



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

REBECA MEJÍA-ARAUZ
COORDINADORA

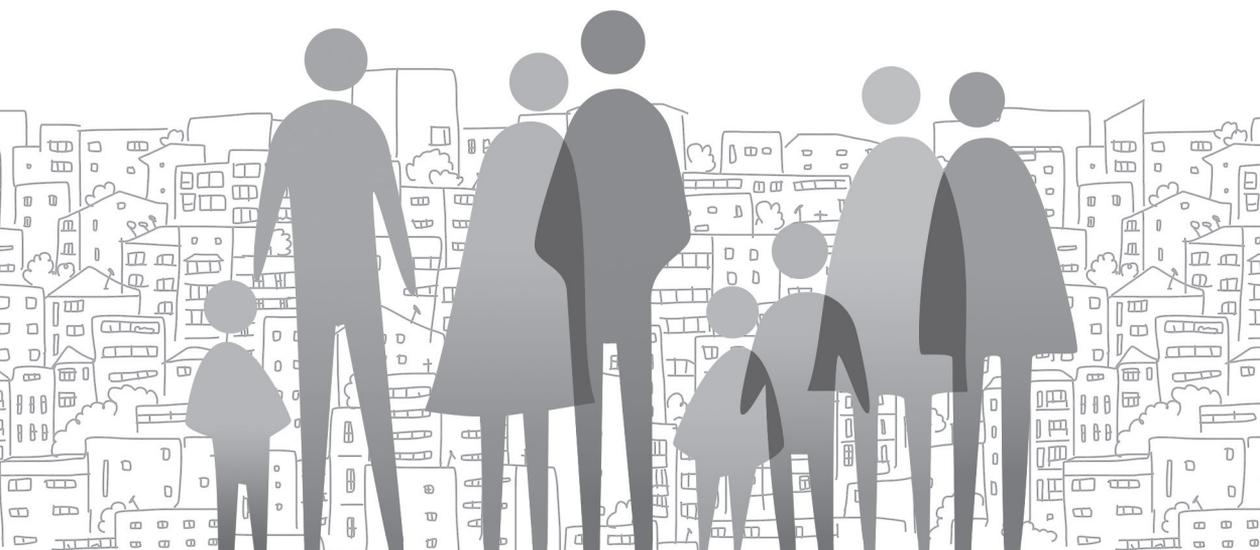
ORGANIZACIÓN FAMILIAR EN LA VIDA URBANA

UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN EL
DESARROLLO EN LA INFANCIA MEDIA



ORGANIZACIÓN FAMILIAR EN LA VIDA URBANA

UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN EL
DESARROLLO EN LA INFANCIA MEDIA



ORGANIZACIÓN FAMILIAR EN LA VIDA URBANA

**UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN EL
DESARROLLO EN LA INFANCIA MEDIA**



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

REBECA MEJÍA-ARAUZ
COORDINADORA

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Mejía-Arauz, Rebeca (coordinación)

Organización familiar en la vida urbana : un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media / Coord. de R. Mejía-Arauz. -- Guadalajara, México, 2020.

405 p.

ISBN 978-607-8616-99-2

1. Niños – Guadalajara, Jalisco – Cuidado e Higiene. 2. Niños – Guadalajara, Jalisco – Condiciones Psicológicas. 3. Niños – Guadalajara, Jalisco – Condiciones Sociales y Culturales – Tema Principal. 4. Niños – México – Condiciones Sociales y Culturales. 5. Personas con Discapacidad – Guadalajara, Jalisco – Condiciones Sociales y Culturales. 6. Tarascos – Guadalajara, Jalisco – Condiciones Sociales y Culturales. 7. Familia – Guadalajara, Jalisco – Condiciones Sociales y Culturales – Tema Principal. 8. Familia – México – Condiciones Sociales y Culturales. 9. Relaciones Padres-Hijos – Guadalajara, Jalisco – Tema Principal. 10. Relaciones Familiares – Guadalajara, Jalisco. 11. Roles de Género – Guadalajara, Jalisco. 12. Doble Jornada – Guadalajara, Jalisco. 13. Economía Familiar – Guadalajara, Jalisco. 14. Internet – Guadalajara, Jalisco – Aspectos Sociales y Culturales. 15. Redes Sociales – Guadalajara, Jalisco. 16. Espacios Sociales – Guadalajara, Jalisco. 17. Vida Cotidiana – Guadalajara, Jalisco. 18. Suicidio – Guadalajara, Jalisco – Prevención. 19. Psicología Evolutiva. 20. Psicología Social. 21. Sociología Urbana. 22. Sociología de la Cultura. I. t.

[LC]

305. 23130972352 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Diagramación: Rocío Calderón Prado

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
publicaciones.iteso.mx

Nuestro especial agradecimiento a todas las familias participantes y a las niñas y niños entrevistados.

Agradecemos la colaboración de las instituciones escolares y otras instituciones de atención infantil, las cuales nos facilitaron el contacto con las familias para invitarlas a participar.

Agradecemos la colaboración y apoyo del Centro Integral de Rehabilitación Infantil A.C. (CIRIAC), institución que estuvo de acuerdo en no permanecer anónima.

Agradecemos de manera especial a nuestra institución:

A la Dirección General Académica por el financiamiento a los proyectos de investigación. Accedimos a este financiamiento a través de concurso publicado en la convocatoria de apoyo a la investigación 2016.

A la Dirección del Departamento de Psicología, Educación y Salud.

A la Coordinación de Investigación y Posgrado.

Damos un especial agradecimiento a Diego Carrandi Casillas e Irasema Viedas Madrid, asistentes de investigación, por su riguroso trabajo de campo y de sistematización.

Por su cuidadoso trabajo de campo, agradecemos a las asistentes de investigación:

Ariana Bañuelos

Ana Lucía Camacho

Daniela Hernández

Vanessa Ortiz

Miriam Pulido

Vanessa Toledo

Tatiana Trujillo

Ana Luisa Valle

Por su empeñoso trabajo de apoyo en la investigación, a las becarias:

Sara García Toranzo

Valeria Magaña Pelayo

Lilia Gutiérrez García

Erika Vázquez Castelán

Edith Rojas Quiñones

Índice

INVESTIGACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE VIDA FAMILIAR COTIDIANA EN EL CONTEXTO URBANO Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO EN LA INFANCIA MEDIA / <i>Rebeca Mejía-Arauz</i>	9
RASGOS Y CONTRASTES EN LAS FAMILIAS DE HOGARES CON HIJOS EN INFANCIA MEDIA EN EL ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA / <i>Rocío Enríquez Rosas y Tania Zohn Muldoon</i>	37
ORGANIZACIÓN DE VIDA COTIDIANA DE FAMILIAS CUYAS MADRES TIENEN TRABAJO REMUNERADO. ESTUDIO EN CINCO GRUPOS SOCIOCULTURALES / <i>Rebeca Mejía-Arauz, Gabriel Dávalos Picazo y Tania Zohn Muldoon</i>	77
REDES DE CUIDADO: GÉNERO, GENERACIÓN Y PARTICIPACIÓN PARENTAL EN FAMILIAS CON HIJOS EN INFANCIA MEDIA / <i>Rocío Enríquez Rosas, Vanessa Medrano González y Margarita Maldonado Saucedo</i>	111
CUIDADO E INCLUSIÓN DE FAMILIAS CON HIJOS CON Y SIN DISCAPACIDAD, DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS / <i>Leticia Celina Velasco Jáuregui</i>	145
CONCEPCIONES PARENTALES SOBRE LA AUTORIDAD, EL TRATO Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA MEDIA. UN ANÁLISIS CON FAMILIAS DE CINCO GRUPOS SOCIOCULTURALES EN CONTEXTO URBANO / <i>Rebeca Mejía-Arauz y Luis Felipe Gómez López</i>	191

COMPARACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS Y ESTILOS PARENTALES DE FAMILIAS DE TRES GRUPOS SOCIOCULTURALES DE LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA / <i>Liliana Castillejos-Zenteno y Rolando Rivera-González</i>	227
LA FAMILIA EN LA RED / <i>Francisco Morfín Otero</i>	257
HABITAR LA CIUDAD: UN DERECHO FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO HUMANO INFANTIL / <i>Claudia G. Arufe Flores</i>	283
CREENCIAS CULTURALES SOBRE EL SUICIDIO INFANTIL EN PADRES DE FAMILIA DEL ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA / <i>Teresita Morfín López y Luis Miguel Sánchez Loyo</i>	325
CONTINUIDAD Y CAMBIOS EN LA VIDA COTIDIANA DE FAMILIAS INDÍGENAS P'URHÉPECHAS DE LA ZMG / <i>Lucía Alcalá, Rebeca Íñiguez Segura y Rebeca Mejía-Arauz</i>	347
REFLEXIONES FINALES ACERCA DE LA VIDA COTIDIANA FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO EN LA INFANCIA MEDIA / <i>Rebeca Mejía-Arauz</i>	387
ACERCA DE LOS AUTORES	399

Investigación de la organización de vida familiar cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media*

REBECA MEJÍA-ARAUZ

Resumen: Este libro presenta el resultado del trabajo de un grupo de investigadoras e investigadores de diversas disciplinas sociales, interesados en comprender la complejidad actual de la vida de las familias con hijos en la etapa de la infancia media que viven en el contexto urbano y las implicaciones que tienen sus condiciones de vida en el desarrollo de sus hijos o hijas. Para atender a esta problemática social se configuró un multiproyecto de investigación que aborda diversas dimensiones. La complejidad y alcance de esta investigación no permite presentar todos los resultados en un solo volumen sino un avance que, sin embargo, es lo bastante sustancioso para alcanzar a revelar las grandes dificultades que enfrentan cotidianamente las familias de diversos grupos socioculturales en el área metropolitana de Guadalajara y cómo sus variantes en condiciones, recursos, estrategias y estilos de vida impactan el desarrollo infantil.

Palabras clave: organización familiar, familias urbanas, desarrollo infantil, infancia media, variantes socioculturales.

- Mi especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que facilitaron el contacto con las familias. Agradezco al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.

LA VIDA URBANA DE LAS FAMILIAS Y EL DESARROLLO DE NIÑAS Y NIÑOS EN LA INFANCIA

Las condiciones de vida contemporánea, en especial en las zonas urbanas, son cada vez más complejas y presentan una diversidad de dificultades y vulnerabilidad para sus habitantes.

Debido a la idea de encontrar más servicios y mejores condiciones de vida, se van desarrollando las zonas urbanas como lugares de gran concentración de habitantes, con lo que se generan diversas problemáticas que se agregan al hacinamiento, entre estas encontramos la contaminación y la repercusión en los tiempos y distancias en los traslados para atender a las necesidades de la vida cotidiana, de tal manera que las condiciones de trabajo se ven vulneradas, en especial para el género femenino. Otras problemáticas que agregar a lo anterior serían la extrema inseguridad y violencia, o la falta de servicios básicos para algunos sectores de la población, así como la necesidad de espacios públicos seguros para la infancia.

Ante tal contexto, las familias van transformando sus prácticas de vida cotidiana, sus formas de organización y distribución de tiempos para atender a las diversas actividades necesarias en la vida de sus miembros, afectando las formas de relación y la calidad de las interacciones que tal organización implica y permite, así como, en general, su estilo de vida, aspectos que pueden provocar efectos importantes en el desarrollo infantil.

Los estudios acerca de la vida de las familias han señalado las marcadas transformaciones que se identifican actualmente en la composición de estas, en sus roles y en las responsabilidades de las familias y los hogares. Sin embargo, a nivel social, el modelo de familia tradicional y de estructura nuclear, compuesto por padre proveedor, madre ama de casa e hijos, sigue prevaleciendo como referente normativo y simbólico (Tuirán, 2001), a pesar de que, en la realidad contemporánea, la heterogeneidad de las familias presenta una diversidad de problemáticas que no han sido estudiadas de forma suficiente y para las que se requiere hacerlo, como lo señala Enríquez (2013, 2016).

La familia, en distintas regiones del mundo, sigue mostrando relaciones inequitativas entre los géneros. Lo mismo ocurre en el panorama latinoamericano y mexicano que tradicionalmente ha mostrado tal inequidad y donde, además, ahora se advierte el debilitamiento de la protección social tradicional que aportaba la solidaridad familiar.

En el plano laboral, la mujer, al igual que en otras partes del mundo, ha incrementado su participación en este ámbito, contribuyendo a la economía, pero en Latinoamérica, persiste la desigualdad que se muestra en la diferencia de salarios percibidos por hombres y mujeres para un mismo tipo de trabajo y jornada. Este es el caso de México (Martínez Jasso & Acevedo Flores, 2004) y en especial para el caso de Jalisco, el cual se encuentra entre los primeros tres estados con mayor brecha salarial de género (Instituto Nacional de las Mujeres, 2016).

En el caso de las madres de familia, su participación en el mundo del trabajo, con su consecuente contribución a la economía del hogar, implicaría un necesario reajuste en las responsabilidades y tareas del hogar, pero este no se logra percibir plenamente en nuestra sociedad. Como expresa Esteinou (citada en Enríquez Rosas, 2016; Enríquez Rosas & Zohn Muldoon, 2020), la familia patriarcal sigue prevaleciendo en México, por lo que, ante la permanencia de las mujeres en el mercado laboral en algunos estratos socioeconómicos, se presentan tres desafíos alternativos:

- a) Se mantienen las orientaciones de valores tradicionales en las relaciones de género.
- b) Los hombres mantienen una concepción tradicional mientras que las mujeres luchan por una división del trabajo más equitativa, lo que trae como consecuencia situaciones de tensión, conflicto y posible violencia.
- c) Ambos miembros de la pareja modifican sus orientaciones de valor con respecto a la estructura de roles tradicionales.

En muchas de las familias en que las madres tienen trabajo remunerado, los roles van cambiando de forma tan gradual que se deriva en la generación de tensiones, conflictos y desgaste al interior de las familias. De ahí la importancia de investigar diversos aspectos alrededor de la organización de la vida cotidiana familiar, por ejemplo: cómo es la organización cotidiana y a cargo de quién o quiénes está; si en esta organización se han reconfigurado los roles con una redistribución de las tareas y responsabilidades familiares; si tal reconfiguración incluye la transformación del rol del padre de familia en el hogar; así como identificar el impacto que la vida urbana tiene en las condiciones de vida diaria de las familias y en especial en las condiciones para el desarrollo de los hijos.

Las transformaciones en las condiciones de vida cotidiana familiar se identifican en particular en las formas de enfrentar la vida, es decir a través de las estrategias y formas de organización familiar, las cuales se convierten en estilos de vida que a la larga crean condiciones para el desarrollo familiar e infantil con consecuencias importantes.

En diversas partes del mundo, existe desde hace años una preocupación en grupos y redes científicas acerca de las consecuencias inmediatas y a largo plazo que pueden tener las complejas condiciones de vida contemporánea en el bienestar físico y psicológico de las personas. En el caso de las familias con hijos, algunos de los cambios en las condiciones de la vida actual en las zonas urbanas que se pudieran asociar a las dificultades en el logro del bienestar son: la disminución de los tiempos de convivencia entre padres, madres, e hijos; el mayor aislamiento de las familias entre sí y, por lo mismo, el debilitamiento de sus redes de apoyo social, —tan necesarias para lograr la sobrevivencia, en especial en las familias que viven en pobreza—. Paradójicamente, se vive de manera aislada en una multitud de sistemas que conforman las zonas urbanas.

En cuanto al desarrollo infantil, la familia ha sido considerada el pilar y la responsable absoluta; sin embargo, desde fines del siglo XX se empezaron a advertir diversos problemas que no se circunscriben de forma exclusiva al ámbito del hogar y que afectan tanto al desarrollo familiar como al infantil, de forma particular a la etapa de la infancia media; por mencionar un ejemplo, el incremento en el *bullying* en el contexto escolar (véase por ejemplo Perales–Franco, Arias–Castañeda & Bazdresch–Parada, 2014).

La familia se mueve cotidianamente en diversos ámbitos, de manera que es importante considerar, en el desarrollo de la familia, la influencia de diversos contextos cotidianos de vida tanto en la familia, como una entidad, así como en cada uno de sus miembros (Bronfenbrenner, 1979). Sin embargo, en México es escasa la investigación del desarrollo familiar e infantil desde esta perspectiva ecológica y que toma en cuenta la variabilidad de los contextos en que participan las familias o sus miembros, y la diversidad de participantes más allá de los miembros de la familia que inciden también en el desarrollo en la infancia media.

En el caso del desarrollo infantil, el reporte anual del año 2012 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2012) se enfatiza, como preocupación central, las condiciones de vida de niñas y niños en zonas

urbanas. Este reporte indica que la mitad de las niñas y niños del mundo viven en áreas urbanas, al igual que ocurre en México que experimenta un incremento en la migración de las personas de áreas rurales hacia las ciudades más pobladas del país, razón por la cual la Unicef urge a atender a las condiciones de vida de la infancia en estas zonas. Sin embargo, tampoco en esto se encuentra investigación relevante en México, es decir, investigación que aborde cómo la vida en los contextos urbanos afecta las prácticas de vida de familias y niños, y cómo tales prácticas afectan su desarrollo psicológico y sociocultural. Es poco lo que se conoce acerca del impacto que tienen las dinámicas y organización familiar en estos aspectos críticos del desarrollo infantil, mucho menos se conoce qué influencia tienen otros contextos de vida cotidiana más allá del familiar, en las vidas y desarrollo de las niñas y niños urbanos.

En el caso del desarrollo infantil en México, una revisión extensa y cuidadosa de las investigaciones en este campo durante los últimos 20 años muestra un mayor énfasis en la investigación de la infancia temprana (de 0 a 5 años de edad), mientras que en el caso de la infancia media (entre 6 y 11 años de edad) se enfatiza la investigación de los desempeños escolares, así como alguna investigación acerca de los factores y las problemáticas relacionadas con la salud. Existe muy poca investigación en México que se enfoque al estudio de las variables críticas del desarrollo infantil en esta etapa, como lo son la cognición social, el desarrollo socioemocional y, en general, el desarrollo social (Mejía-Arauz, Toledo-Rojas & Aceves-Azuara, 2013) y cómo estos pueden afectarse según las condiciones de vida en diferentes entornos.

La complejidad de la vida actual, en particular en el entorno urbano, incide en las formas de relación y en las oportunidades de desarrollo familiar y, de forma más específica, en el desarrollo infantil. Por ejemplo, las exigencias del trabajo y de instituciones en que participan los diversos miembros de la familia pueden incidir en el modo en cómo los padres estructuran la vida de los niños; esto y sus propias concepciones y experiencias orientan sus formas de relación con los hijos a través de diferentes estilos de crianza. Dichos aspectos influyen en los tiempos que se dedican a la convivencia, o los tiempos que los niños pasan en otros escenarios no familiares y con otros adultos que intervienen en su desarrollo.

Esta organización familiar también puede tener repercusiones en las formas cotidianas en que niñas y niños participan en los ámbitos privados,

familiar y escolar, y en los espacios públicos. Sin embargo, como ya se ha señalado, este es un aspecto que poco se ha investigado, no obstante que desde el discurso teórico académico y político existe un reconocimiento a la importancia de que los niños y niñas participen en las decisiones que afectan su propia vida y la vida de la comunidad en la cual viven.

VARIANTES SOCIOCULTURALES EN LAS PRÁCTICAS DE VIDA FAMILIAR Y EN LA CRIANZA

Las formas de relación y cuidado por parte de padres, madres y otros adultos cuidadores de niñas y niños pueden estar orientados por las concepciones que estos tienen acerca del desarrollo. Estas concepciones resultan, en gran parte, de las experiencias durante el propio desarrollo personal, así como de los aprendizajes formales y no formales y las prácticas compartidas culturalmente. Así, se pueden observar importantes diferencias entre comunidades indígenas, rurales y urbanas en las orientaciones, concepciones y oportunidades que los padres, familias y comunidades ofrecen para el desarrollo infantil. De igual manera, se podrán observar diferencias entre diferentes grupos de personas, cuyas prácticas culturales y estilos de vida varían, pero que comparten un mismo entorno, por ejemplo el urbano.

Muchas de las variantes, en las prácticas de vida y en las formas de crianza, están asociadas a las propias experiencias de vida transmitidas a través de las generaciones, a las nuevas trayectorias que generan nuevas ideas y a los conocimientos adquiridos a través de las experiencias educativas y otras variables asociadas, por ejemplo, a las oportunidades y restricciones que conllevan diversas condiciones socioeconómicas (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt & Correa-Chávez, 2013). Como señalan Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz (2014), en los grupos o comunidades socioculturales, hay muchos aspectos que son compartidos, por ejemplo, la experiencia educativa, el coincidir en prácticas de vida diaria, las prácticas religiosas, el uso del lenguaje y muchos aspectos más que forman una configuración particular de prácticas. Estas autoras llaman a ello “constelaciones culturales”, proponen un enfoque de estudio de estas variantes en términos de prácticas de vida en lugar de focalizarse en categorías sociales aisladas como el nivel de ingreso económico o el grupo étnico.

Este es el sentido que tiene la identificación de ciertos grupos socioculturales que participan en la investigación que aquí se reporta, en los que ciertas

variables y categorías que comparten las familias permiten configurarlas como grupo, por lo que tales variables se toman como indicadores de coincidencias más complejas en prácticas de vida, en estilos de vida.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVO, DESARROLLO Y MÉTODO

En México existen diversos programas e instituciones cuyos objetivos declarados pretenden incidir en el desarrollo de las familias y los niños y niñas; sin embargo, es muy probable que su diseño, formulación e implementación concreta estén muy lejos de responder al problema del desarrollo infantil en toda su complejidad y que, en consecuencia, sus resultados sean de alcance muy limitado, tal y como lo documenta Mejía-Arauz (2015) al referirse a la organización de la participación de los niños en contextos institucionales.

Moreno Jaimes (2016), por su parte, señala que la relativa inefectividad y limitado alcance de las políticas públicas —en especial aquellas que persiguen fines sociales como el combate a la pobreza, la prevención de la violencia o la promoción del desarrollo humano de grupos vulnerables— no es un fenómeno exclusivo de México sino que es un hecho más o menos generalizado debido a múltiples factores: variables de tipo político que reducen el incentivo de los gobiernos para promoverlas (Scharpf, 1997, citado en Moreno Jaimes, 2016); la extraordinaria complejidad que caracteriza su proceso de implementación (Pressman & Wildavsky, 1973, citado en Moreno Jaimes, 2016), pero también por el profundo desconocimiento entre quienes las diseñan sobre las situaciones y comportamientos en los cuales pretenden incidir.

