiques, exigència paterna i responsabilitat, quedarà per contrast facilitat el camí per al comentari dels altres tres estils.

a) Característiques de l'estil autoritatiu-recíproc

Començo pel comentari de la dimensió "exigència paterna". Cal observar, en primer lloc, que aquesta dimensió està expressada en aquest estil amb el terme "autoritatiu" (*authoritative*), com a diferenciable del terme "autoritari" (*authoritarian*), reservat per a l'estil següent. Com veurem, tot i que la intensitat en l'exercici de l'"autoritat" sigui fort en ambdós estils, la modalitat i els efectes socialitzadors són diferents.

És, d'altra banda, un fet innegable que els pares tenen més poder que els fills, que prové dels més amplis coneixements, experiències i capacitats que posseeixen, així com també de més recursos i inclús de la posició legal, i tots els pares utilitzen d'alguna manera aquest poder més gran que tenen. El problema educatiu radica en el grau i també en la manera amb què els pares l'exerceixen. Mentre els pares d'estils "permissius" utilitzen molt poc el poder que tenen, els pares d'estil "autoritatiu" i d'estil "autoritari" el fan servir de manera habitual i forta, tot i que amb modalitats i conseqüències socialitzadores marcadament diverses.

En les famílies regides per l'estil autoritari-recíproc, l'"exigència paterna" s'expressa, efectivament, en l'exercici habitual d'una autoritat paterna que, quan es combina amb la "responsivitat", adquireix qualitats específiques. És una *autoritat ferma, consistent i raonada*. La fermesa es posa de manifest en l'establiment d'unes normes bàsiques i clares i en el reforç continuat d'aquestes mitjançant l'aprovació o la censura. La consistència i raonament es recolzen en la lògica interna i en la claredat de les normes, que els pares fan progressivament accessible als fills mitjançant comunicació oberta o bidireccional. Els pares recorren a tècniques "inductives" de control, més que a tècniques "punitives". Però no renuncien a utilitzar tècniques punitives raonades quan és necessari (reprimendes, privacions, suspensió temporal de drets...).

Un dels suports de la fermesa en l'exercici de l'autoritat paterna és la vigència del principi de *reciprocitat* quant a drets i deures. Els pares deixen clar molt aviat que ells respectaran els drets dels fills, però que aquests han de respectar a la vegada els drets dels pares.

El caràcter "recíproc" d'aquest estil no només afecta a la dimensió "exigència paterna" sinó a la de "responsivitat". La base ideològica que dóna fermesa a l'autoritat

paterna i que impregna el conjunt de relacions entre pares i fills és la *consideració dels fills com a persones*. En aquest sentit, les famílies regides per l'estil autoritatiu-recíproc serien famílies "personalistes", contraposades a famílies "posicionistes", d'acord amb la distinció introduïda per Basil Bernstein²⁷. Allò que compta, en primer lloc, pels pares en les relacions amb els fills no és la posició o rol, com passa en la família posicionista. Per als pares autoritatius, el fill és abans que res "persona", més allà de la consideració d'aquest com a "fill o filla", "nen o nena". Ni la diferenciació sexual ni la condició d'inferior, sotmès a la seva autoritat, és el que compta primordialment. Les relacions familiars s'inscriuen en la categoria de trobada personal. Aquest seria l'element fonamental que penetraria no només la dimensió "exigència paterna", sinó també la dimensió "responsivitat paterna" i les derivacions d'aquesta (comunicació oberta, implicació paterna, calor afectiu...).

Ja he dit que la dimensió "responsivitat paterna" es manifesta en primer lloc en la sensibilitat dels pares cap als senyals de necessitats emeses pels fills i en la disposició a la resposta. Els pares no es constitueixen en definidors únics de les necessitats dels fills. Estimulen l'expressió d'aquestes necessitats i escolten els fills. Promouen l'intercanvi verbal i la *comunicació oberta o bidireccional*. Creen en la mesura del que és possible i d'acord amb el grau de desenvolupament dels fills una llar de clima democràtic, basat, això sí, en normes clares que, un cop convingudes, s'observen.

La base personalista que caracteritza aquest estil indueix a la *promoció progressiva de l'autonomia i maduresa personal dels fills*. Sense renunciar a l'establiment de normes bàsiques de conducta i a la vigilància en el compliment d'aquestes, els pares fomenten progressivament la independència, la llibertat i la responsabilitat dels fills. Per això, eviten aquella minuciositat d'ordres que afogaria l'exercici de la iniciativa personal, al temps que ofereixen als fills pautes alternatives i la possibilitat de decidir per si mateixos en terrenys buids de pautes concretes cada vegada més amplis. Alguns pares plantegen inclús dilemes als seus fills, quan aquests demanen alguna cosa, perquè exercitin la capacitat de reflexió i responsabilitat.