A fin de aportar al conocimiento más preciso de las situaciones actuales del desarrollo familiar e infantil, discutidas en las secciones anteriores, se planteó una investigación enfocada en la *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media*. Por la complejidad de factores involucrados en esta problemática, la investigación aborda 16 temas que se especifican más adelante.

Como eje central, esta investigación se enfoca en identificar cómo se caracterizan las formas de organización de familias de diversas configuraciones familiares y de diversas características socioeconómicas y culturales en el contexto urbano; cómo esas formas de organización se relacionan con el desarrollo en la infancia media en los aspectos del desarrollo físico, cognitivo,

emocional y social; así como en reconocer el impacto que tienen otras esferas y contextos, tales como las instituciones educativas y los espacios públicos en el desarrollo de los niños y niñas.

La investigación tiene como principal objetivo obtener evidencias del panorama actual familiar en el contexto urbano, para sustentar la necesidad de un cambio social y cultural de paradigmas en cuanto a la concepción de la responsabilidad del desarrollo infantil que recae principalmente en la familia, cuando en la sociedad intervienen también en el desarrollo infantil otras instituciones y actores más allá de lo familiar y lo escolar. También se trata de analizar y reflexionar sobre las implicaciones de esta problemática para señalar necesidades y plantear propuestas con el fin de mejorar la participación de las organizaciones privadas y públicas relacionadas de diversas maneras con las familias y el desarrollo infantil, así como de las autoridades gubernamentales que regulan, supervisan o financian programas y políticas que también buscan incidir en el bienestar familiar.

El proyecto de investigación se inició en agosto de 2016. Entre las problemáticas a investigar se incorporaron los 16 temas que se presentan enseguida:

1. La organización familiar cotidiana y las demandas de vida.
2. Las configuraciones familiares y su caracterización.
3. Las redes de cuidado en que se apoyan las familias, las nuevas paternidades y los cambios en las relaciones de género y entre generaciones.
4. Las concepciones parentales del desarrollo situado en la infancia media.
5. Las prácticas parentales de crianza.
6. Las prácticas alimenticias familiares y el desarrollo físico infantil.
7. Condiciones de vida familiar relacionadas con estados de estrés.
8. La relación familia-escuela.
9. Las condiciones de vida de familias con un hijo con discapacidad.
10. Las condiciones de vida de familias con un hijo en albergue.
11. Las condiciones de vida de familias indígenas urbanas.
12. Las prácticas de la familia en la red.
13. Las familias en la ciudad, uso de espacios y servicios públicos y participación ciudadana.
14. El desarrollo sociocognitivo y socioemocional en la infancia media.
15. Los factores culturales de riesgo suicida en familias e infancia.
16. La vivencia familiar de la violencia urbana.

Para abordar estos diversos temas y sus interconexiones se integró un equipo de 25 investigadores de varias disciplinas y especialidades con diferentes enfoques teórico-metodológicos; sin embargo, la confluencia entre investigadores y la configuración del proyecto, en general, sigue una perspectiva psico-socio-cultural. En esta perspectiva se considera que la interacción social no se da en un vacío social (Tajfel, 1981) sino que está situada, históricamente y en el contexto social y cultural, en que las personas interactúan.

Esta dinámica sociocultural incide en el desarrollo de los procesos psicológicos tanto cognitivos como emocionales, de ahí que al interactuar de acuerdo a las prácticas situadas social, cultural e históricamente, se dé una mutua influencia en el desarrollo psicológico y cultural (Vygotsky, 1978, 1986; Cole, 1999). Es en este sentido que se consideran las prácticas de vida de las familias, las cuales se dan de acuerdo a los contextos en que ocurren e interconectan los procesos sociales, culturales y psicológicos de quienes participan en ella, incidiendo así, en el desarrollo infantil.

Por la diversidad de temas, perspectivas disciplinares y necesidades de abordaje metodológico, esta investigación es a la vez multimétodo, es decir, se aplicaron métodos mixtos y método de contraste (una versión de método comparativo). Es multimétodo porque en algunos de los temas o subproyectos se siguen distintas metodologías que contestan preguntas de diferente naturaleza a partir de datos recolectados de forma independiente, por ejemplo, el caso de los datos relativos al estrés en familias y algunos datos sobre condiciones físicas y nutricionales, datos que a su vez se analizan con técnicas independientes, aunque los resultados de los diferentes subproyectos eventualmente se relacionan.

La investigación también incluye métodos mixtos, ya que la mayoría de los subproyectos se apoyan en estadística descriptiva básica para dar una visión de conjunto de variables cuantificables; para otros aspectos complejos de la problemática central que se estudian se utilizaron análisis cualitativo-interpretativos. Otros subproyectos, por el contrario, se apoyan prevalentemente en análisis cuantitativos con soporte complementario de análisis cualitativo-interpretativo.

Es también una investigación que sigue el método de contraste, ya que, para la mejor comprensión de las prácticas de vida de los diferentes grupos socioculturales participantes, el contraste entre ellos resulta en una mayor comprensión de lo que los caracteriza después de identificar las similitudes y diferencias entre grupos.

En cuanto a la perspectiva teórica general, el proyecto tiene un abordaje transdisciplinar desde su planteamiento, ya que el modo en que se enfoca el problema central solo puede plantearse desde una perspectiva compleja psico-socio-cultural que incluye las visiones antropológica, bio-psico-socio-cultural y de políticas públicas. Bajo esta perspectiva transdisciplinar, el conocimiento obtenido de la problemática a nivel empírico arroja una nueva comprensión integral y articulada del problema, resultado del diálogo entre los aportes de estas perspectivas teórico-metodológicas.

En este volumen, cada capítulo presenta los referentes teóricos pertinentes a la temática que aborda, pero el trabajo dialogado entre todo el grupo de investigadores, a lo largo de tres años con presentaciones semestrales de avances y juntas mensuales, ha influido en una comprensión transdisciplinar que se refleja en los análisis y conclusiones de los y las autoras de cada capítulo.

Los datos que se obtuvieron provienen de varias fuentes e instrumentos. La entrevista constituyó la fuente común y central. Se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto a padres de familia (en su mayoría madres) como a sus hijos de entre 8 y 11 años de edad. Más adelante se detallan las características y tamaño de la muestra (véase tabla 1.2 Muestra de familias y niñas y niños participantes por grupo sociocultural). Estas entrevistas se audiograbaron con el consentimiento de los participantes y se transcribieron para su análisis.

Adicionalmente, los padres respondieron a una escala de estilos y prácticas de crianza, e identificaron, en un instrumento gráfico, su percepción de la imagen corporal actual y deseable del hijo o hija participante.

Los niños y las niñas de las familias participantes que estuvieran entre 8 y 11 años de edad, además de la entrevista, respondieron también a la escala de prácticas de crianza con relación a sus padres (padre y madre), se les aplicaron las subpruebas de vocabulario y de razonamiento perceptivo de la Prueba Wechsler de inteligencia para niños (WISC-IV) como indicadores de algunos aspectos del desarrollo cognitivo y una subescala de recursos socioemocionales de la prueba del Sistema para la Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA).

La elección de las subpruebas se hizo tratando de eliminar, en la medida de lo posible, las ventajas de familiaridad cultural que implican estos instrumentos para algunos grupos sociales (en lenguaje, contenidos, materiales y tipo de protocolos que siguen las pruebas) tratando de contrarrestar factores de inequidad cultural, pero finalmente se corroboró que, para algunas pobla-

ciones, como es el caso de las familias indígenas, estas pruebas son definitivamente inadecuadas. En relación al tema del desarrollo físico y nutrición, a niños y niñas participantes se les tomaron mediciones de peso y estatura.

Además de lo anterior, se invitó a las familias a participar en una actividad que se videograbó, la cual trata de identificar las diversas formas de interacción y participación entre los miembros de la familia.

LAS FAMILIAS PARTICIPANTES

Para identificar la diversidad de contextos de desarrollo familiar e infantil en la zona urbana de Guadalajara y las variantes entre ellos, se invitó a participar a familias que se agruparon en cinco grupos socioculturales. Las invitaciones se hicieron a los padres de familia con la mediación de varias escuelas y centros de atención infantil, por ejemplo, espacios de talleres extraescolares o deportivos, así como por interés directo de algunas familias que se enteraron del proyecto. En todos los casos, se informó que la participación era voluntaria y no tenía implicaciones con la relación entre familia y escuela o familia y centro de atención infantil.

Grupo sociocultural para el caso de esta investigación, refiere a familias que comparten una configuración interconectada de factores que se relacionan con sus condiciones y estilos o prácticas de vida (Rogoff, 2003, 2011).

Para entender las variaciones en los procesos culturales de desarrollo, resulta más útil identificar a los grupos de familias en términos de sus prácticas culturales que en función de categorías sociales más amplias (Rogoff, 2003, 2011; Rogoff, Najafi & Mejía-Arauz, 2014; Mejía-Arauz, Dexter, Rogoff & Aceves-Azuara, 2019). Pero también, los grupos configurados en términos de prácticas culturales compartidas se identifican con relación a la conjunción de diversas variables que se correlacionan tales como el nivel educativo y el ingreso (Nuru-Jeter, Sarsour, Jutte & Boyce, 2010), que en sí se relacionan con otras variables relevantes al estilo y condiciones de vida de las familias y que permiten tener una primera identificación para categorizar los grupos de familias.

En otras palabras, en el caso de dos de los grupos, estas variables (aspectos educativos, sociales y económicos) se toman como indicadores / observables o aproximaciones iniciales para detectar posteriormente en forma más detallada las configuraciones de prácticas culturales compartidas por personas

que coinciden en tales indicadores / observables, es decir, esto se verifica o corrobora una vez que se obtienen los datos más específicos de estas familias.

En el caso de los otros tres grupos participantes en esta investigación, se tomaron en cuenta otras condiciones de vida compartidas al interior del grupo que también marcan variantes en sus prácticas de vida: por tener un hijo con discapacidad; por tener un hijo en albergue durante la semana; o por ser familias indígenas o de herencia indígena que se asentaron en zona urbana.

Esta correlación de factores aporta explicaciones variadas acerca de qué influye y en qué medida en las prácticas de vida cotidiana, especialmente en relación con las prácticas de organización de la vida familiar cotidiana y las prácticas de crianza y del desarrollo, temas centrales de nuestra investigación.

Nuru-Jeter, Sarsour, Jutte y Boyce (2010) identificaron una serie de predictores de salud y desarrollo en la infancia media con relación a factores de ingreso familiar, educación en los miembros de la familia, en particular de la persona que asume el papel de cuidadora principal, así como el estatus social determinado subjetivamente, y otros factores de riesgo social. En forma muy resumida, estos autores identifican como relevantes los siguientes factores:

1. Factores económicos, entre otros, por ejemplo, el ingreso familiar conjunto y una razón entre el ingreso y el número de miembros de la familia.
2. Factores educativos, en especial los grados escolares en años de la persona que asume el rol de cuidador o cuidadora principal.
3. Factores sociales, como el riesgo de la percepción de ingreso de la familia, el grado educativo más alto logrado en esta, si se trata de una familia biparental o monoparental, el número de niños en el hogar y la relación con factores de pertenencia étnica.

En el caso de esta investigación, interesan las variantes en las prácticas culturales de las familias, en particular de aquellas prácticas relativas a la crianza. Estos aspectos culturales de una familia no se circunscriben a la educación de los padres y otros factores económicos o sociales sino que en relación a la crianza, entre otras prácticas culturales, resultan relevantes, además de lo señalado, sus elecciones educativas para sus hijos, y el fomento de otras prácticas cotidianas educativas formales e informales de los hijos.

Por lo anterior, se incluyó como indicador la elección familiar de la educación de los hijos en términos ya fuera de educación pública o de educación

privada de paga. En México, la calidad de la educación pública no es similar a la de países desarrollados, razón por la que el tipo de escuela, en términos de escuela pública o privada, puede ser un indicador no solo relacionado con la capacidad económica familiar sino también con las posibilidades de desarrollo educativo y social en la infancia media.

Además, siguiendo a Rodríguez Fernández (2012) se incluyó un indicador relacionado con la ocupación de los padres de la familia, pero solo como un factor complementario o de decisión en caso de que los primeros factores de educación parental, ingreso familiar y tipo de escuela de los hijos dificultara tomar una decisión clara acerca de la inclusión de alguna familia en alguno de los grupos socioculturales.

Siguiendo tales lineamientos, se identificaron dos grupos socioculturales que se determinaron bajo los criterios que se presentan en la tabla 1.1. Estos dos grupos son los denominamos *grupo 1, familias con recursos educativos y socioeconómicos amplios* (GP1 FRA); y *grupo 2, familias con recursos educativos y socioeconómicos limitados* (GP2 FRL).

Como indica la tabla 1.1, en el caso de las familias biparentales se tomó en cuenta no solo el nivel educativo de la persona cuidadora principal, quien usualmente es la madre (excepto en algunos casos excepcionales), sino también del padre, debido a que de igual manera es un factor que influye directa e indirectamente en el desarrollo infantil (Rodríguez Fernández, 2012).

Se tomaron en cuenta los factores especificados en la tabla anterior para estos dos grupos familiares, considerando satisfacer los criterios de por lo menos dos de los factores y solo para los casos de duda se incluyó la ocupación del principal proveedor de la familia. Por ejemplo, una familia podría corresponder al *grupo 1, familias con recursos económicos y educativos amplios* (GP1 FRA) por el ingreso económico, pero si la escolaridad de ambos padres y el tipo de escuela elegida para el hijo satisfacía los criterios del *grupo 2, familias con recursos económicos o educativos limitados* (GP2 FRL), entonces el caso pertenecería a este último grupo, aun sin que se satisficiera el criterio del ingreso. Se considera que estos factores forman parte de “constelaciones de prácticas culturales” relacionadas con decisiones que afectan el desarrollo infantil y la crianza (Rogoff, Najafi & Mejía-Arauz, 2014; Mejía-Arauz et al., 2019). Como ya se mencionó, además se incluyeron otros tres grupos socioculturales: *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD); *grupo 4,*

TABLA 1.1 CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN DE FAMILIAS EN DOS GRUPOS SOCIOCULTURALES

	GP1 FRA	GP2 FRL
1. Escolaridad parental o del cuidador o cuidadora principal: a. Promedio de escolaridad en familias biparentales. b. Escolaridad materna en familias monoparentales cuya jefa de familia es la madre, o escolaridad paterna en familias monoparentales en que el jefe de familia es el padre. c. Escolaridad de la persona cuidadora principal cuando esta no es la madre.	≥ 12 (Preparatoria terminada o más grados).	< 12 (Menos de preparatoria completa, 11 grados o menos).
2. Ingreso familiar: suma del ingreso reportado de los miembros de la familia que aportan al hogar (independientemente de cuánto aporten en total) (punto medio de la escala de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), 2016 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016).	$\geq \$12,000.00$ mensuales	$< \$12,000.00$ De 11,999.00 o menos mensuales.
3. Tipo de escuela a la que va el niño o niña meta.	Privada de paga	Pública o privada gratuita
4. Solo en caso de que los tres factores anteriores presenten dificultades de decisión en cuanto a ubicación en grupo 1 o grupo 2, se tomará en cuenta la ocupación de los padres.	Profesionistas, niveles gerenciales, directivos o empleados con mando: Grupos 1 a 4 del Sistema Nacional de Ocupaciones 2011 Sinco (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011).	Oficios, empleados de niveles sin mando: Grupos 5 a 9 del Sistema Nacional de Ocupaciones 2011 Sinco (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011).

familias con un hijo en albergue entre semana (GP4 FHA); y *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU).

La tabla 1.2 incluye la muestra de familias participantes por grupo sociocultural, el número de madres y padres que participaron en las sesiones de entrevista, así como el número de hijos de estas familias, ya fueran niños o niñas, de edades entre 8 y 11 años participantes. Llama la atención que se ofrecieron voluntariamente a participar un mayor número de familias con niños que con niñas. Posteriormente se detallan las características de cada grupo sociocultural.

Originalmente se había planteado enfocarse solo en tres grupos de familias, (GP1 FRA, GP2 FRL y GP5 FIU) con muestras de 30 familias para cada grupo, pero al dar a conocer el proyecto en un colectivo que lucha por los derechos de niñas, niños y adolescentes, algunas organizaciones de la sociedad civil solicitaron que se incluyeran familias con hijo con discapacidad y

familias con hijo en albergue. En estos dos casos, se invitó a investigadoras especializadas en las problemáticas correspondientes, quienes solicitaron llevar a cabo estudios de caso, por lo que las muestras se determinaron de 10 y 7 casos respectivamente.

En los grupos 1, 2 y 5 no fue posible conseguir las muestras deseables de 30 casos por grupo. Especialmente en el caso de familias indígenas urbanas resultó muy difícil conseguir su participación. Entre las razones que dificultaron el proceso, se encuentra el hecho de que las familias indígenas se muestran renuentes debido a la saturación, debido a la continua investigación que se hace de sus personas sin que de ello resulte ningún beneficio para ellos.

En los casos de los otros dos grupos (GP1 FRA y GP2 FRL), algunas familias no completaron todos los procedimientos de la investigación, pues a varias de las familias interesadas les resultó complicado debido a la agenda de su vida cotidiana, de manera que el tiempo calculado para la obtención de datos se triplicó hasta llegar al punto en que se debió aceptar la situación de que no se completaran las muestras deseables, con lo que el proyecto quedó conformado con un 76% de familias con respecto a lo que lo inicialmente se propuso.

Se invitó a participar en las entrevistas tanto a padres como a madres de familia; en algunas familias también se ofrecieron a participar las abuelas, o se les invitó expresamente cuando estas eran las cuidadoras principales o frecuentes de sus nietos.

La tabla 1.2 muestra el número de padres y madres participantes. En la mayoría de los casos solo fue entrevistada la madre de familia. En el GP1 FRA, de los 13 padres participantes, tres corresponden a familias monoparentales con jefatura paterna, en cuyo caso fueron solo ellos quienes respondieron a la entrevista y demás instrumentos. Los otros 10 son casos de padres que participaron junto con la madre de familia al realizarse la entrevista.

En el GP2 FRL, cinco padres de familia fueron entrevistados junto con la madre de familia; de forma similar, tres padres del GP3 FHD, y dos del GP5 FIU. En el GP4 FHA, en uno de los casos solo participó la abuela del niño en cuestión ya que ella es quien se hace cargo de él. En el GP2 FRL, en un caso, además de la madre, participó la abuela en la entrevista, y en otro de los casos participaron de la entrevista tanto la madre como la abuela y el abuelo. En el GP3 FHD, se cuenta, entre las 10 madres entrevistadas, una madre adoptiva.

TABLA 1.2 MUESTRA DE FAMILIAS Y NIÑAS Y NIÑOS PARTICIPANTES POR GRUPO SOCIOCULTURAL

Grupo socio-cultural	Familias	Madres entrevistadas	Padres participantes en entrevistas	Niñas	Niños	Total de niños y niñas participantes
GP1 FRA	29	26	13	15	19	34
GP2 FRL	24	24	5	10	15	25
GP3 FHD	10	10	3	1*	0	1
GP4 FHA	7	6	0	0	7	7
GP5 FIU	10	10	2	4	9	13
Total	80	76	23	30	50	80

* No se entrevistó a los niños con discapacidad. Solo a una hermana de uno de ellos, por ser un caso de especial interés.

CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS POR GRUPO SOCIOCULTURAL

GP1 FRA, familias con recursos educativos y socioeconómicos amplios

En este grupo participaron 29 familias y 34 niños y niñas entre las edades de 8 a 11 años de edad; es decir, en cinco familias participaron dos hermanos dentro del rango de edad que señalamos, los cuales asistían a escuela privada de paga.

El promedio de grado escolar de los padres —considerando el promedio de ambos padres en familias biparentales o solo los grados escolares de la persona cuidadora principal del niño meta, por ejemplo, en familias monoparentales—, fue de 16.6 grados (rango 13–19).

El promedio del ingreso mensual del principal proveedor fue de \$55,107.00 (rango \$12,000.00–\$300,000.00). Las familias en este grupo arrojaron un promedio de ingreso conjunto familiar de \$76,864.00 mensual (rango \$14,000.00–\$300,000.00).

Las ocupaciones de los padres o de la persona principal cuidadora del niño o de la niña meta se ubicaron entre los niveles 1 y 4 del *Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones 2011 Sinco* (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [Inegi], 2011) que incluye: funcionarios, directores, jefes, profesionistas, técnicos, trabajadores auxiliares en actividades administrativas, comerciantes formales, empleados en ventas y agentes de ventas.

GP2 FRL, familias con recursos educativos y socioeconómicos limitados

Participaron 24 familias y 25 niños y niñas que en su mayoría asistían a escuelas públicas; solo tres de los casos asistían a escuela privada gratuita.

El promedio de grados escolares de los padres y madres de familia —calculado tal como se señala en la tabla 1.1— fue de 9.6 grados escolares (rango 2–16).

El promedio de ingreso mensual —bajo el criterio de ser igual o menor a \$11,999.00 mensuales correspondiente a los niveles inferiores 1 al 5 de la *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), 2016* (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [Inegi], 2016)— fue de \$8,753.00 en el caso del principal proveedor (rango \$3,200.00–\$20,000.00), con un promedio de ingreso conjunto de los miembros de la familia de \$12,274.00 (rango \$4,000.00–\$48,000.00).

Los tipos de ocupaciones de los padres o de la persona principal cuidadora del niño o niña participante se ubicaron entre los niveles 5 y 9 del *Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones 2011 Sinco* (Inegi, 2011) que para este caso, incluyó trabajadores en servicios personales o de vigilancia, empleados de comercios pequeños, autoempleo de ventas menores, trabajadores artesanales, operadores de maquinarias, conductores, trabajadores de la construcción, empleadas domésticas y trabajadores en actividades elementales y de apoyo.

Las familias de estos dos grupos se contactaron a través de escuelas privadas, organizaciones laborales e instituciones que ofrecen actividades extraescolares para niños y niñas.

GP3 FHD, familias con un hijo con discapacidad

Este grupo se incluyó como respuesta a una solicitud del Centro Integral de Rehabilitación Infantil A.C. (CIRIAC), para identificar las dificultades especiales que enfrentan estas familias.