La *implicació paterna*, en allò que significa compromís amb el rol de pares i, particularment, amb la promoció de desenvolupament òptim dels fills, és intensa i té característiques peculiars en l'estil autoritatiu-recíproc. Cal tenir en compte que la implicació o no-implicació paterna intervé de manera específica en cada un dels estils educatius, com a qualitat bàsica que admet notables variacions quant a intensitat i modalitat. És, en part, una variable difícilment reduïble a una sola de les dimensions exigència o responsivitat, però que està en mútua relació amb elles.

Els estils "autoritatiu" i "autoritari" es caracteritzen per una intensa implicació paterna. En ambdós casos, els pares se senten fortament responsables de la formació dels seus fills i actuen habitualment en aquesta direcció. Però la modalitat d'implicació és molt distinta. La diferència radicaria principalment en la concepció diversa de què és l'òptim per a la formació dels fills, i en la intervenció o no de la responsivitat.

La implicació paterna intensa de l'estil autoritatiu-recíproc està impregnada de les qualitats d'una *educació centrada en els fills*, considerats com a persones. Aquest tipus d'educació es manifesta en l'interès dels pares pels fets que viuen els fills fora de la llar, en com els ha anat a l'escola i amb quins companys surten. Conversen diàriament amb els seus fills, escolten i tenen en compte la seva opinió, confien en ells, són consistents i fermes en el control de les normes convingudes. Mentre que els

27. Cfr. Basil BERNSTEIN: "Family roles and systems, social control and communication" a *Codes, class and control*, Vol. I, Routledge and Kegan Paul, Londres 1974, pp. 152-155.

parens no-implicats, caracteritzats per l'“educació centrada en si mateixos”, tendeixen a evitar incomoditats i a solucionar immediatament i a curt termini els problemes, els pares autoritatius tenen tendència a posar-hi una atenció habitual, referida a efectes a llarg termini. I, mentre la intensa implicació dels pares “autoritaris” és dominant i es converteix no rarament en intrusisme o aclaparament dels fills, els pares “autoritatius” eviten aquests defectes gràcies a la promoció d'autonomia filial ⁽²⁸⁾.

b) Efectes socialitzadors positius de l'estil autoritatiu recíproc

És ociós remarcar que la descripció anterior de les principals propietats de l'estil autoritatiu-recíproc correspon al constructe mental d'un “tipus pur”, que, en aquest cas, resulta ser a més un “tipus ideal”, no només perquè ha estat “construït” mentalment, sinó per les seves qualitats excel·lents. No és d'estranyar que s'assignin a aquest estil, si més no per lògica interna, efectes socialitzadors òptims, fins al punt que els altres estils tindrien efectes socialitzadors beneficiosos en la mesura en què participen de les qualitats d'aquest estil ideal.

No falten, tampoc, estudis empírics que confirmen la connexió entre les característiques de l'estil autoritatiu i determinats efectes socialitzadors positius. Cal tenir en compte que aquests estudis, portats a terme abans i independentment del model que estic comentant, han anat perfeccionant la metodologia. Fa temps que es fan les investigacions sobre pràctiques educatives paternes i sobre els efectes socialitzadors d'aquestes, basant-se, no només en les dades obtingudes dels pares, sinó també dels fills, mitjançant entrevistes, qüestionaris i inclús mitjançant observació “in vivo”. I no cal dir que, tractant-se d'efectes referits al desenvolupament dels fills, resulten particularment significatius els estudis en els quals s'aplica el mètode longitudinal amb repetició de recollida de dades a diferents edats²⁹.

Havent exposat ja anteriorment l'abast dels efectes socialitzadors positius (finalitats educatives d'educació paterna), ara toca assenyalar la connexió d'aquests amb les pràctiques educatives d'estil autoritatiu-recíproc (mitjans educatius paternes) i apuntar alguns estudis empírics que confirmen aquesta connexió.

L'enculturació oberta es veu afavorida pel diàleg freqüent entre pares i fills, per la promoció de l'autonomia de judici dels fills i pel mateix tarannà no dogmàtic dels pares. A aquest respecte cal ressaltar els estudis sobre maduresa moral i sobre la “ubicació interna del control” que confirmen l'eficàcia de pràctiques paternes, típiques de l'estil autoritatiu patern³⁰.

La base personalista que inspira les pràctiques educatives d'aquest estil afavoreix un *autoconcepte positiu i realista*. Els pares reflecteixen una imatge positiva als seus

28. L. PULKKINEN, que ha estudiat detalladament la implicació paterna, contraposa la “educació centrada en el fill” (*Child-centered guidance*) a la “educació centrada en els pares” (*parent-centered rearing*). L'educació centrada en el fill comportaria una implicació paterna òptima amb qualitats equivalents a les d'estil autoritatiu-recíproc. Cfr. L. PULKKINEN: “Self control and continuity from childhood to adolescence” a P. B. Baltes i O. G. Brim (eds): *Life-span development and behavior*, Academic Press, Nova York 1982, vol. IV.

29. El mètode longitudinal va ser aplicat, per exemple, en el ja citat estudi de L. PULKKINEN, en el qual es va fer la recollida de dades en tres moments: quan els subjectes estudiats (els fills) tenien 8, 14 i 20 anys.

30. Cfr. R. C. LOEB: “Concomitants of boy's locus of control, examined in parents-child interactions” a *Developmental Psychology* 11 (1975) 353-358. M. L. HOFFMAN i H. A. SALTZSTEIN: “Parent discipline and child's moral development” a *Journal of Personality and Social Psychology* 5 (1967) 45-57.

fills, perquè parteixen de la confiança que els tenen com a persones i del desig d'ajudar-los en el desenvolupament de les seves capacitats. Reconeixen i reforcen certament els seus èxits, però sense deixar d'indicar-los les possibilitats encara no complertes i castigant, si és necessari, l'incompliment de les normes convingudes. Ni les lloances ni els càstigs són arbitraris o depenents de l'humor momentani dels pares, sinó fonamentats en raons objectives. És interessant veure que quan els fills, educats en llars autoritatives, expliquen la conducta dels pares, no deixen de fer al·lusió a certes pràctiques paternes, com reprimendes i restriccions, que, essent generalment considerades com a rigoroses i punitives en altres llars, ells no les senten com a tals, sinó raonables i justes. Els estudis empírics han comprovat repetidament l'associació d'exigència paterna ferma, clima democràtic, dedicació paterna i calor afectiu a la llar amb elevats nivells d'autoestima i autoconfiança dels fills, fonament de la seguretat interior³¹.

Quelcom semblant cal dir, respecte dels altres efectes personalitzadors ja comentats anteriorment al segon apartat d'aquest treball. L'oferta de marges de llibertat i independència cada vegada més amplis i l'educació per a l'autoresponsabilitat afavoreix la formació d'un *jo autònom, capaç de valer-se per si mateix*. La vigilància i fermesa paternes, així com les tècniques inductives o raonades, contribueixen a la promoció de l'*autocontrol*. El clima democràtic, la reciprocitat i el calor afectiu, vigents en les llars d'estil autoritatiu, estimulen hàbits de *prosocialitat*: a) en el vessant de gust i habilitat per a comunicar-se amb els iguals i adults i per a portar la iniciativa en les activitats de grup; b) en el vessant de respecte als drets de les persones i de l'altruisme i solidaritat. Els estudis empírics han confirmat aquests efectes³².

B) ESTIL AUTORITATIU-REPRESSIU

Recordem que el terme "autoritari" (*authoritarian*), com a diferenciable de "autoritatiu" (*authoritative*), es reserva per a aquest estil. En els estudis americans el terme "autoritari" té connotacions negatives, sobretot des que Theodor Adorno i col·laboradors van estudiar la personalitat autoritària, les característiques i origen, i les repercussions socials³³.

31. Cfr. S. HARTER: "Developmental perspectives on self-system" a E. Mavis Hetherington: *op. cit.*, pp. 275-385. S. COOPERSMITH: *The antecedents of self-esteem*, W. H. Freeman and Co., San Francisco, Cal., 1967. R. C. LOEB et alii: "Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys" a *Merril-Palmer Quarterly* 26 (1980) 203-217.
32. Cfr. L. PULKKINEN: *op. cit.* M. RADKE-YARROW et alii: "Children prosocial dispositions and behavior" a E. Mavis Hetherington: *Op. cit.* pp. 469-545. Diana Baumrind, els estudis de la qual són la font d'inspiració més pròxima del model presentat per Maccoby/Martin, troba puntuacions altes en els següents efectes socialitzadors de les pràctiques de l'estil autoritatiu: a) *asertivitat social* (habilitat en relacions amb iguals i adults); b) *responsabilitat social* (interacció cooperativa amb iguals i adults, altruisme, reciprocitat); c) *Competència cognitiva* (resposta eficaç a problemes intel·lectuals, originalitat de pensament, sentit clar d'identitat personal). Vegeu D. BAUMRIND: "New directions in socialization research" a *American Psychologist* 35 (1980) 639-652.
33. Cfr. Th. W. ADORNO, E. FRENKEL-BRUNSKWIK, D. H. LEVISON i R. N. SANDFOR: *The authoritarian personality*, Harper, Nova York 1950. L'obra d'aquests autors, tot i que criticada en diversos aspectes, va tenir gran repercussió en la concepció de l'autoritarisme. Es van assignar als subjectes amb personalitat autoritària característiques negatives, conduents a l'exercici d'una autoritat rígida i a l'obediència cega, tals com: a) visió dicotòmica -maniqueista del món (les persones i la seva conducta serien bones o dolentes, sense intermedis); b) catastrofisme (tendència a magnificar els mals de la societat); c) dogmatisme i intolerància interna davant l'ambigüitat (els subjectes autoritaris necessitarien certeses absolutes en els diversos àmbits de la vida), etc. En el tema dels estils educatius paternes, la pregunta que es plantejaria seria aquesta: fins a quin punt els pares qualificats com a "autoritaris" estan afectats per la síndrome o per alguns dels símptomes de la "personalitat autoritària"?

a) Característiques de l'estil autoritari-repressiu

L'exercici de l'autoritat en els pares autoritaris (exigència paterna) és rígid i inflexible. Els pares marquen les metes i els mitjans mitjançant normes, freqüentment de manera detallada i minuciosa. Es constitueixen en definidors únics de les necessitats dels fills. Imposen als fills límits estrictes a l'expressió de necessitats. En el millor dels casos es guien per la fórmula de l'absolutisme: "Tot per als fills, però sense els fills". Fan ús freqüent de tècniques punitives.