Se decidió que la muestra estuviera conformada solo por 10 casos y se enfocara en familias con hijo con discapacidad relativa a parálisis cerebral. Solo se entrevistaron a los padres o madres, no a los hijos, excepto el caso, que se refiere en la tabla 1.2, en el que la entrevista se realizó a la hermana de uno de los niños por ser un caso de especial interés por el grado de colaboración y ayuda que esta niña representa para la familia.

Este grupo incluye familias muy diversas en términos de los criterios de los grupos 1 y 2 en especial en términos educativos y de ingreso. El promedio de escolaridad de los padres o cuidadora principal fue de 14.45 grados escolares (rango 9-17).

El promedio de ingreso mensual del proveedor principal de la familia fue de \$14,967.00 (rango \$1,200.00-\$44,000.00) y el promedio de la suma de ingresos familiares de \$19,788.00 (rango \$3,000.00-\$44,000.00).

Las ocupaciones varían desde empleada doméstica hasta profesionistas de niveles gerenciales o de servicios profesionales como médicos u otros profesionistas altamente especializados.

GP4 FHA, familias con un hijo en albergue

Este grupo fue incluido también a solicitud de un albergue de estancia no permanente, para obtener mayor información acerca de las condiciones de vida de las familias que en el lugar se atienden. Con el interés de seguir un estudio de casos, se decidió que en este grupo la muestra fuera de siete familias, cada una con un niño participante.

En este grupo, los niños pasan los cinco días de la semana en el albergue y el fin de semana con su familia o con la cuidadora principal. En seis de los siete casos, la cuidadora principal, durante el fin de semana, es la madre, mientras que en uno de los casos es la abuela.

El promedio de ingreso mensual de la principal proveedora es de poco más de \$6,700.00 (rango \$2,800-\$16,800), con un promedio de ingreso familiar mensual de un poco más de \$13,000.00 (rango \$2800-\$20,400). El promedio de grados escolares de estas madres y abuela es de 10.14 grados (rango 6-16).

GP5 FIU, familias indígenas urbanas

Este grupo se eligió con el interés de dar cuenta de las variantes que viven estas familias, aun cuando en aspectos de ingreso y recursos educativos se pueden asemejar al grupo de familias de recursos limitados, sin embargo, por investigaciones previas se consideraba que habría diferencias en las prácticas culturales de vida y de crianza relacionadas con prácticas indígenas.

El grupo en particular se eligió bajo el criterio de que todas las familias tuvieran antecedentes o herencia de un mismo grupo indígena ya que sus

prácticas de vida pueden variar entre diferentes comunidades indígenas. En este caso, participaron 10 familias de origen o herencia P'urhépecha de una comunidad o colonia en las orillas de la ciudad y 13 niños y niñas de estas familias. Las familias se contactaron con la ayuda de un grupo jesuita que realiza labor social en esta colonia.

En este grupo se redujo el contenido de la entrevista y no se preguntó sobre el ingreso económico, pero el nivel de escolaridad promedio de los padres de estas familias, incluyendo a una madre en una familia monoparental y en una ampliada, es de 5 grados escolares (rango 2–9).

Los contactos para invitar a las familias se hicieron a través de escuelas y otras instituciones relacionadas. Se enviaron comunicaciones informativas acerca de la intención de la investigación en donde se solicitó a los padres su participación voluntaria, así como la de sus hijos en el rango de edad entre 8 a 11 años. Una vez que la familia accedió a participar, se acordó una cita para visitarlos en sus casas.

Al inicio de la sesión acordada, se les leyó y solicitó que firmaran la carta de consentimiento informado que reiteraba la explicación de los motivos del proyecto, y se les aseguraba la confidencialidad.

En el caso de los niños y niñas, además de obtener primero el consentimiento de los padres, se les preguntó de forma oral si estaban dispuestos a participar y si estaban de acuerdo en que se grabara la entrevista. Tanto a padres de familia —en algunos casos también a otros participantes como las abuelas— como a niños y niñas se les indicó que podían no responder, o bien, interrumpir su participación en cualquier momento del proceso.

Las entrevistas se diseñaron con las variantes necesarias para aplicarlas a familias biparentales y monoparentales. En el caso de las familias monoparentales, no se preguntaron los datos del padre o madre que no formara parte del hogar familiar.

Las entrevistas para familias con hijo con discapacidad, familias con hijo en albergue y familias indígenas urbanas, incluyeron otras preguntas para obtener datos relevantes acerca de sus situaciones particulares de vida, datos que no eran pertinentes para los otros grupos de familias. Para no alargar demasiado la entrevista que de por sí era extensa, se tuvieron que eliminar algunas otras preguntas.

El tema del suicidio no se incluyó en el caso de las familias con hijo con discapacidad, pero sí en el caso de las familias de los otros grupos culturales.

Dado que este tema es delicado, y se abordaba tanto con los padres entrevistados como con los hijos o hijas participantes, se obtuvo otro consentimiento en particular para esta sección de la entrevista.

El procedimiento de solicitud del consentimiento incluía, además de una explicación acerca de la relevancia de investigar este tema, una explicación acerca del tipo de preguntas para los adultos y de las preguntas que se harían a sus hijos, de tal manera que se pudiera tomar una decisión informada con respecto a que se incluyera esta sección en las respectivas entrevistas.

Los y las entrevistadoras recibieron un entrenamiento especial para abordar este tema, así como documentos de apoyo para las familias, en caso de que estas solicitaran información u orientación al respecto.

LOS RESULTADOS

En este libro, cada capítulo se enfoca en una problemática específica alrededor de la cual se presenta una perspectiva teórica que fundamenta el análisis de los datos relativos a la problemática planteada. La investigación es mucho más extensa de lo que se puede presentar aquí, sin embargo, los capítulos reportan resultados sustanciosos que corroboran la relevancia del proyecto y la urgencia de dar cuenta de cómo son las vidas de las familias, a qué se enfrentan en su dinámica cotidiana, qué estrategias despliegan y cuáles son las consecuencias para las familias y sus miembros en términos de efectos de esta forma de vida en sus personas y en la interacción familiar.

En otras publicaciones se presentarán los resultados que no se pudieron incluir en el presente volumen debido a la extensión de esta obra.

Los tres primeros capítulos dan una visión de aspectos básicos y fundamentales de la vida cotidiana de los grupos de familias participantes en la investigación. Primero, se presenta una caracterización en términos de configuraciones familiares y otras variables relevantes. El capítulo siguiente da cuenta de la forma de cómo se organizan las familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. El tercero analiza las redes de apoyo social a las que necesitan recurrir las familias para el cuidado de los hijos.

En seguida, se presenta un capítulo acerca del derecho al cuidado a partir de una comparación entre familias con hijo con discapacidad y familias que no tienen estas condiciones.

Posteriormente, se presentan dos capítulos en los que se abordan temas de crianza y desarrollo; uno, analizando las etnoteorías o concepciones parentales de la autoridad, trato a los hijos y su desarrollo socioemocional; mientras que el siguiente capítulo analiza las prácticas y estilos de crianza reportados por las madres y padres participantes.

Los subsiguientes dos capítulos abordan temas actuales de la vida familiar, como son las prácticas y preocupaciones familiares en el uso de la Internet y cómo habitan las familias los espacios públicos en la ciudad. El capítulo que sigue a estos dos se enfoca en los factores de riesgo de suicidio en los niños.

Finalmente, se aborda la vida en la ciudad de las familias indígenas, las transformaciones y continuidad en sus prácticas de vida en contraste con tradiciones comunitarias de su grupo cultural de referencia. Se cierra este volumen con algunas reflexiones e implicaciones de estas contribuciones.

Para entrar en más detalles, Enríquez y Zohn Muldoon, en el capítulo “Rasgos y contrastes en las familias de hogares con hijos en infancia media en el área metropolitana de Guadalajara”, estudian, desde la socioantropología de la familia y de la terapia familiar sistémica, la heterogeneidad de las configuraciones familiares. Además, las autoras profundizan en rasgos de las familias participantes, los cuales son clave en la forma en que se estructuran las interacciones, las jerarquías intrafamiliares, y cómo esto se relaciona con la organización cotidiana.

Los hallazgos apuntan a señalar la gran necesidad que hay de diseñar políticas públicas y programas sociales que incluyan las diversas formas en las que las familias urbanas contemporáneas con hijos en infancia media se estructuran, para que con ello se pueda hacer frente al acontecer cotidiano. Este capítulo permite una comprensión más extensa e integrada de las temáticas y análisis que presentan los capítulos siguientes.

Si bien, la investigación realizada incluye familias de diversas composiciones con hogares biparentales, monoparentales, ampliados, reconstituidos y compuestos, y en estas familias hay padres y madres que tienen trabajo formal remunerado y hay otras familias en que las madres se autoemplean o se dedican al trabajo del hogar y del cuidado de los hijos, resulta importante distinguir las complejidades y dificultades de los hogares en que la madre de familia tiene trabajo remunerado. En estas familias se centra el capítulo de Mejía-Arauz, Dávalos Picazo y Zohn Muldoon en el que se caracteriza a este tipo de familias en los cinco grupos socioculturales, para

luego examinar, con mayor precisión, la organización de su vida cotidiana, enfocándose en algunos aspectos que influyen en la organización del tiempo y de las actividades familiares, como la jornada laboral y otras características del trabajo y la vida diaria de madres y padres de familia.

A partir de lo anterior, se contextualiza el análisis cualitativo de la organización de dos aspectos fundamentales de la vida cotidiana de estas familias: la atención a los hijos y el mantenimiento del hogar.

Los hallazgos resaltan la doble jornada laboral de las madres, la del trabajo formal y el trabajo no remunerado que implica el cuidado de los hijos y del hogar. Las reflexiones de las autoras y el autor señalan esto como un desbalance sociocultural en donde las prácticas y tradiciones se modifican significativa y positivamente con la aportación femenina a la economía, pero se estancan inequitativamente en la distribución de las tareas del cuidado de los hijos y del hogar, con una mínima e incipiente incorporación de algunos padres en estas tareas.

Este capítulo da pie a una mejor comprensión de la complejidad de la vida cotidiana familiar en el contexto urbano y ayuda a entender la gran necesidad que tienen las familias de contar con el apoyo de otras personas, ya sean familiares, amistades, vecinos, u otros vínculos que forman la red de cuidado de las familias.

En este último aspecto mencionado se enfocan Enríquez, Medrano y Maldonado en el capítulo “Redes de cuidado: género, generación y participación parental en familias con hijos en infancia media”.

Estas autoras descubren que las nuevas configuraciones familiares van generando nuevos estilos de crianza y cuidado en donde se empieza a notar cierta transformación en la participación de los padres (varones) en el cuidado de los hijos, sobre todo en familias en que los padres tienen mayor nivel educativo. Sin embargo, estas incipientes transformaciones no son suficientes.

Las autoras dan evidencias de que sigue prevaleciendo la feminización del cuidado, con la madre como principal responsable, pero cada vez más con la ayuda de los abuelos, especialmente la abuela materna, por lo que señalan la fragilidad de estas redes que tienen a un adulto mayor en el cuidado de los nietos y la consecuente gran necesidad de una mayor participación por parte del estado y otros agentes sociales para apoyar estas condiciones familiares.

Siguiendo con el tema de cuidado infantil, Velasco Jáuregui presenta un análisis, desde la perspectiva de los derechos humanos, de las condiciones

de vida de familias que tienen un hijo con discapacidad, en contraste con familias que no están en esta condición.

La autora argumenta, desde la legislación y las convenciones internacionales aceptadas por México, cómo el estado no atiende o proporciona las condiciones necesarias para que las familias de niñas y niños con discapacidad puedan hacer uso de sus derechos y logren mejores condiciones de vida. El contraste con las familias con hijos que no tienen esta condición, se analiza en cuanto a las condiciones materiales, económicas, de servicios de salud y psicológicos con los que deberían contar estas familias.

Los dos capítulos siguientes se adentran en una temática más específica relativa a la crianza de los hijos.

En el capítulo “Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano”, Mejía-Arauz y Gómez López analizan las etnoteorías parentales de autoridad y trato a los hijos, y las relacionan con la manera en que los padres conciben y atienden algunos aspectos del desarrollo socioemocional de sus hijos en la etapa de la infancia media.

Entre los hallazgos, se detectan variantes entre grupos socioculturales en un continuo que va desde padres con autoridad y trato vertical y estricto, a padres con flexibilidad en la autoridad y consideración en el trato a sus hijos.

Los autores analizan también las concepciones parentales del desarrollo socioemocional en los aspectos de sociabilidad, afecto y desarrollo del carácter, y reflexionan en las implicaciones que tienen la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en el desarrollo en la infancia media.

Por su parte, Castillejos-Zenteno y Rivera-González analizan las percepciones que tienen los padres y madres, de tres de los grupos socioculturales, acerca de sus prácticas parentales de crianza, y las percepciones que reflejan los hijos de estas familias acerca de las prácticas de crianza de sus padres. Especialmente interesantes son los resultados relativos a la percepción de una mayor frecuencia de prácticas coercitivas en familias de menores recursos, en contraste con prácticas que promueven mayor autonomía en las de mayores recursos, corroborando algunos de los resultados del capítulo de Mejía-Arauz y Gómez López, pero discrepando de los resultados del capítulo de Alcalá, Íñiguez Segura y Mejía-Arauz en algunos aspectos de las prácticas de crianza de familias indígenas urbanas.

Por otra parte, resalta el trabajo que se reporta en este capítulo, basado en la observación de prácticas de interacción parental a partir de videos de una actividad familiar de la vida cotidiana, mismo que aporta una mirada externa a los intercambios dados al interior de las familias.

Los siguientes dos capítulos ubican sus temáticas en dos aspectos sumamente relevantes de la problemática de la vida cotidiana actual de las familias urbanas. Se trata de cómo viven las familias su actividad en la Internet, especialmente con respecto a cómo orientan estos padres a los hijos en la infancia media al respecto y, por otra parte, cómo viven los espacios públicos en la ciudad.

El capítulo de “La familia en la red”, de Morfín Otero, da cuenta de cómo las familias de todos los grupos socioculturales que participaron en la investigación son en mayor o menor medida, usuarias de la Internet. Las familias con hijos en edades comprendidas en el periodo de la infancia media, hacen uso de la Internet, indica este autor, como medio de comunicación, de entretenimiento y de acceso a información educativa o de aprendizaje formal o informal.

El autor encuentra evidencias de que las familias asumen la red digital tanto como un riesgo para sus hijos en cuanto al tipo de información al que pueden llegar a encontrar, como algo útil y necesario para la actividad educativa y de aprendizaje. Resultan especialmente interesantes los dos estilos parentales que este autor detecta en cuanto al modo en que estas familias tratan de enfrentar los riesgos. El autor discute la conveniencia de diseñar propuestas y estructuras de acción para aprender a estar conectados y para el aprendizaje por medios digitales.

Por su parte, Arufe Flores enfoca su capítulo en el derecho de familias y niños y niñas a habitar la ciudad, pero descubre que este acceso varía dependiendo de los recursos económicos de las familias, es decir, hay claras diferencias entre las familias de los diferentes grupos socioculturales para acceder a los espacios públicos. En este sentido, la autora señala un déficit en el desarrollo humano infantil con relación a la autonomía y los sentidos de pertenencia, identidad y colectividad que la ciudad propicia, por lo que cuestiona las políticas públicas y programas asociados que se esperaría que fomentaran equitativamente el acceso a los espacios públicos.

En una línea diferente, pero igualmente relevante, Morfín López y Sánchez Loyo, en su capítulo “Creencias culturales sobre el suicidio infantil en padres de familia del área metropolitana de Guadalajara”, alertan sobre el incremento de las conductas suicidas en niñas, niños y adolescentes en Mé-

xico, situación ante la cual se manifiesta ignorancia o falta de atención por parte de las autoridades, al igual que desatención por parte de investigadores.

Por lo anterior, el análisis de respuestas de los padres y madres entrevistados a preguntas diseñadas a propósito de este tema contribuye a su comprensión, ya que identifica dos aspectos que se revelan en las creencias de estos padres de familia participantes: uno, relacional, centrado en la familia, el cual refiere a la falta de atención y amor de los padres hacia los niños; y otro, desde una perspectiva individual que mencionan la soledad, la depresión y sentimientos de abandono en los niños.

Estos hallazgos, independientemente de que sean creencias de las familias, se conectan —de nuevo— con la idea de que las familias asumen la responsabilidad total del desarrollo familiar e infantil, dejando de lado en sus creencias la participación del estado mexicano y de la sociedad en la prevención de un problema multifactorial y complejo. Esta responsabilidad total del desarrollo familiar e infantil es inviable ante la diversidad de tareas y actividades familiares afectando el cuidado y la atención a los hijos.

La presentación de resultados se cierra con el trabajo de Alcalá, Ñíguez Segura y Mejía-Arauz, el cual se enfoca en el análisis de las entrevistas realizadas con familias indígenas urbanas. Estas autoras analizan la vida de un grupo de familias p'urhépechas asentadas en el área metropolitana de Guadalajara, para dar cuenta de la resiliencia que estas familias muestran ante las dificultades que enfrentan al adaptarse a este contexto; resiliencia sustentada en los valores característicos de su herencia cultural indígena y motivada por la búsqueda de empleos para padres y madres, así como de una mejor educación para sus hijos.

Siguiendo el paradigma de aprendizaje por medio de la observación y el acomoderarse en la familia y la comunidad (LOPI) de Rogoff (2014) (véase también Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015), las autoras detectan la forma en que estas familias mantienen la organización social comunitaria originaria de su grupo cultural de referencia con respecto al sistema de mayordomía como una forma de mantener la identidad cultural, la cual, sin embargo, transforman respondiendo a la dinámica de su actual comunidad.

Por otra parte, a nivel intrafamiliar, las autoras identifican la persistencia de formas de interacción entre los miembros de la familia que favorecen en los hijos el desarrollo de la autonomía y aprendizajes por medio de la observación y participación. Con relación a las dificultades que viven estas fami-

lias, estas autoras señalan la escasa labor de las instituciones para facilitar a los migrantes indígenas la vida en el contexto urbano.

Como se puede notar, hay una interconexión densa entre las diversas temáticas de los capítulos. Un eje que atraviesa a estos, además de las diversas condiciones familiares ligadas al desarrollo infantil, es la reflexión que hacen las y los autores respecto del papel de diversas instituciones privadas y del estado en cuanto a la urgencia de contar con políticas públicas y programas sociales que respondan eficazmente a la gran complejidad y dificultades que viven las familias en el contexto urbano contemporáneo.

El capítulo de cierre, correspondiente a las reflexiones, sintetiza e integra estas discusiones y propuestas bajo la propuesta de la necesidad urgente de un cambio de concepción y paradigma social y cultural acerca de las vidas y responsabilidades familiares.

REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Enríquez Rosas, R. (2013). Regularidades y transformaciones en las familias mexicanas: una mirada transdisciplinaria y vinculante con la práctica psicoterapéutica contemporánea. En T. Zohn Muldoon, N. Gómez Gómez & R. Enríquez Rosas, *Psicoterapia contemporánea. Dilemas y perspectivas* (pp. 67–83). Guadalajara: ITESO, UdeG / Ibero Puebla, León, México.
- Enríquez Rosas, R. (2016). Configuraciones familiares y colectivización del cuidado infantil. Documento inédito del proyecto *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media*. Guadalajara: ITESO.
- Enríquez Rosas, R. & Zohn Muldoon, T. (2020). Rasgos y contrastes en las familias de hogares con hijos en infancia media en el área metropolitana de Guadalajara. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: las niñas y los niños en un mundo urbano*. Unicef.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2011). *Sistema Nacional de Ocupaciones 2011 Sinco*. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de [https://www.colef.mx/emif/metodologia/catalogos/emifsur/2013/Catalogo%20del%20Sistema%20Nacional%20de%20Clasificacion%20de%20Ocupaciones%20\(SINCO-2011\).pdf](https://www.colef.mx/emif/metodologia/catalogos/emifsur/2013/Catalogo%20del%20Sistema%20Nacional%20de%20Clasificacion%20de%20Ocupaciones%20(SINCO-2011).pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2016). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), 2016*. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2016/doc/presentacion_resultados_enigh2016.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (2016). *Brecha salarial de género en México*. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101271.pdf
- Martínez Jasso, I. & Acevedo Flores, G.J. (2004). La brecha salarial en México con enfoque de género: capital humano, discriminación y selección muestral. *Ciencia UANL*, 7(1), 66-71.
- Mejía-Arauz, R. (2015). Contraste en el desarrollo sociocognitivo de niños de contextos urbanos y rurales o indígenas de México. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *El desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 13-43). Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Dexter, A., Rogoff, B. & Aceves-Azuara, I. (2019). Children's management of attention as cultural practice. En T. Tulviste, D.L. Best & J.L. Gibbons (Eds.), *Children's social worlds in cultural context* (pp. 23-39). Suiza: Springer.
- Mejía-Arauz, R., Keyser Ohrt, U. & Correa-Chávez, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620130004000002&lng=es&nrm=iso
- Mejía-Arauz, R., Toledo-Rojas, V. & Aceves-Azuara, I. (2013). *Early childhood education and development in Mexico*. Oxford bibliographies. Recuperado el 22 de junio de 2020, de <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0020.xml>
- Moreno Jaimes, C. (2016). El problema del desarrollo infantil desde la perspectiva de las políticas públicas. Documento inédito del proyecto Or-

- ganización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media. Guadalajara: ITESO.
- Nuru-Jeter, A.M., Sarsour, K., Jutte, D.P. & Boyce, W.T. (2010). Socioeconomic predictors of health and development in middle childhood: variations by socioeconomic status measure and race. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33(2), 59–81.
- Perales-Franco, C., Arias-Castañeda, E. & Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Rodríguez Fernández, N.E. (2012). Un acercamiento a la familia desde una perspectiva sociológica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, No.5. Recuperado el 7 de mayo de 2020, de <https://logec.repec.org/scripts/paperstat.pf?h=repec:erv:coccss:y:2012:i:2012-05:44>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK / Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2011). *Developing destinies: a mayan midwife and town*. Oxford, UK / Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R. & Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm—learning by observing and pitching in. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds. del volumen), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 1–22). Londres: Elsevier Academic Press.
- Rogoff, B., Najafi, B. & Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations: indigenous american heritage and learning by observing and pitching in. *Human Development*, 57(2–3), 82–95.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Londres: Cambridge University Press.
- Tuirán, R. (2001). Estructura familiar y trayectorias de vida. En C. Gomes (Comp.), *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México: FLACSO / M.A. Porrúa.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Rasgos y contrastes en las familias de hogares con hijos en infancia media en el Área Metropolitana de Guadalajara*

ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS
TANIA ZOHN MULDOON

La familia es una de las instituciones de referencia más importante para las personas, tanto en sus biografías como en sus proyectos de vida.