La base ideològica és la de la família "posicionista": els pares autoritaris es guien més per la posició o rol que pel pressupòsit personalista; ells, com a titulars del rol de "pares" són els portadors de l'autoritat; els seus fills són titulars del rol de "nen" o "nena", sotmesos per definició a l'autoritat paterna.

En la pràctica, tendeixen a deixar en segon lloc la base ideològica "personalista" (consideració dels fills com a persones). La dimensió que separa l'estil "autoritari" és sobretot la de no-responsivitat i els seus derivats. Predomina la comunicació tancada o unidireccional (només de pares a fills) i l'absència de diàleg. Tot i que ningú dubta que estimin els seus fills, no hi ha mostres tan expressives d'afectivitat o de calor afectiu com en els pares autoritaris o permissius-indulgents. A aquest fet també hi contribueix l'observança d'un distanciament formal. La llar també es caracteritza per un clima autocràtic.

La descripció anterior de les característiques dels pares autoritaris constitueix també un "tipus pur". Cal ressaltar que les llars concretes s'acosten a (o s'allunyen de) aquest model en graus molts diversos i amb notables variacions.

En el model pur que estic descrivint, la implicació paterna és intensa en els pares autoritaris tant en la motivació afectiva com en la constància de la seva actuació. Són pares que se senten fortament compromesos amb el seu rol de pares com a formadors i viuen intensament la seva responsabilitat educadora. Però aquesta implicació tendeix a patir d'intrusisme. Com ja he assenyalat, la "modalitat" d'aquesta implicació està condicionada principalment per la concepció d'allò que consideren com a òptim per a la formació dels seus fills. I aquesta concepció depèn a la vegada de l'educació que van tenir ells.

A aquest respecte crec que hauríem de fer referència al cas de pares rígids i absoluts en les relacions que tenen amb els fills, però al mateix temps amb escassa o nul·la implicació amb el seu rol d'educadors. Seria, per exemple, el cas no estrany en el nostre context, de pares que es van educar en una època amb ambient macrosocial autoritari, amb el qual han trencat pel que fa referència a si mateixos (són permissius amb si mateixos), però a l'hora d'educar els seus fills recorren irreflexivament al model que ells van viure quan eren nens, reproduint còmodament i inconseqüentment formes autoritàries amb els seus fills: reprimendes, càstigs, intransigències... Donen ordres absolutes i rígides, però sense creure en aquest contingut per a si mateixos, i sense acompanyar-los amb la molèstia de la vigilància. Lògicament, provoquen forts conflictes entre pares i fills i, no rarament, la fugida d'aquests de la llar. Seria un estil francament perjudicial i disfuncional, no reduïble a l'estil autoritari, com a tipus pur, i al que crec que podríem anomenar potser "autoritari negligent".

b) Efectes socialitzadors de l'estil autoritari-repressiu

Els fills de pares autoritaris participen dels avantatges d'una exigència paterna forta i consistent. Es caracteritzen generalment pels bons resultats escolars, pel

respecte a l'ordre establert i perquè eviten les desviacions greus que tant preocupen als pares avui dia, com delinqüència, drogaaddicció, alcoholisme... Són dòcils i obedients, amb els avantatges que això comporta per a la convivència a la llar, si més no durant l'etapa de la primera i segona infància.

Però aquests efectes positius, que també aconsegueixen els pares autoritatius, van acompanyats generalment, segons es constata en els estudis empírics³⁴, d'efectes personalitzadors negatius o menys positius. Els fills de pares autoritaris solen caracteritzar-se per una enculturació tancada o rígida. En situacions de canvi els manca flexibilitat per a l'adaptació. Els estudis empírics constaten baixes puntuacions en la formació d'un autoconcepte positiu i de l'autoestima a causa de la manca de confiança en els fills que sol implicar l'estil autoritari. Les normes rígides i detallades, els estrets límits a la llibertat i les escasses oportunitats dels fills per a decidir per si mateixos produeixen també baixos índexs d'autonomia personal: menor grau d'iniciativa personal, d'originalitat i creativitat; menor grau de desenvolupament de judici moral independent. L'elevat control sobre si mateixos, que es constata en els fills de pares autoritaris, es fonamenta en fonts externes: tendeixen a ubicar el "lloc de control" fora de si mateixos (*external locus of control*). Presenten menor grau de competència social o capacitat per comunicar-se amb iguals i adults que els fills de pares permissius.

Amb freqüència, el principal problema de l'estil autoritari-repressiu es planteja quan els fills arriben a l'adolescència i primera joventut. Aleshores, la comunicació oberta i bidireccional es fa cada vegada més necessària, però no sempre és possible establir-la quan en períodes anteriors ha estat afogada sistemàticament. La identificació dels fills amb els seus benintencionats pares es pot transformar en mer conformisme extern amb rebel·lió interna o en franca ruptura paterno-filial. La convivència pacífica, assenyalada com un dels efectes positius d'estil autoritari, si més no a curt termini, pot canviar en un clima molt conflictiu o de ruptura, amb el risc de què els fills quedin sense l'acompanyament dels pares en el moment en què més ho necessiten.

C) ESTIL PERMISSIU-INDULGENT

Els pares permissiu-indulgents combinen la no-exigència amb la responsivitat o disposició a la resposta. Eviten tant com els és possible l'afirmació de l'autoritat i la imposició de restriccions. Fan molt poc ús dels càstigs. Són tolerants amb els impulsos dels seus fills, inclosos els d'agressivitat i sexe.

En les llars permissives es dona especial flexibilitat en l'establiment de regles, incloses les que regulen l'horari dels fills (hores de joc i de treball, hores de veure la televisió, hora d'arribar a casa o d'anar-se'n al llit). Permeten als fills regular la seva pròpia conducta i prendre decisions en la mesura del que és possible. No són exigents quant a conductes madures.

Els pares permissiu-indulgents solen ser "permissius ideològics". La base ideològica de la seva no-exigència i tolerància radica en la convicció més o menys explícita de què els nens i adolescents no han d'estar reprimits en els seus impulsos i han de créixer en l'espontaneïtat natural. Així ho van constatar, ja a principis de la dècada dels 50, R. R. Sears i col·laboradors³⁵. En les llars permissiu-indulgents es

34. Vegeu estudis citats anteriorment en notes 28 a 31.

35. Cfr. R. R. SEARS et alii: *Patern of child rearing*, Row Petersen, Evanson I i I, 1953.

promou la comunicació oberta i el clima democràtic i, segons el model de "tipus pur", no hi falta la implicació paterna i el calor afectiu.

Sense oblidar que, tal com passa en cada un dels estils educatius, també en l'estil permissiu es donen variacions a les llars concretes quant a grau de permissivitat i d'implicació, podem endevinar, basant-nos en les esmentades característiques d'aquest estil, efectes socialitzadors positius i negatius (o menys positius) en relació amb els estils autoritatiu i autoritari.

Segons els estudis empírics³⁶, els fills de llars permissives presenten índexos favorables en espontaneïtat, originalitat i creativitat, així com en competència social i particularment en popularitat entre els iguals. També estan afavorits en autoestima i autoconfiança, tot i que en menys grau que els fills de llars autoritatives. Generalment no obtenen tan bons resultats escolars i presenten menys capacitat per a l'autoresponsabilitat. Són més propensos a la falta d'autocontrol i autodomini, qualitats a les quals els pedagogs moderns donen especial importància en la nostra societat hedonista³⁷. La tolerància dels pares respecte de l'expressió dels impulsos dels fills, unida a una tendència a complaure'ls, conduiria, d'una banda, a no donar valor a l'esforç personal i, d'altra, a no promoure l'autocontrol personal. No és estrany que els estudis del complex i freqüent problema de "nens agressius" hagin plantejat la relació entre agressivitat i permissivitat³⁸.

D) ESTIL PERMISSIU-NEGLIGENT

Es tracta d'una innovació introduïda per E. E. Maccoby i J. A. Martin gràcies a l'encreuament de pols negatius de les dues dimensions bàsiques: manca d'exigència paterna i manca de responsivitat. Aquests autors no descriuen les característiques d'aquest estil, sinó que convé deduir-les d'allò que es diu sobre la implicació paterna³⁹. La nota més rellevant, que dóna caràcter específic a aquesta conducta, és efectivament l'escassa implicació paterna, posada de manifest sobretot en la negligència educativa. La permissivitat no és per raons ideològiques, com és el cas de l'estil permissiu-indulgent, sinó que ve donada per raons pragmàtiques (comoditat, falta de temps, manca d'interès, negligència...). Els pares permissiu-negligents inverteixen en els fills el mínim temps possible, tendeixen a resoldre les obligacions educatives de la manera més ràpida i còmoda possible. Els resulta més còmode no imposar normes, perquè aquestes implicarien diàleg i vigilància. Deixen que els fills facin el que vulguin, mentre no els compliquin la vida. Però passa que, com que aquesta permissivitat manca de consistència ideològica, a vegades no poden evitar explosions irracionals d'ira contra els fills, quan aquests traspassen els límits d'allò que és tolerable. Si els recursos els ho permeten, complauen els fills en allò que els demanen, envoltant-los d'afalagaments materials. Manifesten delegació de les tasques educatives, que equival a dimissionisme educatiu. Les relacions amb els fills es caracteritzen per l'escassa dedicació afectiva.