IRMA ARRIAGADA (2007).

Resumen: *El objetivo de este estudio es caracterizar y contrastar las configuraciones familiares de hogares de cinco grupos socioculturales: grupo 1, familias con recursos educativos y económicos amplios (GP1 FRA); grupo 2, familias con recursos económicos y educativos limitados (GP2 FRA); grupo 3, familias con hijos con discapacidad (GP3 FHD); grupo 4, familias con hijos en situación de albergue (GP4 FHA) y grupo 5, familias indígenas urbanas (GP5 FIU). El análisis incluyó las siguientes categorías transversales: configuración familiar; tamaño del hogar, estado civil de la jefa, jefe o ambos, jefatura declarada del hogar, jefatura de hecho del hogar, jefatura económica del hogar, ciclo vital familiar y ciclo doméstico del hogar. La problemática a tratar es la heterogeneidad de las configuraciones familiares en el entorno urbano contemporáneo en México y su relevancia para la comprensión de las formas de organización familiar en hogares con hijos en infancia media. Se trata de un acercamiento interdisciplinario en el que se incorporan elementos de las perspectivas de la socioantropología de la familia y de la terapia fami-*

- Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.

liar sistémica. Los hallazgos se representan en tablas que concentran los resultados de los distintos grupos, a partir de ello, se elaboran las interpretaciones a la luz de los datos y de la literatura citada en el apartado correspondiente. La heterogeneidad familiar es una constante en los resultados, los cuales ponen de manifiesto la imprescindible necesidad del diseño de políticas públicas y programas sociales que incluyan las formas creativas contemporáneas en las que las familias urbanas, con hijos en infancia media, se estructuran para hacer frente al acontecer cotidiano.

Palabras clave: familias mexicanas, configuraciones familiares, jefatura del hogar, ciclo vital de la familia, desarrollo familiar.

HACIA UNA PROBLEMATIZACIÓN DEL FENÓMENO FAMILIAR EN MÉXICO: ANTECEDENTES Y PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para Giddens (2000), las transformaciones más importantes se gestan en el mundo de vida íntimo de las relaciones familiares y de pareja. Es en este ámbito en donde el sujeto se interroga a sí mismo sobre sus vínculos, y es también el espacio social donde se están gestando las transformaciones más importantes a nivel mundial y con tendencias diferenciadas de acuerdo a las distintas regiones, “Hay quizás más nostalgia de refugio perdido de la familia que de ninguna otra institución que *hunda* sus raíces en el pasado” (Giddens, 2000, p.67). Por su parte, Therborn (2007), experto en el estudio del fenómeno familiar, considera que las expresiones, tipos y tendencias de las familias actuales se decantan en: complejidad, contingencia y contradicción. La complejidad tiene que ver con la copresencia y entrecruzamiento de formas familiares; la contingencia se refiere a las relaciones, debido a las posibilidades actuales para ello, y la contradicción se lleva a cabo entre preferencias, recursos y situaciones. Giddens (2000) afirma:

[...] la posición de los niños en todo esto es interesante y algo paradójica. Nuestras actitudes hacia ellos y su protección han cambiado radicalmente en las últimas generaciones. En parte, apreciamos tanto a los niños porque se han vuelto mucho más escasos, y porque la decisión de tener un hijo es muy distinta de lo que era en generaciones anteriores. En la familia tradicional los niños eran un beneficio económico. Hoy, por el contrario, en los países occidentales un niño supone una gran carga económica para los

padres. Tener un hijo es una decisión más concreta y específica que antes y está impulsada por necesidades psicológicas y emocionales (pp. 73-74).

Este sociólogo, intelectual contemporáneo, pone sobre la mesa de debate lo que significa tener descendencia en la sociedad contemporánea y también alude a un aspecto central, la democracia en la familia: “En una democracia de las emociones, los niños pueden y deben ser capaces de replicar” (Giddens, 2000, p.77).

Hablar de fomentar una democracia emocional no implica debilidad respecto a los deberes familiares, ni sobre las políticas públicas hacia la familia. Democracia significa aceptación de obligaciones, además de derechos protegidos en la ley. La protección de los niños tiene que ser el rasgo primario de la legislación y la acción pública (Giddens, 2000, p.77).

Dada la importancia de los niños y niñas, y en virtud de que están en el centro de la investigación macro que abriga este trabajo, es necesario problematizar el fenómeno familiar; esto implica distinguir entre el concepto de familia y el concepto de hogar. La familia es reconocida, por los estudiosos de este campo en las ciencias sociales y humanidades, como una categoría cultural, y el hogar, como una categoría analítica.

En la región latinoamericana y en particular en México, el predominio de los hogares es familiar, si bien, hay hogares no familiares, su porcentaje es menor (Selby, Murphy, Lorenzen, Cabrera, Castañeda et al., 1994). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2019), de cada 100 hogares familiares, hay 70 nucleares, 28 ampliados y un hogar compuesto. Con respecto a los hogares no familiares, de cada 100, 93 son hogares unipersonales y siete son hogares corresidentes.

Selby, Murphy, Lorenzen, Cabrera, Castañeda et al. (1994) describen las relaciones ideales al interior de los hogares mexicanos y concluyen en coincidencia con González de la Rocha (1994), García (1998), de Oliveira (1998), Salles (2001), García y de Oliveira (2006b), Jelin (2007); Giddens (2000), entre otros, sobre el entendimiento de los hogares como escenarios sociales saturados de contradicciones, donde se reproducen las ideologías dominantes sobre los papeles sexuales y, por ende, el sistema patriarcal. Al respecto, Díaz-Guerrero (1974) encontró, desde la década de los años sesenta, mujeres

mexicanas con estudios de secundaria que mostraron pautas de comportamiento en transición en relación a los roles tradicionales de género, a su posible participación en el mercado de trabajo, así como la confrontación del rol del varón y de la sumisión total.

La complejidad de las familias exige establecer marcos de referencia y criterios de clasificación para su comprensión. En el contexto latinoamericano, tomando en cuenta la información de las encuestas de hogares y las lógicas de parentesco entre las personas con respecto a la jefatura de hogar declarada, se distingue entre los hogares unipersonales y los hogares sin núcleo, es decir, hogares en donde no hay un núcleo conyugal y con hijos, aunque es posible ubicar otras relaciones de parentesco.

Por otra parte, en cuanto a la tipología de familias, se reconocen las familias extendidas (padre o madre o ambos con o sin hijos y otros parientes), las familias compuestas (padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros parientes y otras personas no parientes, sin incluir el servicio doméstico que vive con la familia ni sus familiares).

También, se encuentran las familias biparentales, la pareja con hijos o sin hijos y las familias monoparentales, solo uno de los padres, en general, la madre e hijos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2005). Estas diversas “configuraciones familiares” dan cuenta de la complejidad de cercar analíticamente el fenómeno familiar, así como de la necesidad de crear consensos para poder mantener las comparaciones entre casos nacionales y regionales.

También se analiza a los hogares tomando en cuenta la fase en la que se encuentran, así, se cruzan los datos referentes a la estructura de los hogares con la fase específica que atraviesan, la cual tiene que ver con el “ciclo doméstico”, categoría central que ha sido ampliamente analizada por González de la Rocha (1994).

Desde la clasificación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (CEPAL, 2005, p.11) las fases son:

1. Pareja joven sin hijos: pareja que no ha tenido hijos, donde la mujer tiene menos de 40 años.
2. Etapa de inicio de la familia: corresponde a la familia que solo tiene uno o más hijos de 5 años o menos.
3. Etapa de expansión: corresponde a aquella familia cuyos hijos mayores tienen entre 6 y 12 años (independiente de la edad del hijo menor).
4. Etapa de consolidación: se

refiere a las familias cuyos hijos tienen entre 13 y 18 años de edad, o en los que la diferencia de edad entre los mayores y los menores es típicamente en torno a 12-15 años. Es probable que en esta etapa del ciclo vital familiar se concentre también la mayor proporción de familias reconstituidas, debido a que las grandes distancias de edad entre los hijos mayores y menores podrían deberse en algunos casos a la existencia de nuevas uniones con hijos pequeños. 5. Etapa de salida: familias cuyos hijos menores tienen 19 años o más. 6. Pareja mayor sin hijos: pareja sin hijos donde la mujer tiene más de 40 años.

Las etapas del ciclo doméstico relacionadas con la expansión y la consolidación están íntimamente ligadas a una mayor demanda sobre los recursos familiares y mayor número de miembros económicamente dependientes (CEPAL, 2005).

Así como desde las ciencias sociales se plantea el ciclo doméstico como un concepto central para dar cuenta de las etapas por las que atraviesan los hogares, sus dinámicas internas y sus economías domésticas, también, desde aproximaciones psicológicas y particularmente desde la terapia familiar sistémica, se plantea el concepto de “ciclo vital familiar” y se asume que la familia no es un sistema estático; vive en un proceso de continuo cambio y movimiento, al igual que otros sistemas sociales de los cuales forma parte (Carter & McGoldrick, 1989).

El planteamiento central de la noción de desarrollo familiar es que estos sistemas se transforman en su conformación y funcionamiento a lo largo del ciclo vital, en una serie de etapas evolutivas (Falicov, 1991). El grupo familiar, oscila entre momentos de cambio y otros de conservación (Minuchin & Fishman, 2004). Para estos autores “[...] la familia [...] posee una capacidad asombrosa para adaptarse y cambiar, manteniendo sin embargo su continuidad” (p.35).

A continuación, se presenta una síntesis de las etapas que componen el ciclo vital de la familia, así como de los cambios y los desafíos que estas fases implican para el sistema familiar y sus integrantes (Minuchin & Fishman, 2004; Carter & McGoldrick, 1989; Rage Atala, 1997; Belart & Ferrer, 1998):

1. La unión de la pareja: en esta fase se construyen las pautas de interacción para conformar la estructura de subsistema conyugal. La tarea de desarrollo

es generar el compromiso hacia el nuevo sistema marital y el reordenamiento de las relaciones con las familias extensas para incluir al cónyuge.

2. La familia con hijos pequeños: inicia con la llegada del primer hijo y se generan nuevos subsistemas de interacción en la familia. La principal tarea de desarrollo en esta etapa es la incorporación de nuevos miembros a la familia y reordenar las pautas de interacción del matrimonio para asumir las tareas de crianza y educación de los hijos.

3. La familia con hijos en edad escolar: en este periodo se da un cambio contundente en el sistema familiar cuando los hijos empiezan a asistir a la escuela. Este evento le implica a la familia relacionarse con un sistema nuevo que tiene sus propias reglas y estructura. Con esto, se generan nuevas pautas de interacción referentes al sistema escolar; entre estas, organizar quién y cómo ayuda a los hijos con las tareas escolares, determina las reglas en torno a los horarios y las horas de sueño, el tiempo que se ha de dedicar al estudio y al esparcimiento, así como la manera de resolver y enfrentar lo relacionado con las calificaciones escolares de los hijos (véase Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020).

4. La familia con hijos adolescentes: el proceso de transición clave requiere el incremento de la flexibilidad de las fronteras familiares para incluir la incipiente independencia de los hijos e integrar el cuidado de los abuelos.

5. La familia con jóvenes adultos: se caracteriza por la aceptación de múltiples entradas y salidas de los hijos en el sistema familiar. Los hijos empiezan a desprenderse de la familia de origen, generando sus propios compromisos de vida.

6. La familia en el “nido vacío”: el subsistema de los cónyuges vuelve a ser el centro de la vida de la familia de origen, así que implica la renegociación de este sistema marital como una diada, así como la forma en que se construye la relación padres e hijos.

Además del esquema de las etapas ya revisadas, se propone utilizar la propuesta de Combrinck–Graham (1985) de estilos y fases familiares centrípetos y centrífugos, como un referente para analizar los cambios estructurales que se generan en las familias. Esta autora explica la vida de la familia como un espiral en donde se concibe a las diferentes generaciones del sistema oscilando a través del tiempo entre periodos de cercanía y periodos de distancia. Estos periodos coinciden con fluctuaciones entre tareas de desarrollo que

requieren vinculación intensa o altos niveles de cohesión familiar, como por ejemplo la crianza de hijos pequeños y, por otra parte, tareas que enfatizan la identidad personal y la autonomía, como en la adolescencia.

Durante un periodo centrípeto, tanto los miembros de la familia, como la estructura vital de la unidad familiar están volcados hacia la vida interna de la familia. Las fronteras externas que rodean a la familia tienden a cerrarse, mientras que las fronteras personales entre los miembros son algo difusas para crecer el trabajo familiar “en equipo”. En la transición a un periodo centrífugo, la estructura de vida de la familia se mueve para enfocar las metas que enfatizan el intercambio de los miembros de la familia con el entorno extra familiar. Entonces las fronteras externas de la familia se abren al tiempo que aumenta la distancia entre algunos de sus miembros.

Además, habrá que considerar otras variables que impactan y modifican el curso de estas etapas del ciclo vital y que generan reestructuraciones en las pautas familiares de interacción. Este tipo de situaciones son, por ejemplo, las separaciones, los divorcios, la formación de familias reconstituidas, la muerte y otro tipo de pérdidas en la familia, la presencia de adicciones, enfermedades crónicas, entre otros, así como diversos factores del contexto sociocultural en que habitan las familias, los cuales también tienen una incidencia en su organización.

Estos sucesos que modifican el curso del ciclo vital de la familia implican cambios importantes en relación a la conformación de la familia, así como pérdidas en el estatus de pertenencia y afiliación de los miembros a la misma. A continuación se abordarán algunas de estas situaciones, sobre todo aquellas que tienen que ver con la realidad de las familias que participaron en esta investigación.

En el caso de separaciones y divorcios, además de los movimientos estructurales referidos, los miembros de la familia enfrentan tareas emocionales importantes, duelos que requieren resolver para seguir con su proceso de desarrollo (Carter & McGlodrick, 1989).

La formación de familias reconstituidas implica, en la mayoría de las ocasiones, un proceso previo de separación y divorcio. Es un reto para los integrantes de unidades familiares anteriores conformar un nuevo sistema en el que las fronteras sean lo suficientemente flexibles para incluir la interacción con otros familiares y, al mismo tiempo, proteger la integración y la cercanía de los que pertenecen a la familia recién creada (Carter & McGlodrick, 1989).

Otra situación que altera el desarrollo de una familia es la presencia de una enfermedad crónica. Rolland (1989) propone una tipología psicosocial para clasificar las enfermedades que entreteje cuatro aspectos de la enfermedad:

1. Inicio (agudo o gradual).
2. Curso (progresivo, constante o episódico).
3. Resultado (qué tanta amenaza de muerte representa).
4. Grado de incapacidad (cognitiva, sensorial, motriz, producción de energía, desfiguramiento o estigma social).

De acuerdo con la interacción de estos aspectos, el autor clasifica las distintas enfermedades crónicas y, con ello, plantea los retos que han de enfrentar tanto la persona que sufre la enfermedad como el sistema familiar, así como lo que ello requiere en cuestión de ajustes en la interacción y en el funcionamiento del sistema.

Un último aporte, que sirve como marco de referencia para el análisis de las situaciones que tienen impacto en el curso evolutivo de las familias, es la tipología que proponen Minuchin y Fishman (2004). En esta propuesta —de la que se toman aquellos tipos de familias que tienen pertinencia para la presente investigación—, los autores entrelazan el ámbito de conformaciones diversas de la unidad familiar con los desafíos que las familias y sus integrantes enfrentan:

1. Familias de dos (por lo general familias monoparentales), en las que prevalece el apego entre sus integrantes, una fuerte vinculación y mutua dependencia.
2. Familias de tres generaciones, conformada por la cohabitación de varias generaciones (familia extendida). Este tipo de familia es común en contextos socioeconómicos limitados; una de sus características más significativas es el apoyo y soporte a sus integrantes; en la misma medida, puede haber confusión en cuanto a los límites y los roles de cada uno de sus integrantes.
3. Familias con soporte, en las que se delegan responsabilidades parentales a los hijos mayores para asumir la crianza de sus hermanos de menor edad. Este tipo de ordenamiento implica la exclusión de los hijos parentalizados del subsistema de los hermanos.

4. Familias acordeón, en donde uno de los progenitores permanece lejos de la familia por lapsos de tiempo prolongados. Así, las tareas parentales se concentran en uno de los padres, quien toma la carga de estas funciones durante el periodo en que el otro progenitor está ausente. En las fases en las que están ambos, pueden darse situaciones críticas debido al desbalance que representa el ajuste que se requiere para incluir al padre o madre ausente.
5. Familias cambiantes; son las que constantemente se mudan de domicilio. Este tipo de organización familiar enfrenta a sus integrantes con la necesidad de hacer ajustes continuos en sus interacciones con las personas significativas del contexto extrafamiliar, ya que no pueden echar raíces.
6. Familias con padrastro o madrastra, en las que se requiere gestionar el proceso de inclusión de una nueva figura parental a la unidad familiar que antes había sufrido una pérdida, ya sea por una separación o divorcio, o bien, por la muerte de uno de los padres.
7. Familias con un fantasma; son sistemas en los que se ha tenido una pérdida, ya sea por muerte o abandono de uno de sus miembros. Una tarea que estas familias enfrentan es resolver la manera en que se han de tomar las responsabilidades o funciones que ejercía el integrante ausente.

Otra categoría que ha dado lugar a fértiles debates y que contiene una enorme complejidad, es la “jefatura de hogar”. Se trata de conocer quién es la autoridad en la familia (Chant, 1997, 1999; Rodríguez, 1997; González de la Rocha, 1994, 1999; De Oliveira, Eternod & López, 2000; Vicente & Royo, 2006; Enríquez Rosas, 2008; entre otros). Esta categoría ha sido ampliamente discutida porque la asunción de la jefatura está asociada a los códigos culturales de los distintos contextos sociales.

Existe la “jefatura declarada / de jure” y “la jefatura de hecho / de facto”, los resultados pueden ser muy distintos cuando se registra la jefatura de acuerdo a lo que se declara con respecto a lo que de hecho puede observarse a través de acercamientos cualitativos / etnográficos en los hogares y sus miembros.

Hoy en día, cuando se despliega la ruta de indagación tomando en cuenta otros criterios como: la toma de decisiones, la administración de los recursos, el manejo de la autoridad, el apoyo emocional, entre otros, la jefatura que se declara, en muchos de los casos, es jefatura compartida, especialmente

entre los miembros de la pareja, pero puede también estar conformada por la madre o el padre y algún otro miembro emparentado.

La jefatura compartida (Enríquez Rosas, 2008) es una dimensión que abre la posibilidad al registro de cambios y transformaciones que se están gestando al interior de los grupos domésticos, los cuales tienen que ver con los avances en la forma de manejar la autoridad y con el mayor reconocimiento, por parte de las mismas mujeres y de los hombres, acerca de su corresponsabilidad para dirigir un hogar.

También es importante la categoría de “jefatura económica”, la cual se refiere a quién es el receptor de ingresos principal o exclusivo de los miembros del hogar. Esta categoría ha permitido reconocer la participación económica de las mujeres, aun cuando la pareja está presente, para el sostenimiento de los hogares y su importante papel en muchos de los casos. Para García y de Oliveira (1994), se trata de una categoría central en términos analíticos para identificar las dinámicas propias de género e intergeneracionales en este tipo de organizaciones domésticas.

Cuando hablamos de familias, tendemos a pensar en un modelo tradicional y de estructura nuclear compuesto por padre proveedor, madre ama de casa e hijos. Este modelo es percibido como referente único, normativo y simbólico (Tuirán, 2001). La familia tradicional de padre proveedor y madre ama de casa, ha disminuido significativamente y se han incrementado los hogares de personas que viven solas (Giddens, 2000).

En las sociedades contemporáneas, las expresiones / configuraciones familiares son cada vez más diversas. Las familias experimentan cambios económicos, demográficos, sociales y culturales que, sin lugar a dudas, tienen que ver con nuevas formas de conformación familiar distintas al modelo tradicional (Esteinou, 1999; Gonzalbo & Rabell, 2004; CEPAL, 2005; Jelín, 2007; Golombok, 2012; Estrada & Molina, 2015; Estrada, 2018; entre otros).

La familia, advierte Therborn (2007), reproduce, hoy en día y en diversas regiones del mundo, una geografía del poder en la cual el patriarcado se impone ante la posibilidad de relaciones más equitativas entre los géneros. Se observa una economía de la desigualdad en la cual hay población femenina en América Latina que no recibe ningún tipo de ingreso. En las zonas urbanas, los receptores de ingresos siguen siendo principalmente varones; el 43% de las mujeres no reciben ingresos y solo el 22% de los hombres se encuentran en esta condición.

Con respecto al matrimonio, Giddens (2000) señala que este no es más una institución económica, pero como compromiso ritual, estabiliza las relaciones y puede favorecer la consolidación de los vínculos contra la fragilidad de los mismos. Para Giddens (2000), lo que está en el centro de las relaciones de pareja en las sociedades contemporáneas es la comunicación emocional, la intimidad y la confianza.

Arriagada (2007) enfatiza que una demanda central que debe ser atendida con mayor planeación y diseño de programas y políticas públicas, tiene que ver con el fenómeno de la violencia intradoméstica. Además, en la región latinoamericana se advierte el debilitamiento de los mecanismos de protección social tradicional: “familismo latinoamericano”.

Hay transformaciones en la estructura de los hogares que están asociados con el incremento de hogares con doble ingreso, así como los cambios en las configuraciones familiares, a consecuencia de las migraciones internas e internacionales. Se advierte también una asociación más estrecha entre tipos específicos de hogares y condiciones de pobreza extrema. Estos hogares son principalmente los que se encuentran en etapa de expansión y con miembros dependientes económicamente. Hay también una importante incorporación de las mujeres al mercado laboral en etapas de expansión y consolidación del ciclo doméstico, el cual demanda nuevas respuestas para el cuidado de los miembros que así lo requieren (Arriagada, 2007; CEPAL, 2005; entre otros).