Tot i que l'estil permissiu-negligent, quant a "tipus pur", admet també notables variacions segons de quina família concreta es tracti és, sense cap mena de dubte,

36. Vegeu *supra* els estudis empírics ja citats en parlar dels estils autoritatius i autoritaris.

37. Cfr. W. BREZINKA: *op. cit.*, pp. 24-26 i 85-86. F. VON CUVE: "Fördern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung" a *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, UNED, Madrid, 1988, Vol. 1, pp. 141-151.

38. Cfr. D. OLWEUS: "Familial and temperamental determinants of aggression behavior in adolescents" a *Developmental Psychology* 16 (1980) 644-660; G. R. PATTERSON: *Coercitive family process*, Castalia Press, Eugene, Ore, 1982.

39. Cfr. *op. cit.* pp. 48b-51a.

l'estil amb efectes socialitzadors més negatius. Segons els estudis empírics⁴⁰, els fills de pares permissiu-negligents obtenen generalment les puntuacions més baixes en autoestima, en desenvolupament de capacitats cognitives i en resultats escolars, així com en autonomia personal i en ús responsable de la llibertat. Donada la manca d'autocontrol, són especialment propensos a l'agressivitat i a caure en desviacions greus (delinqüència, drogaaddició, alcoholisme...)⁴¹. A causa de la manca d'atenció dels pares, els fills es veuen induïts a buscar suport afectiu en els grups d'iguals, situats en les mateixes circumstàncies que ells, grups caracteritzats per actituds antiescola i per les diversions evasives.

4. OBSERVACIONS COMPLEMENTÀRIES SOBRE ELS ESTILS EDUCATIUS PATERNS EN GENERAL

El model teòric que acabo d'exposar exigeix ser comprovat, matisat i enriquit mitjançant estudis empírics directament basats en els seus plantejaments. Fins ara ha servit més aviat per reordenar i reinterpretar els resultats d'estudis sobre pràctiques educatives paternes, realitzats abans o independentment de la formulació d'aquests⁴².

Com a colofó de tot allò que s'ha dit fins ara, cal fer algunes observacions finals, que serveixin de crítica de model, tal com ha estat exposat en aquest treball.

Convé destacar en primer lloc una limitació, inherent en part a qualsevol model teòric. Com han advertit els epistemòlegs, els enfocaments teòrics solen il·luminar un costat important d'una realitat complexa, deixant altres costats –no pas menys importants– a l'ombra. I això passa en el nostre cas. El model d'estils educatius paternes, sobretot tal com ho he comentat fins aquí, aborda la realitat complexa de la socialització dels fills, centrant-se unilateralment en el costat de l'acció dels pares sobre els fills, però aquest enfocament corre el risc de no tenir en compte el fet que la socialització dels fills no depèn només dels pares. Hi ha, efectivament, altres variables que cal no oblidar: la influència del context de la llar en conjunt: si la família és reduïda o nombrosa; el sexe i ordre de naixements dels fills; el grau d'harmonia entre els progenitors; la història d'incidents a la llar, com per exemple la malaltia d'algun dels fills... Cal tenir en compte també les influències dels germans i dels iguals, així com les d'altres adults; la influència dels "mass-mèdia"... En aquest sentit, és evident que la perspectiva socialitzadora moderna està exigint avui dia que l'enfocament del model d'estils educatius paternes sigui complementat amb la perspectiva ecològico-social, propugnada per U. Bronfenbrenner⁴³.

40. Comprovacions d'alguns dels efectes socialitzadors negatius que assenyalo tot seguit, es poden trobar en els estudis ja citats, referents a exigència - no exigència paterna (vegeu especialment els estudis de L. PULKKINEN, L. LOEB i M. L. HOFFMAN-H. A. SALTZTEIN, notes 28-30), tot i que pel caràcter límit de l'estil permissiu-negligent, el material més significatiu es troba per ara en els protocols dels psicòlegs clínics.

41. Cfr. R. MALIPHANT: "La delinqüència juvenil" a J. C. Coleman (ed). *Los años escolares. Problemas comunes en la socialización de los jóvenes*, CECSA, Mèxic 1984, pp. 161-186.

42. Fins ara, són pocs els estudis realitzats expressament sobre l'esquema teòric del model que hem comentat aquí. Entre aquests caldria citar la investigació recent de S. D. LAMBORN et alii: "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families" a *Child Development* 62 (1991:1) 1049-1065.

43. Cfr. URIE BRONFENBRENNER: "Reality and research in the ecology of human development" a *Proceedings of the American Philosophical Society* 119 (1975: 6) 439-469. Aquest autor ha exposat el seu enfocament ecològico-social del procés de socialització més extensament en la coneguda obra: *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona 1987 (Edició original: *The experimental ecology of human development*, Harvard University Press, Harvard 1979^{2a}).

El model teòric que he comentat exigeix ser complementat també pels enfocaments d'altres teories, com la teoria de la interacció, de l'aprenentatge i de l'atribució.