Jelin (2007) advierte, desde su análisis sociológico de las familias latinoamericanas, sobre las tasas de nupcialidad en descenso, el incremento de uniones consensuales, así como el aumento en la edad para contraer el primer matrimonio. También señala el incremento de las tasas de divorcio, el descenso de la fecundidad, y la relación directa entre esta última y la posición social de las mujeres, es decir, a mayor educación formal, menor es la fecundidad. A su vez, indica que hay un decremento en el número de miembros de las familias y un paulatino cambio en los roles tradicionales de género al interior de los hogares.

Arriagada (2007) confirma, para la región latinoamericana, la reducción de las familias nucleares biparentales con hijos o sin hijos, así como el incremento de los hogares de jefatura femenina y el decremento de las familias extendidas junto con el aumento de los hogares no familiares, especialmente los unipersonales. Al igual que Jelin (2007) confirma el debilitamiento del patriarcado y el descenso en la fecundidad.

Estudios recientes como el de Roca (2015), muestran el incremento en la elección de parejas extranjeras debido al mercado (oferta) matrimonial actual. También muestran la presencia cada vez mayor de relaciones conyugales y parentales en las familias transnacionales (González & Rivas, 2015).

A su vez, hay un proceso de borramiento del trabajo como eje estructurador de la vida de los sujetos. Este proceso socioeconómico está teniendo a su vez repercusiones en las dinámicas familiares internas (Hopenhayn, 2007). Las situaciones de estrés y tensión cotidiana de los padres en el contexto de las grandes ciudades, como el caso de Guadalajara, está cobrando factura en la calidad de los vínculos al interior de las familias y los tiempos de cuidados, convivencia y esparcimiento (Enríquez Rosas, 2009).

Actualmente en México, el 29% del total de los hogares es dirigido por una mujer. La jefatura femenina aumentó en cuatro puntos porcentuales entre los años 2010 y 2015 (Inegi, 2019). En el caso de Jalisco, el promedio de número de personas que residen en un hogar es de 3.8%. Con respecto a la jefatura de hogar, 28% son hogares de jefatura femenina y 72% son hogares de jefatura masculina. Con respecto al estado civil, por cada cien matrimonios, hay 22.3 divorcios (Inegi, 2019). Estos datos deben ser considerados con toda la seriedad que requieren. Los hogares comandados por mujeres no son una desviación del modelo hegemónico sino formas alternativas de conformación familiar que van en incremento en nuestra sociedad y que requieren el reconocimiento y el respaldo social de las instituciones para su bienestar e inclusión social.

López y Salles (2006) señalan con respecto al divorcio y la asunción de la jefatura femenina en México, lo siguiente: el divorcio está asentado entre el primero y el quinto año de matrimonio o bien después de los diez primeros años. Hay mayor tolerancia y menor estigmatización con respecto a las separaciones y las rupturas matrimoniales. Por su parte, García y De Oliveira (2006a) señalan el papel determinante que juega la participación laboral de las mujeres para concluir una relación cuando esta no es satisfactoria.

Asimismo, las jefas gozan de mayor poder de decisión al interior de sus grupos domésticos. En las familias extensas o ampliadas, la generación mayor y el género masculino juegan un papel preponderante en las relaciones de poder, también coexisten las relaciones de conflicto y solidaridad que se

complejizan ante los distintos tipos de vínculos de parentesco que conforman estas organizaciones familiares.

Hay un incremento de hogares reconstituidos en México (Esteinou, 1999) así como un decremento en el número de miembros por hogar. Hay un periodo menor de crianza que, asociado con el alargamiento de la esperanza de vida, tiene como consecuencia una dispersión mayor del mapa biográfico y una diversificación de los itinerarios familiares (Tuirán, 2001). Los hogares reconstituidos llevan a la complejización de los vínculos y las dinámicas cotidianas y requieren ser estudiados a profundidad tanto en las formas en que se estructuran como en la dimensión subjetiva y socioemocional (Estrada, 2018; Arám, 2019).

La literatura para el caso mexicano pone también especial énfasis en los usos del tiempo y las diferencias de acuerdo al género y a la generación. Adquiere especial relevancia el tiempo que se utiliza para el cuidado de los miembros del grupo doméstico y la ausencia casi total de formas de corresponsabilidad con otros agentes del bienestar social (Rendón, 2004; Pedrero, 2005; Aldrete, Pando, Aranda & Franco, 2005; Fraga, 2018).

Sin embargo, para Rendón (2004), la flexibilización del mercado laboral ha propiciado algunos ajustes en la división intrafamiliar del trabajo doméstico en beneficio de las mujeres. Hoy en día, advierte la autora, se mantiene, para muchas mujeres en hogares de jefatura masculina, la condición económicamente dependiente y subordinada de la mujer. Aun así, autores como Esteinou (2006), quien confirma la persistencia de la familia patriarcal en México, señala que ante la permanencia de las mujeres en el mercado laboral y la motivación del desarrollo profesional, de acuerdo al estrato socioeconómico, se presentan tres desafíos:

- a. Se mantienen las orientaciones de valor tradicionales en las relaciones de género.
- b. Los hombres mantienen una concepción tradicional mientras que las mujeres luchan por una división del trabajo más equitativa y esto trae como consecuencia situaciones de tensión y de conflicto así como de posible violencia (señalado con anterioridad por autoras como García y De Oliveira, 1994).
- c. Ambos miembros de la pareja modifican sus orientaciones de valor con respecto a la estructura de roles tradicionales.

De la misma manera es necesario continuar con los estudios sobre la cultura colectivista y comunitaria de las familias mexicanas asociadas a la comunicación, cohesión y flexibilidad (Esteinou, 2006), tomando en cuenta el incremento en los escenarios de inseguridad, desconfianza y deterioro del tejido social en el entorno urbana de ciudades como el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) (Siqueiros, 2009; Enríquez Rosas, 2009; entre otros).

En el caso de las familias mexicano-americanas, los estudios realizados por Falicov (2005) señalan la situación persistente de vulnerabilidad debido a la fragmentación de las redes de apoyo, la precariedad laboral y la discriminación. Este tipo de familias se ha caracterizado por su tamaño y configuración que favorece las relaciones de cuidado y la posibilidad de reproducción social en contextos de sobrevivencia.

Finalmente, la historia de la familia y la literatura sobre ella, muestran a la familia nuclear con ambos padres e hijos, como la familia ideal; las políticas públicas se han diseñado tomando en cuenta esta configuración. Sin embargo, la heterogeneidad en las configuraciones familiares está presente al interior mismo del paradigma familiar hegemónico y también en las otras conformaciones familiares (CEPAL, 2005).

La diversidad en las configuraciones familiares exige el diseño de políticas públicas incluyentes, que tomen en cuenta la conciliación del trabajo doméstico y extradoméstico y la corresponsabilidad entre los agentes del bienestar implicados (CEPAL, 2005).

Las importantes transformaciones tanto de la familia como de las condiciones laborales demandan nuevos enfoques en las políticas que redistribuyan las tareas domésticas y de cuidado y atención de la población infantil y de los adultos mayores. Tres son los conflictos principales entre trabajo y familia que enfrenta la población, especialmente la femenina: el tiempo, puesto que la demanda de un tipo de trabajo impide el cumplimiento del otro; la tensión derivada de la obligación de cumplir bien ambos papeles; y las diferentes cualidades demandadas por uno y otro. Para enfrentar estos problemas son importantes las medidas relacionadas con la organización del tiempo de trabajo, con servicios de asistencia en labores domésticas y familiares, y con medidas de asesoramiento y soporte laboral (CEPAL, 2005, p.27).

PRECISIONES METODOLÓGICAS

A partir de la caracterización de los debates presentados sobre las familias, así como de la incorporación de las categorías de análisis seleccionadas para el presente estudio: configuración familiar, estado civil, tamaño del hogar, jefatura familiar, jefatura económica, ciclo vital familiar y ciclo doméstico; se arriba entonces a la resolución metodológica.

Se parte de que la perspectiva cualitativa es la opción que resulta pertinente para el estudio de la vida familiar, de sus dinámicas internas y su interacción con el entorno sociocultural (Zohn Muldoon, 1997).

Para el análisis de los datos se realizó un proceso de codificación de los materiales empíricos retomando los elementos centrales de la propuesta de Flick (2007) y a partir de las categorías teóricas preexistentes. Una vez sistematizada la información de cada grupo sociocultural, se elaboraron tablas que concentran los hallazgos del total de los grupos tomando en cuenta cada una de las categorías. Así, se privilegia el reconocimiento de los rasgos, características, semejanzas y también contrastes de las familias que componen los distintos grupos.

En este estudio se mencionará, de forma indiferenciada, familia y hogar ya que el total de casos analizados son hogares familiares; es decir, compuestos por relaciones de parentesco (Selby et al., 1994).

El estudio fue realizado con cinco grupos socioculturales,¹ el grupo 1 está conformado por *familias con recursos educativos y económicos amplios* (GP1 FRA), el grupo 2 está compuesto por *familias con recursos educativos y económicos limitados* (GP2 FRL), el grupo 3 lo constituyen *familias que tienen un hijo con discapacidad* (GP3 FHD), el grupo 4 está conformado por las *familias que tienen un hijo en situación de albergue* (GP4 FHA) y el grupo 5 está constituido por *familias indígenas urbanas* (GP5 FIU).

1. Una descripción densa de cada grupo se presenta en el capítulo introductorio de esta obra colectiva.

HETEROGENEIDAD FAMILIAR EN EL ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA (AMG): DESAFÍOS E IMPLICACIONES

Esta sección presenta los hallazgos encontrados a partir del análisis de los datos de las familias pertenecientes a cada grupo sociocultural y tomando en cuenta las categorías señaladas.

La lógica de presentación de los datos está en clave de categoría, así que se muestran los hallazgos con respecto a cada categoría mencionada y en relación a los cinco grupos socioculturales. Los hallazgos son interpretados a la luz de la literatura expuesta y con el interés de poder, finalmente, en las conclusiones, elaborar algunos comentarios que señalen la relevancia de las distintas configuraciones familiares situadas en su contexto sociocultural, para comprender las cualidades del desarrollo de los niños y niñas en la infancia media y la imprescindible necesidad de avanzar en el diseño de políticas públicas incluyentes de la heterogeneidad familiar que presentan las grandes ciudades, como es el caso del AMG.

CONFIGURACIÓN FAMILIAR

Se entiende como el tipo de arreglo / estructura que presenta la familia tomando en cuenta la presencia y los tipos de relaciones de parentesco y de no parentesco. La clasificación propuesta tiene su base en la literatura expuesta, principalmente la propuesta por CEPAL (2005) (véase tabla 2.1).

Los hallazgos muestran el predominio de las familias nucleares biparentales (48 de 80) (60%), modelo hegemónico familiar actualmente interrogado. Sin embargo, tal como lo marca la literatura (Arriagada, 2007; Jelin, 2007; entre otros), la heterogeneidad de arreglos familiares ha ido en incremento.

Las familias monoparentales nucleares femeninas están por debajo del promedio nacional, son 8 de 80 y se muestran como una forma alternativa de arreglo familiar y no como casos desviantes de un modelo normativo (González de la Rocha, 1999).

Las familias ampliadas son 16 de 80 (20%) y este tipo de configuración familiar está presente principalmente en los grupos 2 (GP2 FRL) y 4 (GP4 FHA), que cuentan con menores recursos económicos y educativos.

Este tipo de organización ampliada ha sido reconocido como un recurso / estrategia de las familias más pobres para hacer frente a la sobrevivencia cotidiana

TABLA 2.1 CONFIGURACIÓN FAMILIAR

Configuración familiar	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP4 FHA (7)	GP5 FIU (10)
Biparental nuclear	18 (62%)	14 (58.3%)	7 (70%)	0	9 (90%)
Monoparental nuclear femenina	3 (10.5%)	2 (8.3%)	1 (10%)	2 (28.5%)	0
Monoparental nuclear masculina	1 (3.5%)	0	0	0	0
Ampliada	3 (10%)	8 (33.3%)	1 (10%)	3 (43%)	1 (10%)
Compuesta	1 (3.5%)	0	0	0	0
Reconstituida	3 (10.5%)	0	1 (10%)	2 (28.5%)	0
Biparental homosexual	0	0	0	0	0

y, en algunos casos, al cuidado infantil. En este sentido, este tipo de configuración familiar no debe ser leído como una desventaja sino como una alternativa frente a la estrechez de recursos, refleja la flexibilidad de las familias y también la imperante necesidad de contar con un sistema de protección social que les cobije en la resolución de las demandas de la vida diaria, tanto en términos materiales como sociales y emocionales.

Se encontraron también 6 de 80 familias reconstituidas (7.5%) y sin duda se trata de un porcentaje importante que muestra conformaciones inéditas en incremento y que requieren estudios específicos por la complejidad de los vínculos, las fronteras difusas, los bordes y límites en reconfiguración, el desplazamiento y residencia de los niños o niñas en más de una vivienda. Estrada (2018) ha realizado acercamientos cualitativos a profundidad a este tipo de familias en el contexto urbano y muestra, en sus hallazgos, los múltiples desafíos que enfrentan este tipo de organizaciones y dinámicas domésticas.

Llama especialmente la atención la presencia de este tipo de organización familiar en el GP4 FHA. Los niños en situación de albergue forman parte de familias con configuraciones no tradicionales y que responden a las necesidades de las madres, varias de ellas, jefas de familia, de contar con un trabajo de tiempo completo y constituir nuevas relaciones de pareja.

Investigaciones como la de Arám (2019) muestran con claridad la necesidad de abordajes interdisciplinarios para la atención y el acompañamiento

de este tipo de organizaciones familiares. En este grupo no hay familias biparentales nucleares, se trata de arreglos domésticos que muestran la versatilidad de la vida en familia y el cuidado mixto de los niños, entre el escenario social del albergue en días ordinarios y el escenario familiar monoparental y ampliado, principalmente, durante los fines de semana.

Las políticas públicas en materia de lo familiar requieren una respuesta innovadora e integral para respaldar, desde las instituciones del estado, las necesidades y demandas de este tipo de organización del cuidado que implica simultáneamente a varios actores sociales, en este caso, asociaciones civiles y familias.

Sobresale el caso de una familia monoparental masculina en el GP1 FRA el cual muestra la construcción de nuevas narrativas y prácticas para el ejercicio de la paternidad desde masculinidades emergentes. Con respecto a la presencia de familias compuestas, se encontró un caso y confirma la literatura para el caso mexicano que muestra la prevalencia del parentesco en la conformación de los hogares.

En el GP3 FHD, compuesto por diez familias, siete de ellas son biparentales nucleares, una monoparental femenina, una ampliada y una reconstituida. En las familias con hijos con discapacidad, la literatura advierte que en este tipo de organizaciones familiares, ante el suceso o el evento del nacimiento de un hijo con discapacidad o bien, que la discapacidad inicie más tarde por un accidente, sucede que la relación conyugal se tensa y en ocasiones se fractura, y esto tiene mucho que ver con las demandas que están implicadas en el cuidado de un hijo con discapacidad.

Llama la atención que, de las diez familias de este grupo (GP3 FHD), solamente una es dirigida por mujeres. Se identificó una familia monoparental nuclear femenina y una familia ampliada; esto habla de que los niños con discapacidad son menores, que cuentan la mayor parte de ellos con ambos padres y eso es importante para las tareas de cuidado, las cuales son especialmente demandantes.

ESTADO CIVIL Y TAMAÑO

En este apartado se analizan dos categorías en conjunto; el estado civil declarado por las madres de familia —que fueron las entrevistadas principales en la gran mayoría de las familias—, así como el número de habitantes de la

unidad doméstica en la que residen los niños meta de la investigación. Ambas categorías refieren a variables estructurales importantes de las familias en cuanto a la configuración, así como al funcionamiento de los hogares (Minuchin & Fishman, 2004) (véase tabla 2.2).

Como se puede verificar en la tabla 2.2, predominan las personas casadas (53 de 80 – 66%). A excepción del GP4 FHA, en todos los grupos, el 70% de las madres están casadas. Aquí es importante considerar que se toma el estado civil declarado, y que en distintos grupos socioculturales puede existir un prejuicio hacia situaciones de convivencia alterna al matrimonio.

Con todo, llama la atención que un alto porcentaje estén casadas; esto coincide con lo que plantea Therborn (2007) en cuanto a que el matrimonio permanece como la institución prevaleciente que enmarca las relaciones sexuales y generacionales en el mundo. Tal dato refiere a un contenido sociocultural del significado del matrimonio. Lo que se muestra es que en esta generación, el matrimonio, la unión formal sigue siendo la central.

Por otra parte, las madres solteras, viudas y separadas tienen mayor presencia en el GP4 FHA. Esto implica que en este grupo, en donde los hijos están internos en el albergue durante la semana, prevalecen arreglos familiares diversos.

Llama la atención el hecho de que el divorcio solamente está presente en dos grupos, el GP3 FHD y el GP5 FIU; sobre todo resalta el caso de la familia del GP5 FIU, ya que no sería algo usual en ese grupo buscar la dislocación del grupo familiar.

En la intersección del estado civil y el tamaño de las familias, se pueden resaltar situaciones y arreglos familiares alternativos a la familia nuclear biparental. En familias en donde hay separación, divorcio, madres solteras y viudas, se presentan formas de organización diversas, tal como lo señalan Minuchin y Fishman (2004), lo que implica la gestión de alternativas en la interacción, tales como familias extendidas o con soporte en donde se puede tener la participación de los abuelos, los tíos o los hermanos mayores en tareas de crianza. La participación de los abuelos, particularmente de las abuelas, está presente en todos los grupos analizados. En el caso del GP2 FRL, los hermanos también participan en las tareas de cuidado de los infantes.

Solamente hay madres solteras (y un padre soltero) en los grupos 1, 2 y 4, (GP1 FRA, GP2 FRL, GP4 FHA). Si bien los porcentajes son bajos, esto es importante, porque son mujeres que están teniendo mayores responsabilidades

TABLA 2.2 ESTADO CIVIL (DECLARADO) DE LAS MADRES

Estado civil	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP FHA (7)	GP 5 FIU (10)
Separada	4 (14%)	1 (4%)	2 (20%)	1 (14%)	1 (10%)
Divorciada	-	-	1 (10%)	-	1 (10%)
Soltera	3 (dos mujeres y un hombre) (10%)	2 (8%)		2 (28.5%)	
Unión libre	1 (3.5%)	2 (8%)	-	2 (28.5%)	
Casada	20 (70%)	18 (75%)	7 (70%)	1 (14%)	7 (70%)
Viuda	-	1 (4%)	-	1 (14%)	-

tanto de atención y cuidado de los hijos como de realización de actividades económicas. Esto concuerda con lo que señala Therborn (2007) cuando habla de que un problema importante es cómo combinar la familia con el trabajo fuera de casa. Ciertamente, esto se vuelve más difícil en hogares con un solo progenitor.

Con respecto a datos del tamaño de las familias, se puede observar en la tabla 2.3 que hay un predominio de cuatro miembros en el GP1 FRA. Esto es consistente con lo que reporta Jelin (2007) en términos de que las mujeres con mayor educación tienen una fecundidad significativamente más baja que las menos educadas. Mientras que en los grupos 2, 4 y 5 (GP2 FRL, GP4 FHA y GP5 FIU) se presenta el predominio en cinco miembros. Este dato está relacionado con una configuración familiar ampliada (extendida) en varios casos de estos grupos socioculturales.

Por otra parte, destaca el hecho de que hay cuatro familias en el GP2 FRL que están relacionadas con “unidades domésticas” en las cuales corresiden varios núcleos domésticos emparentados entre sí. Dos familias de nueve miembros, una de once y una de diecinueve miembros. Familias ampliadas como estrategia para la sobrevivencia ante la estrechez económica y las necesidades de organización familiar y de cuidados.

Hallazgos similares han sido reportados en el AMG por González de la Rocha (1994) y Enríquez Rosas (2008). Habrá que considerar las particularidades en la distribución de los roles, no solo en cuanto al sostén económico sino a propósito del cuidado y la crianza de los hijos, tal como advierten Minuchin y Fishman (2004), cuando señalan que en este tipo de familias se comparten las funciones parentales.

TABLA 2.3 TAMAÑO DE LOS HOGARES

Tamaño	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP4 FHA (7)	GP5 FIU (10)
Dos miembros	2 (7%)		1 (10%)	1 (14.3%)	
Tres miembros	2 (7%)	3 (12.5%)	2 (20%)	1 (14.3%)	1 (10%)
Cuatro miembros	14 (48%)	6 (25%)	3 (30%)		
Cinco miembros	8 (27.5%)	9 (37.5)	1 (10%)	4 (57%)	4 (40%)
Seis miembros	3 (10.5%)	2 (8.5%)	2 (20%)		3 (30%)
Siete miembros			1 (10%)	1 (14.3%)	1 (10%)
Ocho miembros					1 (10%)
Nueve miembros		2 (8.5%)			
Once miembros		1 (4%)			
Diecinueve miembros		1 (4%)			

Un dato relevante en el GP3 FHD tiene que ver con que el 70% de estas familias son hogares biparentales; esto se relaciona de manera directa con el porcentaje de madres que se declara casada. Son familias en las que se requiere atención muy específica por la circunstancia de la enfermedad de los hijos; el cuidado implica una dedicación especial. Debido a ello, se vuelve más factible mantener una conformación nuclear como estrategia para atender las necesidades de cuidado de estos hijos que, por lo general, no pueden valerse por sí mismos.

En el caso de este grupo, se presentan dos familias grandes, una de seis y otra de siete miembros. Estas unidades familiares están relacionadas con configuraciones familiares monoparentales y extensas; esto coincide con los datos estadísticos de los datos de Inegi (2019) que muestran que en las familias en donde está presente un miembro con discapacidad tienden a configurarse unidades extensas para poder distribuir las exigencias y las demandas de un niño, niña o adolescente con discapacidad.

En el GP4 FHA existe cierta heterogeneidad en cuanto al estado civil. Con todo, se presenta un factor común, ya que, en cuatro familias de este grupo, se muestra que la madre vive sola (ya sea separada, soltera o viuda). Esta situación probablemente está vinculada con la decisión de internar a su hijo en un albergue, en función de que no tienen una situación económica resuelta como para hacerse cargo de sus hijos en casa.

Asimismo, una característica de este grupo es que la mayoría de las madres trabajan como empleadas domésticas (de permanencia semanal en la casa que las emplea), por lo que les es más complicado atender a sus hijos, de manera que el albergue es una respuesta aparentemente adecuada a las necesidades que ellas tienen para obtener recursos económicos.

Para terminar el análisis por grupos, es importante señalar que en el GP5 FIU, como ya se había comentado, el 70 % de las madres se declaran casadas, y de la misma manera, el 70% de los hogares son biparentales. Esto habla de una conformación de la familia tradicional o convencional en donde están ambos padres y en donde el padre se hace cargo de la economía, aunque la mamá puede tener actividades económicas de tipo informal. En este grupo, llama la atención la presencia de una mujer divorciada, porque en estratos medios bajos y bajos es muy difícil encontrar casos de mujeres divorciadas y aún más en estratos bajos de familias indígenas.

JEFATURA FAMILIAR

Esta categoría se refiere a quién o quiénes son las personas que están a cargo del hogar. Como se mostró en el apartado de la literatura, la jefatura puede ser declarada o de hecho. A su vez, se divide en femenina, masculina o compartida (véase tabla 2.4).

Los hallazgos muestran de forma contundente el predominio de la jefatura compartida en la totalidad de los grupos. En tres de ellos, asciende a más del 50% y en el GP5 FIU, familias indígenas urbanas, llega a un 80%. Este dato es especialmente importante pues indica cambios en los códigos culturales sobre la autoridad en la familia. El debilitamiento del sistema patriarcal (Therborn, 2007; Jelin, 2007; entre otros) se evidencia en los hallazgos y advierte sobre formas más democráticas e igualitarias de compartir la autoridad en el ámbito familiar.

También llama la atención la presencia de las abuelas como jefas de familia, tanto en el GP4 FHA como en el GP5 FIU. Las organizaciones familiares actuales requieren ser analizadas también en clave generacional. Las abuelas están teniendo un papel preponderante en algunas de las organizaciones familiares, sin embargo, es necesario tomar con cautela estos hallazgos pues advierten sobre personas mayores, que pueden estar teniendo una carga de cuidados importante de los nietos y que se trate de

TABLA 2.4 JEFATURA FAMILIAR: NÚMERO DE FAMILIAS Y COMPOSICIÓN

Jefatura familiar	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP4 FHA (7)	GP5 FIU (10)
Compartida (se especifica entre quienes se comparte, ejemplo: padre-madre, padre-hija).	18 (madre-padre) (62%)	13 (12 madre-padre, 1 hijo-madre) (54%)	4 (madre-padre) (40%)	3 (2 madre-padrastra, 1 abuel-abuela) (43%)	8 (madre-padre) (80%)
Femenina declarada	3 (madre) (10.3%)	1 (madre) (4%)	-	1 (abuela) (14%)	1 (abuela) (10%)
Masculina declarada	3 (1 pareja, 1 abuelo y 1 padre) (10.3%)	8 (6 padres, 2 abuelos) (33.5%)	5 (padre) (50%)	-	1 (padre) (10%)
Femenina de hecho	2 (7%)	2 (8.5%)	1 (10%)	3 (43%)	
Masculina de hecho	3 (10.3%)	-	-	-	

organizaciones de cuidado que fragilizan tanto el bienestar de niñas y niños como de la gente mayor. Con esto, se busca enfatizar que no corresponde a la familia, en solitario, hacerse cargo de las múltiples e incabables demandas de lo doméstico.

Es impostergable la formulación de un nuevo pacto social que ponga en igualdad de posiciones y de responsabilidades del cuidado y el bienestar de los ciudadanos, al estado, en tanto garante, y a sus instituciones, a las empresas y su responsabilidad social, a las redes vecinales y comunitarias, así como a las organizaciones de la sociedad civil. Las familias no son ni deben ser fuentes inagotables de recursos y respuestas a una realidad que les rebasa por los múltiples riesgos sociales y las formas contemporáneas de vulnerabilidad social.

La jefatura masculina declarada tiene mayor presencia en el GP2 FRL; esto tiene que ver con el nivel de educación formal y el acceso a los discursos e ideologías que confrontan los roles tradicionales de género y promueven la equidad entre hombres y mujeres en las sociedades contemporáneas.

En el GP4 FHA, familias con hijos en situación de albergue, la jefatura muestra la mayor heterogeneidad, este dato es importante pues se trata de organizaciones domésticas que coexisten con organizaciones sociales como

los albergues, las cuales son, además, familias en condiciones de pobreza urbana y que están haciendo frente a las demandas domésticas de múltiples formas, sin un patrón claramente definido con respecto a la autoridad.

Estos hallazgos deben interrogar a los estudiosos de las familias y a los hacedores de políticas públicas, acerca de las realidades familiares, las cuales rebasan las clasificaciones tradicionales y merecen especial atención y respuesta, así como claves de lectura, interpretación e intervención particulares. No se trata de incorporar en “camisa de fuerza” las realidades familiares sino de ampliar la mirada analítica y comprender que el mundo de lo familiar es cada vez más complejo, heterogéneo, creativo y desafiante.

Son las instituciones y el estado quienes deben, en primer lugar, colocar las condiciones para el respeto de los derechos sociales de cada uno de los miembros de la familia, más allá de la conformación doméstica que se tenga.

JEFATURA ECONÓMICA

Esta categoría se refiere a quién es el perceptor de ingresos principal o exclusivo para el sostenimiento del hogar. El criterio económico ha permitido visibilizar a muchos hogares en los que, de hecho, son las mujeres las que se están haciendo cargo económicamente de sus familias, aun cuando cuenten con pareja. También, estos hogares han sido relacionados con situaciones de violencia doméstica contra las mujeres debido a su rol como proveedoras económicas y la confrontación con la proveduría masculina (véase tabla 2.5).

Los datos muestran un predominio de la jefatura masculina económica, es decir, el padre como principal o único perceptor de ingresos. Sin embargo, hay 19 familias de 80, en las cuales la jefatura económica es femenina. La información confirma la literatura al respecto, la participación cada vez mayor de las mujeres en el mercado laboral y la asunción del papel de proveedoras principales en sus hogares, en un porcentaje importante. Nuevamente el GP4 FHA merece especial atención por la carga importante (57%) que tienen las mujeres, madres y abuelas, de proveer de recursos económicos al hogar. Se trata de mujeres que se desempeñan principalmente como trabajadoras domésticas y que no cuentan con seguridad social. Son organizaciones domésticas especialmente vulnerables a la pobreza y la marginación.

Existen dos abuelas y cinco abuelos que son perceptores principales de ingresos. Cerca del 10% de las familias están siendo sostenidas económica-

TABLA 2.5 JEFATURA ECONÓMICA

Jefatura económica	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP4 FHA (7)	GP5 FIU (10)
Femenina	7 (24%)	4 (17%)	3 (2 madre, 1 abuela) (30%)	4 (3 madres, 1 abuela) (57%)	1 (madre) (10%)
Masculina	20 (2 abuelos) (69%)	19 (2 abuelos) (79%)	6 (60%)	2 (1 padrastro, 1 abuelo) (28,5%)	4 (40%)
Ambos	2 (7%)	1 (4%)	1 (10%)	1 (14,5%)	5 (50%)

mente por la generación de los abuelos. Visibilizar este tipo de economía doméstica debe confrontar sobre las posibilidades de esta generación para sostener las demandas materiales de los grupos domésticos en cuestión.

CICLO VITAL FAMILIAR

En este apartado se presentan los resultados y el análisis de la situación evolutiva de las familias que participaron en el estudio, en términos de la fase que están viviendo, de acuerdo con la edad del hijo mayor y con ellos las tareas de desarrollo que están encarando como sistema. El ciclo vital refiere no solo a una situación de edades y tareas de desarrollo instrumentales, tiene una gran relevancia en la comprensión de la familia, ya que integra aspectos relativos a los procesos de construcción de vivencias y significados que orientan al curso de vida de cada uno de sus integrantes. En distintos momentos de su evolución, la familia brinda un sentido de pertenencia y de identidad (Zohn Muldoon, 2009).

En la tabla 2.6 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las familias de los distintos grupos en las etapas del ciclo vital de la familia, de acuerdo con la clasificación presentada previamente; además, se discuten estos datos en tanto la caracterización de los temas y procesos que están viviendo.

Como se observa en la tabla 2.6, no hay ninguna familia en las primeras dos etapas de formación de la pareja y de familias con hijos en primera infancia. Esto resulta claro en tanto que la investigación está enfocada en la

TABLA 2.6 CICLO VITAL FAMILIAR

Ciclo vital familiar*	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP4 FHA (7)	GP5 FIU (10)
(UP) Unión de la pareja.	0	0	0	0	0
(HP) Familias con hijos pequeños (primera infancia 0-6 años).	0	0	0	0	0
(EE) Familias con hijos en edad escolar (7-12 años).	19 (65.5%)	10 (41%)	7 (70%)	5 (83%)	6 (66%)
(AD) Familias con hijos adolescentes (13-18 años).	8 (27.5%)	9 (38%)	1 (10%)	0	2 (22%)
(JA) Familias con jóvenes adultos (19 en adelante).	2 (7%)	1 (4%)	1 (10%)	0	0
(NV) Nido vacío (al menos uno de los hijos ha dejado el núcleo familiar).	0	4 (17%)	1 (10%)	1 (17%)	1 (11%)

* En esta categoría, en los grupos 4 y 5 faltó información de una familia.

organización familiar y desarrollo de familias con hijos en infancia media, de manera que es evidente que las familias estarían al menos en fase de familias con hijos en edad escolar.

Se puede apreciar que en todos los grupos socioculturales hay un predominio de familias que están atravesando por la etapa de hijos en edad escolar o infancia media (47 familias de 80, cuyo hijo mayor tiene entre 7 y 12 años de edad). En promedio, el 60% de las familias entrevistadas están viviendo esta fase; esto quiere decir que, en la mayoría de las familias, el niño meta es posiblemente el hijo mayor de la familia, lo cual resulta relevante en cuanto al ordenamiento estructural sistémico. Son familias que están enfocadas de manera prioritaria en la situación escolar y en resolver los dilemas que les representa los inicios de procesos de desprendimiento de los hijos (Carter & McGoldrick, 1989; Minuchin & Fishman, 2004; Belart & Ferrer, 1998).

En segundo lugar están las familias en la etapa de hijos adolescentes (13-18 años), estas configuran el 25% del total. Solamente hay cuatro familias con hijos jóvenes adultos (19 en adelante), las cuales representan el 5%, mientras que hay siete familias iniciando la etapa del nido vacío, las cuales configuran el 10% de las familias.

La etapa que predomina, la de hijos en la infancia media, está asociada con mayores demandas al interior de la familia; demandas referidas al cuidado

de los hijos y el trabajo doméstico. Los perceptores de ingresos son menos y el riesgo de vulnerabilidad es mayor, especialmente en familias con recursos limitados.

Es importante comprender los procesos internos que estas familias están viviendo. En términos de Combrinck-Graham (1985), la mayoría de las familias están atravesando por fases de organización centrípeta, es decir, que su energía y tiempo está enfocada en generar lazos de vinculación y cohesión para fortalecer el proceso de crianza y educación de los hijos. Sin embargo, también se presenta el inicio de un periodo de oscilación hacia movimientos centrífugos, en tanto se van incorporando, cada vez más, elementos externos que tienen impacto en la vida de los hijos, sobre todo a través del contexto escolar y la participación de los hijos en distintas instancias extra-familiares, lo que favorece el desarrollo de cierta autonomía.

En un análisis más detallado por grupos, se puede apreciar que en el GP1 FRA la distribución está básicamente en tres etapas; 19 familias en la etapa de hijos en edad escolar (65,5%), ocho familias en etapa de hijos adolescentes (27,5%) y dos familias con jóvenes adultos (7%).

La situación evolutiva de estas familias (GP1 FRA) está enfocada en atender las demandas del contexto escolar, tanto a nivel primaria alta como en educación media y media superior y en mucho menor medida, educación superior. Así que, como se mencionó anteriormente, en estas familias se están presentando fases de transición importantes en el desarrollo gradual de cierta independencia de los hijos, en contextos con posibilidades económicas y educativas en los que se suele contar con mayor apoyo social y de recursos materiales para el logro de estas tareas.

En este grupo (GP1 FRA) se puede evidenciar que hay heterogeneidad, aunque la concentración mayor está en familias con hijos en edad escolar. Esta concentración demanda de los padres o de los tutores (en familias en las que participan abuelos y otros cuidadores) una serie de tareas de acompañamiento con relación a las actividades escolares, donde está puesta la atención principal del sistema; son familias en donde los hijos no suelen participar en tareas domésticas y mucho menos en la generación de ingresos, de manera que tienen la posibilidad de enfocarse en sus estudios.

En el GP2 FRL hay una dispersión mayor en cuanto a la etapa del ciclo vital que viven estas familias. Prácticamente es el mismo porcentaje de familias que atraviesan por la etapa con hijos en edad escolar (41%) y las que tienen hijos

adolescentes (38%). Con todo, las tareas principales de estas etapas tienen mucho que ver con la atención y seguimiento de la vida escolar, pero con diferencias importantes en cuanto a la autonomía, ya que, en las familias con adolescentes, por el propio proceso de consolidación de estos, las demandas de independencia y el desprendimiento es mayor.

En este grupo (GP2 FRL) se podría suponer que los hijos sí tienen mayor participación en tareas domésticas, así como (en las familias con adolescentes y en las de siguientes etapas) en generar ingresos económicos que apoyen el sustento familiar. Llama la atención que en este grupo hay cuatro familias (17%) en etapa de nido vacío, lo que implica que alguno de los hijos ya salió del hogar familiar, de manera que son familias en donde las fronteras hacia el exterior se abren y la distancia interna entre los miembros se incrementa, como parte del proceso centrípeto de organización (Combrinck-Graham, 1985).

En estas familias (GP2 FRL) es importante considerar lo que lo que los padres o cuidadores están viviendo, ya que seguramente son adultos de mayor edad que pueden estar requiriendo tal vez más apoyo de parte de los hijos para cumplir con sus tareas o sus responsabilidades.

En el GP3 FHD hay heterogeneidad en las etapas del ciclo vital familiar, aunque la mayoría se ubica en la etapa de hijos en edad escolar (7 familias o 70%). Hay una familia con adolescentes, otra más con hijos jóvenes adultos y una familia en nido vacío. En estas familias, independientemente de la etapa, prevalece un estilo de funcionamiento centrípeto, de acuerdo con lo que Combrinck-Graham (1985) plantea. Este autor refiere que las enfermedades crónicas en general ejercen una atracción centrípeta en el sistema familiar. Como si fuera un nuevo miembro de la familia, el sistema integra la enfermedad como parte de su funcionamiento y estructura organizativa, con todas las implicaciones y complejidad que esto tiene. De tal manera que los síntomas, la pérdida de funcionamiento, las demandas (prácticas y afectivas) en cuidado y atención generan que la vida familiar se enfoque al interior.

De acuerdo con la tipología psicosocial de Combrinck-Graham (1985), la parálisis cerebral es un padecimiento que le implica a la familia organizar su dinámica para poner al centro la presencia del miembro con discapacidad, ya que requiere de atención y cuidados de manera permanente, lo que enfrenta a la familia con una vivencia de tensión también permanente.

En términos del ciclo vital, más allá de la edad del hijo con discapacidad y de los logros que estos pueden tener en cuanto a su formación educativa y

profesional, las familias parecen estacionarse en formas centrípetas de estructuración, ya que, por lo general, los hijos no podrán valerse por sí mismos. Esta realidad requiere de la familia un despliegue de recursos afectivos e instrumentales de enorme envergadura para afrontar una situación de gran complejidad.

En el GP4 FHA de familias con hijos en albergue, se tienen cinco familias (83%) en etapa de hijos en edad escolar y una familia (13%) en nido vacío. Por lo que los hijos mayores de estas familias, en su mayoría, están cursando la primaria; quiere decir que son los que estarían en situación de albergue. De manera que las tareas principales relacionadas con el entorno escolar no son atendidas por los integrantes de la familia sino por los cuidadores y tutores del albergue.

Así que, de acuerdo con el planteamiento de Combink-Graham (1985), a pesar de la edad de los hijos, las familias de este grupo (GP4 FHA) están organizadas de una forma centrípeta, ya que el intercambio con el exterior —el albergue, como institución en donde se desarrolla la mayor parte de la vida de los hijos— hace que las fronteras externas de la familia se abran y la distancia (física y emocional) entre los miembros individuales, aumente.

Cabe suponer que la convivencia de fines de semana está concentrada en otro tipo de tareas, por ejemplo, las tareas domésticas o, en su caso, ciertas actividades de esparcimiento y recreación. Es importante hacer notar cómo el ciclo vital familiar no se vive de una sola manera sino que se cursa de distintas formas, tomando en cuenta las características y demandas de las familias como es el caso estas familias que tienen a sus hijos en situación de albergue.

Con relación al GP5 FIU, la distribución de las etapas es similar al de los otros grupos, en cuanto a que la mayoría de las familias (6) atraviesan por la etapa de hijos en edad escolar (66%), mientras que hay dos familias con hijos adolescentes (22%) y una familia (11%) en nido vacío.

Las demandas que viven la mayoría de estos sistemas familiares (GP5 FIU) generan una forma de funcionamiento centrípeta, orientado hacia el interior, y centrado en tareas de desarrollo relacionadas con el entorno escolar y la crianza de los hijos. Una diferencia que puede destacarse, con respecto a otros grupos, es que en estas familias se enfatiza el sentido de comunidad, de manera que el sistema más amplio, que genera un sentido de identidad y pertenencia, va más allá del núcleo familiar.

CICLO DOMÉSTICO

De acuerdo con Arias (2013), el concepto de “ciclo de desarrollo doméstico” se generó para comprender a la familia como un proceso dinámico. Desde esta conceptualización, se plantea que los sistemas familiares (o grupos domésticos) transitan por distintas fases de desarrollo como unidades económicas y productivas. Las fases se definen de acuerdo con la edad de los hijos, quienes son los que establecen el balance entre el número de productores y el de consumidores.

Para efectos de esta investigación, se toman como base las etapas propuestas por González de la Rocha (1994), particularmente tres de ellas, las cuales se relacionan de manera directa con la situación de las familias del estudio:

- a. Etapa de expansión: familias cuyos hijos mayores tienen entre 6 y 12 años.
- b. Etapa de consolidación: familias donde los hijos tienen entre 13 y 18 años de edad.
- c. Etapa de dispersión, que atraviesan familias cuyos hijos menores tienen 19 años o más.

Se puede evidenciar que en casi todos los grupos, con excepción del GP2 FRL, la mayoría de las familias están ubicadas en la etapa de expansión, en donde el hijo mayor tiene hasta 12 años de edad. Esto coincide con la etapa predominante del ciclo vital que es la de hijos en edad escolar. Además, en términos de la reproducción, se considera que esta es todavía una etapa de procreación. Por ello, en la mayoría de las familias estudiadas, no se cuenta con la participación económica de los hijos para el sustento del sistema.

En el GP1 FRA, se tiene un predominio de la etapa de expansión (62%), lo que implica mayores demandas al interior de la familia, asociadas a la organización y los cuidados. Suelen ser familias más pequeñas y con prevalencia del modelo biparental nuclear. Esta etapa del ciclo doméstico se caracteriza por una alta demanda en las tareas de procreación, de cuidado y atención de hijos pequeños y de atención también del hogar, de preparación de los alimentos, de aseo y cuidados de hijos pequeños e hijos en edad escolar (CEPAL, 2005).

Como se señaló previamente, la mayoría de las familias de este grupo (GP1 FRA) son biparentales nucleares, lo que quiere decir que los perceptores de

TABLA 2.7 CICLO DOMÉSTICO

Ciclo doméstico*	GP1 FRA (29)	GP2 FRL (24)	GP3 FHD (10)	GP4 FHA (7)	GP5 FIU (10)
Expansión: etapa de procreación mientras el hijo mayor tiene 12 o menos años de edad (hijos recién nacidos hasta hijos de 12 años o menos).	18 (62%)	7 (29%)	7 (70%)	5 (71.5%)	7 (77%)
Consolidación: el hijo mayor tiene máximo 18 años y puede haber hijos pequeños y adolescentes. La madre puede estar todavía en etapa de procreación.	9 (31%)	12 (50%)	1 (10%)	0	1 (11%)
Dispersión: el hijo mayor tiene 19 años o más. La madre, en la mayoría de los casos, ha finalizado su etapa de procreación. Los hijos empiezan a independizarse y pueden ser perceptores económicos.	2 (7%)	5 (21%)	2 (20%)	1 (14%)	1 (11%)

* En esta categoría, en los grupos 4 y 5 faltó información de una familia.

ingresos principales son los padres, en muchas ocasiones solo uno de ellos, tradicionalmente el hombre. Por lo que, de manera regular, la mamá estará a cargo de los hijos.

Algo característico en estas familias, por el estrato socioeconómico al que pertenecen (FRA), es que contraten servicios domésticos, con ello, las madres tienen más tiempo para dedicar al cuidado de los hijos, el acompañamiento para las tareas, etcétera. Otra característica importante de estos hogares es que están concentrados hacia dentro, por las tareas a las que tienen que hacer frente. En algunos casos sí cuentan con más de un perceptor de ingresos, que puede ser la madre o alguno de los abuelos, según el tipo de configuración familiar que prevalezca. Cuando es la madre quien trabaja, suele hacerlo en medias jornadas, o en actividades que no impliquen un trabajo formal.

En este mismo grupo (GP1 FRA), hay nueve familias que están en fase de consolidación (31%). Son familias que tienen hijos más grandes, adolescentes o terminando la adolescencia; la madre puede estar todavía en etapa de procreación (más o menos en los 40 años de edad). En este nivel socioeconómico se considera que los hijos siguen estudiando. Empiezan a concluir la preparatoria y se preparan para la entrada a la universidad. También estas familias empiezan a tener un incremento en sus redes de relaciones porque los hijos empiezan a tener vínculos más fuertes con sus pares y a tener más atención en sus propias actividades.