L'enfocament interaccionista ha posat de relleu que les mateixes pràctiques paternes (què fan de fet els pares per educar els fills) estan condicionades pel tipus de reacció dels fills, reacció condicionada al mateix temps per influències ambientals alienes a l'estricta relació pares-fills o potser per influències temperamentals i genètiques. No sempre és fàcil per als pares explicar, per exemple, per què un fill és dòcil i l'altre díscol, si els dos han rebut el mateix tractament patern. O resoldre preguntes com aquesta: El meu fill és agressiu i incomunicatiu perquè jo sóc repressiu i distant o jo m'he tornat repressiu i distant perquè el meu fill és agressiu i incomunicatiu? Sobre això, diversos autors han destacat l'existència freqüent de processos de circularitat causal⁴⁴, que exigeixen una anàlisi atenta especialment en casos límits de nens agressius. A vegades convé sortir del cercle tancat de pares-fills i mirar-lo amb un cert distanciament per reenfocar una problemàtica educativa concreta.

El model teòric exposat aquí té una altra limitació. Tot i que he fet referència al calor afectiu, com a atribut implícit en la responsivitat, convé referir-s'hi de manera més explícita. Hi ha poques investigacions que analitzin aquesta qualitat, indubtablement perquè es tracta d'una matèria especialment fugissera a la metodologia convencional⁴⁵. L'accés a l'estudi de l'afectivitat ha estat més aviat patrimoni de la metodologia fenomenològica⁴⁶. Tot i això, cal no oblidar que el calor afectiu o la relació amorosa pares-fills, de caràcter únic, constitueixen el mecanisme més poderós de socialització. El calor afectiu intervé especialment en els processos d'identificació i d'aprenentatge per model. Promou la percepció empàtica pares-fills i consegüentment una convivència rica i harmoniosa. I educa els fills en un aspecte essencial de la seva personalitat, que és el de l'afectivitat, aspecte que torna a col·locar-se en primera fila per alguns pedagogs⁴⁷.

La teoria de l'atribució i de l'aprenentatge vénen a complementar també el model teòric, comentat en aquest treball, en oferir aclariments i matisacions sobre la relació entre la dimensió més problemàtica dels estils educatius, l'exigència paterna, i els efectes socialitzadors.

La teoria de l'atribució estudia les causes que condueixen als individus a "atribuir"

44. Entre els estudis que tracten dels processos de circularitat causal i accentuen l'enfocament interaccionista en les relacions pares-fills, és important citar els següents: a) R. Q. BELL: "A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization" a *Psychological Review* 75 (1968) 81-95; b) R. Q. BELL i L. V. HARPER (eds.): *Child effects on adults*, Erlbaum, Hillsdale, N. J. 1977; c) C. C. LEWIS: "The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings" a *Psychological Bulletin* 90 (1981) 547-563; d) D. OLWEUS: "Familial and temperamental determinants of aggression behavior in adolescents. A Casual analysis" a *Developmental Psychology* 16 (1980) 644-660; e) J. M. GOTTMAN i J. T. RINGLAND: "The analysis of dominance and bidirectionality in social development" a *Child Development* 52 (1981) 393-412.
45. Hi ha alguns interessants estudis empírics -tot i que no qualitius- sobre l'afectivitat, entre els quals cal ressaltar: a) N. D. FESHBACH: "Empathy training: A field study in affective education" a N. D. Feshbach i A. Fralzek (eds): *Aggression and Behavior*, Praeger, New York 1979; b) M. L. HOFFMAN: "Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives" a T. Likona (ed): *Moral development and behavior*, Holt, Nova York 1976; c) William Mc. CREADY: "Familia y socialización" a *Concilium* (Madrid) 15 (1979;5) 38-49; d) R. B. ZAJONC: "Feeling and thinking: Preferences need not inferences" a *American Psychologist* 35 (1980) 151-175.
46. Efectivament, per accedir a un plantejament profund i qualitatiu del tema convé recórrer per ara a estudis d'enfocament fenomenològic, com el de Martinus G. PLATTEL: "La familia, como comunidad personal" a *Filosofía Social*. Ed. Sígueme, Salamanca 1967, pp. 125-146.
47. W. BREZINKA (*op. cit.*, pp. 88-89) considera l'educació per a l'afectivitat, que ell anomena "cultiu del cor", com a una de les finalitats educatives comunes i bàsiques.

les seves pròpies accions a factors exteriors (atribució externa) o a ells mateixos (atribució interna). Dit d'altra manera, s'interessa per conèixer els factors de la "ubicació de control" (*locus of control*) de les seves pròpies accions. Quan un subjecte explica predominantment per què ha obrat d'una determinada manera, invocant raons fora de si mateix (per exemple, perquè allò que ha fet és una ordre, perquè cerca una recompensa, perquè si no què diria la gent...), es caracteritza per "ubicació externa de control" (*external locus of control*). Quan el subjecte fonamenta habitualment l'explicació de les accions que fa en conviccions personals, es caracteritza per "ubicació interna de control" (*internal locus of control*). Els estudis promoguts per la teoria de l'atribució solen començar passant primer una escala d'ubicació de control als subjectes en qüestió i buscant després els factors dels resultats obtinguts⁴⁸. L'interès i la connexió d'aquests estudis amb els efectes socialitzadors de les pràctiques educatives paternes és evident. Que el subjecte actuï per si mateix i des de dintre de si mateix és un dels objectius bàsics de la personalització.

Des de la teoria de l'atribució i de l'aprenentatge s'ha pogut matisar els següents punts sobre exigència paterna i interiorització de conductes desitjades:

a) La promoció de *docilitat filial durant la infància* no és incompatible amb l'autoregulació. Tot i que sembli paradoxal, els estudis empírics han comprovat que els subjectes amb ubicació interna de control, capaços d'exercir la seva autonomia personal i autoregulació, es distingeixen per un grau notable de docilitat i obediència durant la infància, especialment en les llars que hem anomenat autoritatives-recíproques. L'explicació a aquest fet radicaria al fet que els nens, tot i que en molts casos compleixin les ordres sense comprendre o sense comprendre plenament la bondat intrínseca d'allò que se'ls mana, aprenen experiencialment aquesta bondat quan executen les accions que se'ls ha manat i fins i tot a vegades arriben a oblidar la "font d'informació", oblit que seria una de les condicions per a la plena interiorització⁴⁹. De manera que l'heteronomia seria un camí provisional, per arribar a l'autonomia.

b) S'ha arribat a matisar sobre el punt delicat de la *intensitat d'exigència paterna* amb la formulació de la llei "llindar suficient de control patern". La interiorització i autoregulació quedaria menyscabada tant si s'obra per sota com per sobre d'aquest llindar. E. E. Maccoby i J. A. Martin han formulat l'esmentada llei amb aquestes paraules: "El màxim d'interiorització de les normes de conducta s'aconsegueix sota condicions en les quals la pressió de l'agent educador és justament suficient per aconseguir obediència"⁵⁰. La pressió insuficient, expressada per exemple en

48. Cfr. M. E. SHAW i Ph. R. CONSTANZO: "A theory of external attribution" a *Theories of Social Psychology*, MacGraw-Hill Company, Nova York 1970, pp. 291-294.

49. Per a l'estudi de l'eficàcia de l'obediència en el procés d'interiorització, vegeu: a) M. L. HOFMAN: "Affective and cognitive processes in moral internalization"; b) M. R. LEPPERT: "Social control processes, attribution of motivations and internalization of social values" a M. L. Higgins et alii: *Social cognition and social behavior*, Cambridge University Press, Cambridge (G. B.) 1982; c) H. C. KELMAN: "Compliance, identification and internalization" a *Journal of Conflict Resolution* 2 (1958) 51-60. No obstant, cal esmentar que certes pràctiques suggerides per la teoria de la dissonància cognitiva haurien de ser utilitzades amb prudència per no caure en una manipulació abusiva dels subjectes induïts o forçats a l'obediència. Vegeu: a) L. FESTINGER: J. M. CARLSMITH: "Cognitive consequences of forced compliance" a *Journal of Abnormal and Social Psychology* 58 (1959) 203-210; b) J. M. CARLSMITH et alii: "Children obedience to adult request: Interactive effects of anxiety arousal and apparent punitiveness of adults" a *Journal of Personality and Social Psychology* 30 (1974) 822-828.

50. *Op. cit.*, p. 10b.

l'absència de vigilància paterna, transmetria el missatge implícit de què la conducta prescrita, no té justificació intrínseca o de què potser ni els mateixos pares hi creuen. La pressió excessiva (expressada sobretot en els càstigs) corre el risc de produir conformisme extern, acompanyat de rebel·lió interna, o de marcar el compliment de l'acció de tal manera que no es pugui oblidar la "font d'informació" i els avantatges que implica aquest oblit, tal com acabó de senyalar.

c) Es considera el principi més funcional l'ús d'actituds positives que negatives en la pressió dels pares cap a conductes desitjades. L'ús de *censures, reprimendes i càstigs*, tot i que a vegades és un recurs necessari, requereix especial prudència perquè no produeixi ansietat en els fills o distanciament entre pares i fills. Quant als premis, s'ha comprovat, d'altra banda, la necessitat d'utilitzar-los amb mesura i adequadament. Si es fan servir sense mesura, no només poden perdre l'efecte de reforç positiu de conductes desitjades d'acord amb la "lleï del nivell d'adaptació", sinó que poden arribar a perdre el caràcter gratuït inicial i passar a ser tinguts com a descomptats o inclús com a drets adquirits, amb l'agreujant que la interrupció de la cadena de premis sigui sentida com a privació i sanció negativa injusta. D'altra banda, s'ha comprovat que els pares a vegades utilitzen inadequadament els premis, quan posen recompenses externes i innecessàries per accions que els fills ja estan fent espontàniament i per convicció i motivació internes⁵¹.

Gener 1993

51. Cfr. M. R. LEPPER et alii: "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards" a *Journal of Personality and Social Psychology* 28 (1973) 129-137.