Por otra parte, en el GP2 FRL, la mayor parte de las familias (50%) se encuentra en fase de consolidación y se incrementa el número de perceptores posibles de ingreso. Esta respuesta se da principalmente en la economía informal. Esta característica marca la organización familiar, la cual no tiene puesta su atención de manera primordial en el terreno de la educación de los hijos sino que se vive la presión por generar mayores ingresos e incorporar en actividades productivas a los hijos. En segundo lugar, están las familias en etapa de expansión (29%) y cinco familias en etapa de dispersión (21%). Lo que esto refleja es que es menor el porcentaje de familias que están cargadas a las tareas de procreación y cuidado de hijos pequeños.

La mayoría de las familias del GP2 FRL están más bien en consolidación; en este estrato socioeconómico medio bajo, es común que una forma de organizarse para resolver la vida cotidiana y la sobrevivencia sea contar con dos o más perceptores de ingresos en el hogar.

También es importante destacar que se tiene un total de cinco familias en etapa de dispersión y que en muchos de los casos en este grupo socioeconómico y cultural (FRL) puede suceder que los hijos salgan para formar sus propias familias ya que los enlaces se dan en edades tempranas y algunas veces no se llegan a formalizar. También puede ser que en esta etapa de dispersión, los hijos mayores dejen completamente su formación educativa y se dediquen a actividades laborales informales.

Otra cuestión importante en este grupo sociocultural (GP2 FRL) es la presencia de varias familias que viven en configuraciones ampliadas (33.3%) y esto también ayuda a que en las distintas etapas del ciclo doméstico se pueda contar con otros miembros adultos que coadyuven en el cuidado y en el acompañamiento de las tareas escolares. Desde luego, si bien se puede generar menos tensión en lo económico mediante una configuración ampliada en donde hay más perceptores, esto le añade complejidad a la vida familiar, por cuanto representa la interacción cercana de diferentes generaciones en un mismo hogar (Selby et al., 1994).

En los grupos 3 y 4 (GP3 FHD y GP4 FHA) el predominio está en la fase de expansión y puede implicar mayores demandas tanto para las familias con un hijo con discapacidad como para las que tienen a sus hijos en condición de albergue.

En el GP3 FHD, de familias con un hijo con discapacidad, la mayoría de las familias (7 de 10) se encuentran en la etapa de expansión, en la que se viven

el mayor número de demandas porque todavía están en procreación o pueden estar en fase de procreación y tienen hijos pequeños. Así que la carga es alta, lo que se exagera con el trabajo que implica la presencia de un hijo o una hija que tiene discapacidad, específicamente de parálisis cerebral. Esto representa una necesidad de reconfigurar a la familia, en cuanto a los roles que cada integrante asume. Son familias que pueden vivirse sobrepasadas y experimentar niveles altos de estrés.

En este grupo (GP3 FHD) solo se tiene una familia en periodo de consolidación, en donde el hijo mayor tiene máximo 18 años. Es una etapa un tanto más relajada en cuanto a demandas de hijos pequeños, sin embargo, hay que tomar en cuenta la presencia de un hijo con discapacidad, lo cual hace que el proceso del ciclo doméstico no sea similar en estas familias con respecto a lo que vive una familia común en etapa de consolidación. Puede ser que existan hermanos que puedan apoyar en las tareas relativas al cuidado del hermano que presenta la discapacidad.

En etapa de dispersión, solamente hay dos familias; en estas se puede estar viviendo una fase de cierta independencia de los hijos, pero al mismo tiempo la familia continua enfrentando tareas que tienen que ver con etapas anteriores, relacionadas con un cuidado intensivo cotidiano importante hacia el hijo con discapacidad.

En el GP3 FHD, tal como se planteó en la categoría del ciclo vital familiar, es importante considerar que son familias en donde no se podrá vivir (o es muy poco probable) un proceso de desprendimiento de los hijos, porque su condición les va a estar implicando tareas de etapas previas, características de una familia centrípeta, de acuerdo con lo que señala Combrinck-Graham (1985).

En el GP4 FHA, cinco de las seis familias de las cuales se tiene información están en la etapa de expansión, de manera que se trata de familias en donde los hijos están en esta primera fase del ciclo doméstico, es decir, son hijos pequeños y que están residiendo en el albergue, lo que implica que los procesos de cuidado y educación se verifican de manera fundamental en la institución. En el contexto de que la mayoría de las madres de esos niños están solteras o separadas, se puede pensar que el albergue es una respuesta y una solución temporal para este tipo de familias, las cuales son de estratos socioeconómicos bajos; es entonces una respuesta para el cuidado, la supervisión y la atención de los niños.

En el GP5 FIU, siete de nueve se encuentran en etapa de expansión, la cual implica mayores demandas de trabajo doméstico y cuidado de los hijos. Los niveles de saturación pueden ser mayores y las necesidades de contar con apoyos sociales formales e informales pueden ser cruciales.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Hay una heterogeneidad de formaciones familiares tomando en cuenta las categorías analizadas, así como los cinco grupos socioculturales abordados. La estructura nuclear biparental tradicional, con padre proveedor y madre ama de casa, no tiene predominio en algunos de los grupos culturales, y en el resto, el porcentaje no dicta prevalencia. Los hallazgos confirman las tendencias señaladas por CEPAL (2005) para la región latinoamericana.

Los datos muestran cambios en los códigos culturales sobre la jefatura de los hogares. La asunción de una jefatura compartida puede posicionar en una plataforma de mayor igualdad a las mujeres, con respecto a los hombres, en la toma de decisiones.

Hay una participación importante de las abuelas y los abuelos en la economía de los hogares. Este dato debe ser un indicador de la necesidad que están enfrentando las familias de mantener a sus mayores en el mercado laboral para asegurar la subsistencia y la reproducción social.

El estudio muestra la necesidad de diseñar políticas públicas y programas sociales que sean incluyentes de las distintas formas de vivir en familia en entornos urbanos contemporáneos como lo es el AMG. Es necesario tomar en cuenta la relevancia de contar con programas sociales específicos, por ejemplo, para las familias en fase de expansión que requieren resolver múltiples demandas de atención y cuidado de los hijos además de obtener los recursos económicos y materiales necesarios (véase Enríquez Rosas, Medrano González & Maldonado Saucedo, 2020).

Los datos muestran un porcentaje importante de mujeres que trabajan, tanto en el mercado formal como informal, y es necesario poder contar con un mayor número de escuelas con horario extendido para corresponsabilizarse, desde las instituciones del estado, en la procuración de bienestar de niños y niñas y sus familias.

La diversidad en las configuraciones familiares exige el diseño de políticas públicas que tomen en cuenta la conciliación del trabajo doméstico y extra doméstico (véase Mejía-Arauz, Dávalos & Zohn Muldoon, 2020) y, la corresponsabilidad entre los agentes del bienestar implicados (CEPAL, 2005).

La necesidad de un nuevo pacto social que ponga en el centro el criterio de corresponsabilidad entre los agentes del bienestar, y desde el respeto a los derechos sociales, es una acción impostergable para garantizar el cuidado de los niños y niñas y de todos los miembros de la familia (véase Enríquez Rosas, Medrano González & Maldonado Saucedo, 2020).

Existe heterogeneidad también en cuanto a las etapas que viven las familias y esto requiere de comprensión de este elemento interno, en conjugación con las dinámicas socioculturales que sostienen e inciden en la vida familiar.

Los resultados reflejan una necesidad de reflexionar en las dinámicas familiares de las distintas etapas de desarrollo, no solo en términos de lo que sucede con los hijos y sus demandas particulares sino también la situación vital de los padres y otros miembros de la familia, en cuanto a su manera de integrarse en el sistema familiar y sostener dinámicas de interacción que pueden ser desbalanceadas y generar impactos emocionales negativos a diferentes niveles.

Esto quiere decir que, si bien el desarrollo de los niños es esencial, también es indispensable considerar y analizar el contexto familiar y sociocultural.

Es necesario incluir en el estudio de las familias, el análisis psicológico de su estructura y de los modos de interacción que se generan en su interior, así como las formas en que se entabla el intercambio con el mundo extrafamiliar y las mediaciones que esto requiere para un desarrollo favorable de sus integrantes.

Las familias son configuraciones humanas flexibles, cambiantes, creativas y que responden de maneras diversas a las demandas del entorno social. También son escenarios atravesados por las relaciones de género e (inter) generacionales y con recursos educativos y económicos diferenciados. Son, entonces, núcleos humanos en constante transformación que requieren de sistemas de protección social universal que resguarden y respeten los derechos humanos de cada uno de los miembros de la familia y favorezcan relaciones de equidad en un marco de justicia social.

REFERENCIAS

- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. & Franco, S. (2005). Condiciones labores y repercusiones en la salud de mujeres que trabajan en la economía informal de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 7(2), 121–127. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/142/14270208.pdf>
- Arám, M. (2019). *Emociones y representaciones sociales en familias recompuestas: Una aproximación narrativo-etnográfica a la construcción de vínculos en seis familias de Colima*. Tesis doctoral. Universidad de Colima (UCOL). Colima, México.
- Arias, P. (2013). Migración, economía campesina y ciclo de desarrollo doméstico. Discusiones y estudios recientes. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 28(1), 93–121.
- Arriagada, I. (2007). Transformaciones familiares y políticas de bienestar en América Latina. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros* (Libros de la CEPAL No.96). Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL / UNFPA.
- Belart, A. & Ferrer, M. (1998). *El ciclo de la vida: una visión sistémica de la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Carter, B. & McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle. A framework for family therapy* (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Chant, S. (1997). *Women-headed households. Diversity and dynamics in the developing world*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Chant, S. (1999). Las unidades domésticas encabezadas por mujeres en México y Costa Rica: perspectivas populares y globales sobre las madres sin pareja. En M. González de la Rocha (Coord.), *Divergencias del modelo tradicional: hogares de jefatura femenina en América Latina* (pp. 97–124). México: CIESAS.
- Combrinck-Graham, L. (1985). A developmental model for family systems. *Family Process*, 24(2), 139–150.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2005). *Panorama social de América Latina 2004*. Santiago de Chile: CEPAL.
- De Oliveira, O. (1998). Familia y relaciones de género en México. En B. Schmukler (Comp.), *Familias y relaciones de género en transformación* (pp. 23–52). México: Population Council / Edamex.

- De Oliveira, O., Eternod, M. & López, M. (2000). Familia y género en el análisis sociodemográfico. En B. García (Comp.), *Mujer, género y población en México* (pp. 211-271). México: El Colegio de México.
- Díaz-Guerrero, R. (1974) La mujer y las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 6(1), 7-16.
- Enríquez Rosas, R. (2008). *El crisol de la pobreza. Mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. Guadalajara: ITESO.
- Enríquez Rosas, R. (2009). Configuraciones / Reconfiguraciones familiares y violencia doméstica / social en la Zona Metropolitana de Guadalajara. En *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. México: SEGOB-CONAVIM. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/pdf/GUADALAJARA.pdf>
- Enríquez Rosas, R., Medrano González, V. & Maldonado Saucedo, M. (2020). Redes de cuidado: género, generación y participación parental en familias con hijos en infancia media. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Esteinou, R. (1999). Fragilidad y recomposición de las relaciones familiares. *Desacatos*, No.2, 11-25. México: CIESAS.
- Esteinou, R. (2006). Una primera reconstrucción de las fortalezas y desafíos de las familias mexicanas en el siglo XXI. En R. Esteinou (Ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México* (pp. 75-109). Ciudad de México: CIESAS / DIF.
- Estrada, M. (2018). La construcción del vínculo en familias combinadas. En R. Enríquez Rosas & O. López (Coords.), *Masculinidades, familias y comunidades afectivas*. México: ITESO-UNAM Fes Iztacala.
- Estrada, M. & Molina, A. (2015). El matrimonio: costumbres, movilidad social, conflictos, género e intereses. Una aproximación desde la antropología y la historia. En M. Estrada & A. Molina (Eds.), *Matrimonio, intereses, afectos y conflictos* (Serie: Publicaciones de la Casa Chata). México: CIESAS.
- Falicov, C.J. (Comp.) (1991). *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Falicov, C.J. (2005). Mexican families. En M. McGoldrick, J. Giordano & N. García Preto (Eds.), *Ethnicity and the family in clinical practice* (3ª ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Fraga, C. (2018). *Cuidados y desigualdades en México: una lectura conceptual*. México: OXFAM.
- García, B. (1998). Dinámica familiar, pobreza y calidad de vida: una perspectiva mexicana y latinoamericana. En B. Schmukler (Comp.), *Familias y relaciones de género en transformación*. México: Population Council / Edamex.
- García, B. & De Oliveira O. (1994). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México: El Colegio de México.
- García, B. & De Oliveira, O. (2006a). La familia y el trabajo: principales enfoques teóricos e investigaciones sociodemográficas. En E. de la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de Sociología* (pp. 148-170). México: Anthropos / UAM-I.
- García B. & De Oliveira O. (2006b). Mujeres jefas de hogar y su dinámica familiar. En R. Esteinou (Ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México* (pp. 437-484). México: CIESAS / DIF.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Golombok, S. (2012). Nuevas formas familiares. En R. Esteinou (Ed.), *La nueva generación social de familias. Tecnologías de reproducción asistida y temas contemporáneos* (Serie: Publicaciones de la Casa Chata). México: CIESAS.
- Gonzalbo P. & Rabell, C. (2004). La familia en México. En P. Rodríguez (Comp.), *La familia en Iberoamérica 1550-1980*. Colombia: Universidad Externado de Colombia / Convenio Andrés Bello.
- González, H. & Rivas, A.M. (2015). Relaciones conyugales y parentales en las familias transnacionales: transformaciones y permanencias. En M. Estrada & A. Molina (Eds.), *Matrimonio, intereses, afectos y conflictos* (Serie: Publicaciones de la Casa Chata). México: CIESAS.
- González de la Rocha, M. (1994). *The resources of poverty. Women and survival in a mexican city*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

- González de la Rocha, M. (1999). Hogares de jefatura femenina en México: patrones y formas de vida. En M. González de la Rocha (Comp.), *Divergencias del modelo tradicional: hogares de jefatura femenina en América Latina*. México: CIESAS.
- Hopenhayn, M. (2007). Cambios en el paradigma del trabajo remunerado e impactos en la familia. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros* (Libros de la CEPAL No.96, pp. 63-75). Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL / UNFPA.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2005). *Hogares de jefatura femenina en México* (2a ed.). México: Inegi.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2019). Hogares. Encuesta intercensal 2015. México. Recuperado el 4 de marzo de 2019 de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P#>
- Jelin, E. (2007). Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros* (Libros de la CEPAL No.96, pp. 93-121). Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL / UNFPA.
- López, M. & Salles, V. (2006). Los vaivenes de la conyugalidad. En R. Esteinonu (Ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México* (pp. 385-435). México: CIESAS / DIF.
- Mejía-Arauz, R., Dávalos Picazo, G. & Zohn Muldoon, T. (2020). Organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Estudio en cinco grupos socioculturales. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Minuchin, S. & Fishman, H.C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pedrero, M. (2005). *Trabajo doméstico no remunerado en México. Una estimación de su valor económico a través de la encuesta nacional sobre uso del tiempo 2002*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Rage Atala, E.J. (1997). *Ciclo vital de la pareja y la familia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rendón, T. (2004). El mercado laboral y la división intrafamiliar del trabajo. En M. Ariza & O. de Oliveira (Coords.), *Imágenes de la familia en el cam-*

- bio de siglo* (pp. 49–87). México: Instituto de Investigaciones Sociales / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roca, J. (2015). Traspasando fronteras: elección de una pareja extranjera en el supermercado matrimonial. En M. Estrada & A. Molina (Eds.), *Matrimonio, intereses, afectos y conflictos* (Serie: Publicaciones de la Casa Chata). México: CIESAS.
- Rodríguez, C. (1997). Entre el mito y la experiencia vivida: Las jefas de familia. En S. González & J. Tuñón, *Familias y mujeres en México* (pp. 195–238). México: Colegio de México.
- Rolland, J. (1989). Chronic illness and the family life cycle. En B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *The changing family life cycle: a framework for family therapy* (2a ed.) (pp. 433–456). Boston: Allyn & Bacon.
- Salles, V. (2001). Familias en transformación y códigos para transformar. En C. Gómez (Comp.), *Procesos sociales, población y familia*. México: FLACSO.
- Selby, H.A., Murphy, A.D., Lorenzen, S.A., Cabrera, I., Castañeda, A. et al. (1994). *La familia en el México urbano. Mecanismos de defensa frente a la crisis (1978–1992)*. México: CONACULTA.
- Siqueiros, L.F. (2009). El entorno habitacional formal e informal. En *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. Guadalajara: SEGOB–CONAVIM.
- Therborn, G. (2007). Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros* (Libros de la CEPAL No.96). Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL / UNFPA.
- Tuirán, R., (2001). Estructura familiar y trayectorias de vida en México. En C. Gómez (Comp.), *Procesos sociales, población y familia*. México: FLACSO.
- Vicente, T. & Royo, R. (2006). *Mujeres al frente de familias monoparentales*. Bilbao: Universidad de Deusto / Instituto de Derechos Humanos.
- Zohn Muldoon, T. (1997). Investigación cualitativa con familias: el contexto mexicano. *Revista Psicoterapia y Familia*, 10(2), 34–38.
- Zohn Muldoon, T. (2009). Historia familiar y desempeño profesional en psicoterapia. *Revista REDES. La Revista de psicoterapia e intervenciones sociales*, No.22, 97–106.

Organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Estudio en cinco grupos socioculturales*

REBECA MEJÍA-ARAUZ
GABRIEL DÁVALOS PICAZO
TANIA ZOHN MULDOON

Resumen: *En la actualidad la vida cotidiana familiar —especialmente en los contextos urbanos— resulta cada vez más compleja y demandante, con lo que se llegan a afectar las relaciones familiares y el desarrollo de los hijos. Este capítulo presenta los hallazgos de una investigación que examina la organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Se presenta, comparativamente, una caracterización de las familias de cinco grupos socioculturales, habitantes del área metropolitana de Guadalajara, con especial énfasis en algunos aspectos que influyen en la organización del tiempo y de las actividades familiares, como lo son la jornada laboral y otras características del trabajo y la vida diaria de madres y padres de familia. Con ello, se contextualiza el análisis cualitativo que se presenta posteriormente, enfocado en la organización de dos aspectos fundamentales de la vida cotidiana de estas familias: la atención a los hijos y el mantenimiento del hogar. Los hallazgos, conclusiones e implicaciones resaltan la doble jornada laboral de las madres de estas familias, la del trabajo formal y el trabajo del hogar, como parte de un desbalance sociocultural en donde las prácticas y tradiciones se modifican significativa y positivamente con la aportación femenina a la economía, pero se estancan inequitativamente en cuanto a la distribución de las tareas del cuidado*

- Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.

de los hijos y del hogar; con una mínima e incipiente incorporación de algunos padres en estas tareas.

Palabras clave: *organización familiar; vida urbana, madres con trabajo remunerado, cuidado de los hijos, responsabilidades parentales.*

LA FAMILIA EN UN CONTEXTO SOCIOCULTURAL

A través del tiempo se ha considerado a la familia como una unidad en sí misma y pilar de la sociedad, pero aun cuando se le identifique como una entidad por sí sola, la familia no es un sistema cerrado ni un sistema que opera en un vacío sociocultural. Se trata de un sistema abierto con dinámicas continuas de transformaciones situadas socioculturalmente. Es decir, las familias se van construyendo y desarrollando de acuerdo a los contextos históricos, sociales y culturales concretos en que participan. A su vez, estas transformaciones de las familias definen y caracterizan aspectos histórico-culturales de la sociedad. Por tal razón, resulta importante estudiar la organización de la vida cotidiana familiar, así como la organización de las participaciones, coordinaciones y relaciones entre los miembros de la familia, situadas en contextos históricos y socioculturales específicos.

Esta línea de pensamiento sigue las propuestas de Bronfenbrenner (1979, 1986), quien señaló la importancia de identificar el entrelazamiento de las influencias de varios sistemas que configuran la ecología del desarrollo de familias e individuos.

Estos sistemas se refieren tanto al tiempo (cronosistema) como al espacio sociocultural configurado por el “microsistema” que refiere a las estructuras, relaciones e interacciones directas de una persona o, en este caso, de la familia y sus miembros; el “mesosistema” que incluye la interconexión de los entornos en que participa la familia o sus miembros; el “exosistema” que incluye estructuras que afectan a la familia, pero con las que algunos de los miembros no interactúan directamente; y el “macrosistema” que refiere a los aspectos culturales que influyen en los diversos sistemas anteriores (Perry-Jenkins, Newkirk & Ghunney, 2013).

En forma similar, Minuchin (1986) coincide en que la familia, como sistema sociocultural abierto, pasa por procesos de transformación, desplazándose por una serie de etapas de desarrollo con continuas reestructuraciones. Al tiempo que se adapta a las circunstancias cambiantes de su entorno y de sus

miembros, la familia mantiene un sentido de continuidad interna y favorece el desarrollo de sus integrantes.

Minuchin (1986) propone que las diversas funciones que se llevan a cabo en la familia atienden a dos propósitos distintos; uno, que es interno, este tiene que ver con la protección psicosocial de sus integrantes; el otro que es externo, el cual se manifiesta en la adaptación a un determinado contexto cultural, así como en la trasmisión de dicha cultura.

El funcionamiento del sistema familiar, de acuerdo con Bronfenbrenner (1979, 1986) y Minuchin (1986), supone la interconexión entre diversos contextos, implica una tarea que cada vez se vuelve más compleja y demandante en la época actual, especialmente en los contextos urbanos, lo cual requiere de una organización y un manejo cuidadoso del tiempo por parte de la familia.

Pareciera que las demandas que se presentan a las familias, simplemente para seguir la vida diaria, aumentan cada vez más, haciendo más complejas sus vidas. Las familias, entre otras actividades, dedican tiempo a resolver o atender las necesidades de los hijos, mantener un hogar limpio y en buen estado, atender al trabajo, a las demandas escolares de los hijos, lograr el necesario descanso, poner atención a la salud y cuidado personal, proporcionar y tener entretenimiento, lograr espacios y tiempos para la convivencia y para el fomento de buenas relaciones tanto intrafamiliares como con la familia extensa y las amistades. Todo ello implica una organización y participación demandante, como maquinarias de reloj, que de no articularse cuidadosamente dejan de funcionar adecuadamente con consecuencias para la salud física y psicológica de adultos y niños de la familia.

En concreto, las diversas demandas de vida diaria que atienden los padres, pueden afectar su disponibilidad tanto en tiempo como en actitudes y energía para la atención adecuada de los hijos. A esto se le ha llamado “disponibilidad psicológica”: un estado mental de disponibilidad junto con la habilidad de dirigir los recursos cognitivos y emocionales para la atención a los hijos (Matias, Ferreira, Vieira, Cadima, Leal et al., 2017).

Se trata de que la madre y el padre estén en un estado de alerta respecto de las necesidades y comportamientos de los hijos, manteniendo el interés de realizar las acciones relevantes o necesarias en el día a día para proveer a los hijos de las condiciones deseables para favorecer su desarrollo. Sin embargo, esta disponibilidad puede afectarse por la necesidad de atender aspectos prácticos de la vida en el hogar o del trabajo, lo que podría causar

conflicto y dificultades que afecten a la familia como un todo, y en particular al desarrollo infantil.

El trabajo que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia acerca de la *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media* (Mejía-Arauz, 2016) la cual centra la atención en las familias cuyos hijos se encuentran en la infancia media y obedece a la necesidad de mayor investigación de diversos aspectos psicosociales y psicoculturales del desarrollo en esta etapa infantil ya que, en contraste, abunda la investigación de los desempeños escolares de los niños en estas edades.

En forma similar, es usual que los padres en esta etapa se enfoquen más en aspectos de la educación escolar y necesidades básicas como la alimentación y la salud, descuidando, en muchos casos, otros aspectos de la vida y desarrollo de los niños que son de igual manera importantes, como la sociabilidad, el afecto, y los aprendizajes para la vida, los cuales en sí requieren para su atención, tanto de la “disponibilidad psicológica”, mencionada en líneas anteriores, como de recursos cognitivos, emocionales, habilidades de interacción y del tiempo de los padres.

La investigación referida incluyó entrevistas a 80 familias de cinco grupos socioculturales del área metropolitana de Guadalajara: *grupo 1, familias con recursos educativos y socioeconómicos amplios* (GP1 FRA); *grupo 2, familias con recursos educativos y socioeconómicos limitados* (GP2 FRL); *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD); *grupo 4, familias con un hijo en albergue* (GP4 FHA); y *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU). El detalle de las definiciones de estos grupos de familias se presenta en el capítulo introductorio de este libro, así como otras características de la muestra.

El trabajo que se presenta en este capítulo analiza diversos aspectos de tipo cuantitativo, relevantes a la organización cotidiana en las 80 familias participantes en la investigación, y profundiza con un análisis cualitativo en una submuestra de 38 familias cuyas madres tienen trabajo remunerado con jornadas laborales estables, la mayoría de ellas.

Primero se presenta una caracterización de algunos aspectos que influyen en la organización del tiempo y de las actividades familiares, como la jornada laboral y otras características del trabajo y la vida diaria de madres y padres de familia, para dar contexto al análisis que se presenta posteriormente, de

la organización de dos aspectos fundamentales de la vida cotidiana de estas familias, como son la atención a los hijos y el mantenimiento del hogar.

Este análisis se orienta desde la perspectiva psicosociocultural con especial influencia de las concepciones de Bronfenbrenner (1979, 1986) acerca de la importancia que tienen los contextos sociales y el tiempo social para moldear las trayectorias y curso de vida de los individuos.

Si bien, Bronfenbrenner (1979, 1986) planteó la interconexión de los sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema) y el desarrollo del individuo a través de una mutua influencia, el énfasis e interpretación de los datos que se presentan en este capítulo está en que los contextos son en sí generados por los participantes de acuerdo a sus prácticas culturales, de manera que contexto e individuo no son elementos independientes que se influyan mutuamente sino que son, en sí, las personas las que configuran sus contextos e incorporan en ellos sus vivencias —en el sentido vygotkiano de *perzhivanie*— (Vygotsky, 1996; González Rey, 2013), sus experiencias, conocimientos, modos de interacción y los valores y atribuciones que tienen acerca del mismo y los que tienen y viven en otros contextos externos al hogar.

Christensen y O'Brien (2003) señalan que con frecuencia se ha concebido al hogar como un contexto estático, sin considerar que las actividades familiares implican movimientos de entrada y salida de la casa de los miembros de las familias. Asimismo, los autores sugieren que estos movimientos impactan en la comprensión que los niños tienen de la casa y la familia, así como en el desarrollo de sus habilidades y competencias sociales.

Otra contribución teórica relevante proviene de la perspectiva llamada del “curso de vida” que estudia las dinámicas familiares tanto internas como externas situadas histórica y culturalmente como un entretrejo que caracteriza el curso de la vida moderna o actual. Esta perspectiva resulta útil para entender el papel y las implicaciones que tienen las trayectorias de vida que siguen las familias, para comprender, a su vez, cómo está organizada una sociedad y cómo ocurre su desarrollo (de la sociedad y de la familia) a lo largo de la vida (Macmillan & Copher, 2005).

Desde el punto de vista de Boscolo y Bertrando (1996) las trayectorias familiares pueden estudiarse desde dos ejes: el eje sincrónico que identifica a la familia tal como es en el momento de la observación en cuanto a sistema de elementos y relaciones entre sus integrantes; y el eje diacrónico que describe a la familia desde los marcos de la estabilidad y del cambio.

La estabilidad del sistema familiar se expresa en los eventos recursivos a través de las generaciones, y el cambio se identifica en las transformaciones que se producen a lo largo del tiempo y que modifican la estructura y organización familiar. Ambos ejes, estático y dinámico no son excluyentes sino complementarios.

En tales ejes sincrónico y diacrónico de las trayectorias de las familias, se detectan elementos “reguladores” de la estructura familiar; aquellos acontecimientos de carácter habitual que se generan de manera repetida o continua (Boscolo & Bertrando, 1996). Estos elementos “reguladores” orientan a la familia en el tiempo y posibilitan que cada miembro del sistema y la familia en su totalidad puedan sincronizarse en un horizonte temporal compartido.

Las perspectivas teóricas expuestas anteriormente orientan la interpretación de las entrevistas de una submuestra de familias de la zona metropolitana de Guadalajara, para dar cuenta de su cotidianidad, de cómo responden a las demandas de vida en un contexto urbano junto con las instituciones ligadas a sus vidas y cómo se le sigue atribuyendo a la familia la responsabilidad total del desarrollo de los hijos con pocos apoyos institucionales.

MADRES DE FAMILIA CON TRABAJO REMUNERADO Y NO REMUNERADO

Este trabajo se enfoca en el análisis de la organización cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado porque en estos casos, a diferencia de los de familias cuyas madres se dedican al hogar, se puede identificar mayor complejidad en términos de la disponibilidad de tiempo y presiones asociadas a ello, que afecta la organización de su vida diaria. Aunque el criterio de inclusión se centra en la madre con trabajo remunerado, se analiza también la participación de los padres en los casos de las familias en que el padre forma parte del hogar. Por otra parte, se presentan contrastes y similitudes entre los cinco grupos socioculturales participantes.

De las 80 familias entrevistadas, se identifican 54 familias (67.5%) en las que la madre tiene un trabajo remunerado y 26 familias (32.5%) en las que la madre se dedica al cuidado de los hijos y al trabajo del hogar no remunerados. La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes de madres de familia con trabajo remunerado y de madres que se dedican al hogar por cada grupo sociocultural (véase tabla 3.1).

TABLA 3.1 NÚMERO Y PORCENTAJE DE FAMILIAS CUYAS MADRES TIENEN TRABAJO REMUNERADO (TR) Y MADRES QUE SE DEDICAN AL HOGAR POR GRUPO SOCIOCULTURAL

	Familias cuya madre tiene TR		Familias cuya madre no tiene TR		Total
	Frec.	%	Frec.	%	
GP1 FRA	21	72.4	8	27.6	29
GP2 FRL	15	62.5	9	37.5	24
GP3 FHD	5	50	5	50	10
GP4 FHA	7	100	0	0	7
GP5 FIU	6	60	4	40	10
Total	54	67.5	26	32.5	80

Como se puede observar, prácticamente siete de cada 10 madres (67.5%) están incorporadas al mundo laboral. En la muestra total, todos los padres de las familias biparentales y reconstituidas de todos los grupos reportaron contar con trabajo remunerado; en el caso de las familias monoparentales, ya fueran nucleares o ampliadas, no se solicitó información acerca de los padres.

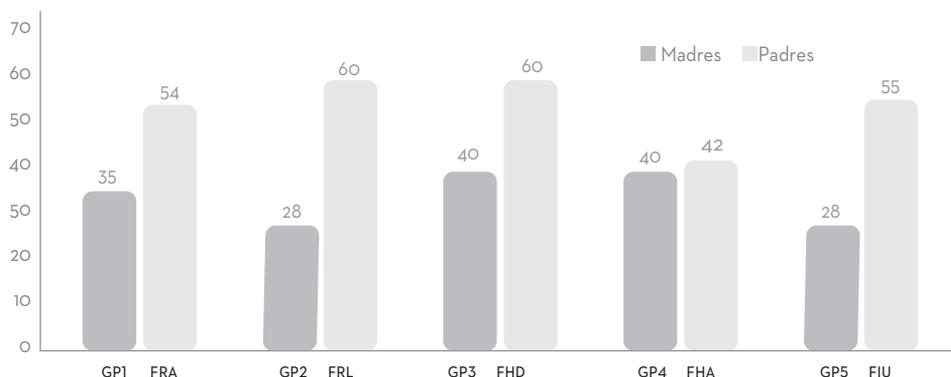
En su conjunto, el promedio de horas de trabajo que reportan es de 34 horas semanales, la jornada mínima es de cuatro horas y la máxima, de 70. La jornada laboral de los padres promedia 54 horas, con un rango de 35 a 112 horas a la semana.

La figura 3.1 muestra los promedios de horas semanales de jornada de madres y padres con trabajo remunerado en cada grupo sociocultural, donde se observa que el promedio de jornada semanal para los padres de los grupos 2 y 3, (GP2 FRL y GP3 FHD) sobrepasa cuantiosamente la jornada de tiempo completo con un promedio de 60 horas semanales. En cuanto a las madres, las del GP3 FHD y GP4 FHA son las que en promedio trabajan jornadas de tiempo completo de 40 horas semanales. En estos datos resulta notable que en las familias con hijo con discapacidad tanto los padres como las madres son quienes tienen los promedios más altos de horas de jornada semanales.

En cuanto al trabajo a lo largo de la semana, el 88.7% de las madres trabaja de lunes a viernes mientras que el 11.3% trabaja también durante el fin de semana; en cuanto a los padres, el 83% trabaja de lunes a viernes y el 17% trabaja entre semana y durante el fin de semana.

Como un referente comparativo, en España, a lo largo de las últimas tres décadas se ha incrementado el número de personas que compaginan el tra-

FIGURA 3.1 PROMEDIO DE HORAS SEMANALES DE JORNADA DE PADRES Y MADRES DE LOS CINCO GRUPOS SOCIOCULTURALES, INCLUYENDO HORAS DE TRABAJO EN CASA



bajo con las responsabilidades familiares. Dicho incremento se relaciona con la incorporación de manera más extensa de las mujeres madres de familia al mundo laboral, ya sean de familias monoparentales o biparentales, acompañado de un incremento en el número de padres con mayor involucración en la crianza de los hijos y en el reparto de las tareas del hogar (Pérez Rodríguez, Palací Descals & Topa Cantisano, 2017). En la investigación que aquí se reporta, también se observa la tendencia de incremento en la incorporación de la mujer al mercado laboral, pero no así —como se evidenciará posteriormente en el análisis cualitativo, la del reparto más equitativo de la atención a los hijos y de las tareas del hogar.

A nivel comparativo entre los grupos socioculturales, se muestran algunas diferencias relevantes en varios aspectos laborales. En relación con el lugar donde realizan el trabajo remunerado, las madres del GP4 FHA y las del GP5 FIU lo realizan de forma exclusiva fuera de casa ya que en su mayoría son empleadas domésticas o de comercios.

En contraste, 52% de las madres del GP1 FRA lleva a cabo su trabajo fuera del hogar con ocupaciones en general de tipo profesional (por ejemplo, maestras, doctoras, contadoras, etcétera). El 43% realiza su trabajo tanto fuera como en casa, y el 5% lo realiza exclusivamente en casa.

En el GP2 FRL, la mayoría de las madres también realizan su trabajo fuera de casa, ya que son empleadas de comercios o instituciones (67%), cerca de un tercio (26%) lo realiza tanto en casa como fuera, ya que varias de estas

madres de familia elaboran alimentos en casa para su venta fuera de ella, mientras que el 7% realiza el trabajo exclusivamente en casa, este es el caso de quienes venden productos por catálogo mientras atienden las ventas en su propia casa.

El GP3 FHD se trata de familias más heterogéneas en términos de nivel educativo, ocupacional y de condiciones socioeconómicas, pero en este grupo es mayor el porcentaje de las madres con trabajo remunerado que lo realiza exclusivamente fuera de casa (80%), con solamente un 20% que combina el trabajo tanto fuera como en casa.

En el caso de los padres, en términos generales, en todos los grupos prevalece el realizar el trabajo fuera de casa, aunque un buen porcentaje de padres del GP1 FRA también lleva trabajo para realizar en casa (52%) y un porcentaje menor también del GP3 FHD (25%).

Conjuntando los datos de jornada y lugar de trabajo, se observa que las madres, en comparación con los padres, tienden a tener una jornada laboral más reducida pero un porcentaje considerable se lleva el trabajo a casa. Estas condiciones de trabajo les permiten la flexibilidad para estar más tiempo en casa y al pendiente de sus hijos.

Una comparación entre los grupos socioculturales respecto de la naturaleza de las ocupaciones, refleja que las madres del GP2 FRL, cuyo nivel educativo y socioeconómico es más limitado, se dividen entre trabajos que pueden realizar en casa, como preparación y venta de alimentos o ventas por catálogo que les permiten un horario de trabajo hasta cierto punto flexible, o trabajos como empleadas de comercios o de limpieza de edificios o casas que implican un horario fijo. Esto último también aplica al grupo de mujeres de familias indígenas urbanas (GP5 FIU) que en su gran mayoría son empleadas domésticas.

En otras palabras, algunas de las madres profesionistas tienen oportunidad de realizar parte de su trabajo en casa; las madres no-profesionistas de menor experiencia educativa buscan oportunidades de obtener ingresos laborando prevalentemente en casa; mientras que otras madres, también con recursos educativos limitados, apoyan a las familias en que las madres son profesionistas, atendiendo las labores de las casas de estas últimas con trabajos domésticos con horarios fijos.

Este resultado es similar al reportado en el estudio de Fawaz y Soto (2012) quienes señalaron que la mayoría de las mujeres adapta su inserción laboral

eligiendo tipos de ocupaciones y duración de la jornada que permitan combinar el trabajo remunerado con el tiempo destinado a las responsabilidades familiares.

Pérez Rodríguez, Palací Descals y Topa Cantisano (2017) resaltan el conflicto que puede surgir de la necesidad de invertir tiempo y dedicación tanto al trabajo, que proporciona ingresos y seguridad económica, como a la familia que representa apoyo afectivo y desarrollo personal; de ahí que se genere una necesidad de conciliación entre estos dos ámbitos de vida. Los resultados de una investigación que reportan estos autores indican que los trabajadores y trabajadoras tienden a utilizar cada vez más las medidas conciliadoras relativas a la flexibilidad horaria que el recurrir a personas que ayuden en el cuidado de los hijos. Sin embargo, el análisis de Enríquez, Medrano y Maldonado (2020) reportan que las familias participantes en nuestra investigación recurren con bastante frecuencia al apoyo de los abuelos para el cuidado de los niños.

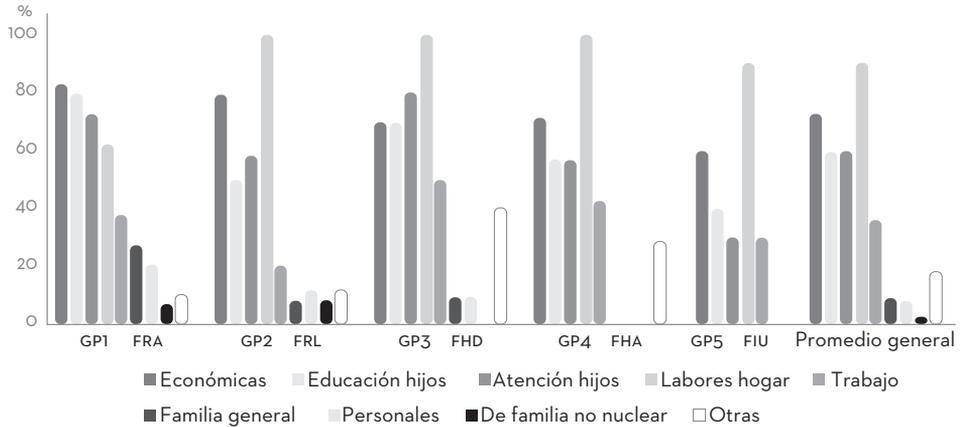
Es importante considerar que, excepto en el caso de las ayudas que provienen de la familia extensa, como es el caso de los apoyos que proporcionan los abuelos, otras ayudas externas usualmente implican una inversión económica que no es factible para todas las familias (solo un grupo de los cinco tiene estas posibilidades económicas), mientras que la organización y participación de los diferentes miembros de la familia no implicaría dinero, pero sí cambios en las ideas predominantes de la cultura respecto de la distribución de las responsabilidades familiares.

Estos dos ámbitos, del trabajo y de la familia orientan a preguntar acerca de qué demandas o responsabilidades enfrentan las familias, qué tareas, y actividades prevalecen en su vida diaria, qué importancia le dan y si estas son realizadas con fluidez y facilidad o les representan una carga en sus vidas.

DEMANDAS DE VIDA COTIDIANA

La organización diaria familiar implica ir resolviendo una diversidad de tareas y asuntos que tienen diferente peso y valor para las familias. La figura 3.2 muestra las diferencias entre los cinco grupos socioculturales en cuanto a qué consideran prioritario como “demandas” a atender en la cotidianidad de sus vidas.

FIGURA 3.2 PORCENTAJE DE TIPOS DE DEMANDAS DE VIDA COTIDIANA SEÑALADOS POR LOS PADRES Y MADRES ENTREVISTADOS

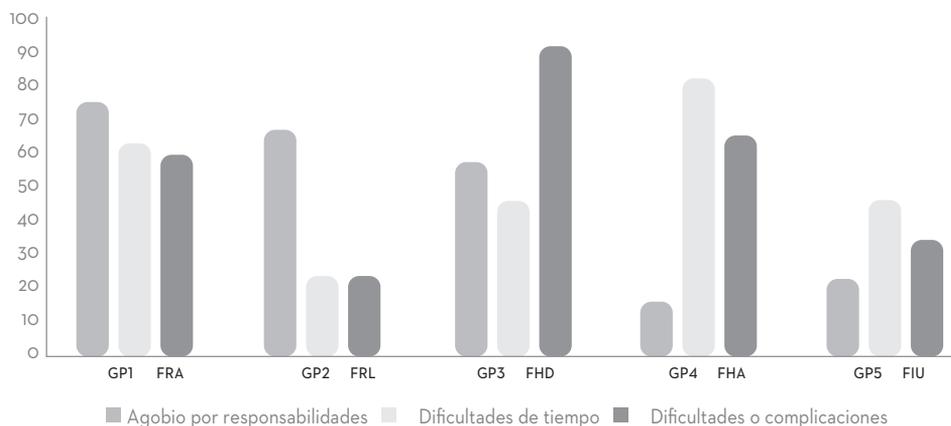


Resulta un tanto paradójico que las familias del GP1 FRA que son las que cuentan con mayores recursos económicos, reporten lo económico como demanda y preocupación prioritaria a atender, mientras que en los grupos 2, 4 y 5 (GP2 FRL, GP4 FHA y GP5 FIU), que tienen mayores limitaciones económicas, esta demanda aparece en segundo lugar, ya que consideran más demandantes las labores del hogar, lo cual está asociado a que no cuentan con empleadas domésticas, cosa que sí ocurre en el GP1 FRA de familias con recursos amplios.

Para las familias del GP1 FRA, en segundo lugar, señalan como demandante o responsabilidades prioritarias a atender todo lo que está implicado en la educación escolar de los hijos. Las madres de los grupos 2, 4 y 5 (GP2 FRL, GP4 FHA y GP5 FIU), identifican en segundo lugar de importancia las demandas que refieren a lo económico, mientras que para las familias con hijo con discapacidad (GP3 FHD), en segundo lugar, reportan como demandante la atención a los hijos.

La figura 3.3 presenta información complementaria, en el sentido de qué tanto estas demandas resultan agobiantes, implican dificultades de tiempo, u otras complicaciones. Como se observa en la figura, para los grupos 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL), las demandas que reportan les resultan especialmente agobiantes; sin embargo, las dificultades de tiempo y otras complicaciones

FIGURA 3.3 SIGNIFICADO QUE DAN LOS PADRES Y MADRES ENTREVISTADOS A LAS DEMANDAS DE VIDA COTIDIANA



son también señaladas como algo frecuente en el GP1 FRA, mientras que no se alude a ello con tanta frecuencia en el GP2 FRL.

En el GP3 FHD diversas complicaciones aparecen mencionadas con mayor frecuencia; estas complicaciones en general se relacionan con diversas dificultades que enfrentan para atender al hijo con discapacidad, como lo detalla Velasco Jáuregui (2020). Para las madres del GP4 FHA y madres y padres del GP5 FIU, las demandas de vida les representan dificultades de tiempo. Se trata de familias que requieren de tomar transporte público para llegar y regresar de sus trabajos, lo cual les resta tiempo y energía para atender otras actividades de la vida familiar.

Estas dificultades de tiempo que reportan especialmente cuatro de los grupos, junto con la baja frecuencia con que reportan las familias el atender a demandas de tipo personal que se muestra en la figura 3.2, coinciden con investigaciones de Gershuny (citado en Christensen, 2002) que indica que los padres y madres de familia dedican un número considerable de horas al trabajo y a la atención a los hijos a costa de una reducción en su tiempo de actividades y atención personal.

Uno de los aspectos especialmente importante en términos de la salud física y psicológica que se puede considerar “atención personal” refiere al descanso, al tiempo que se dedica a dormir y descansar. A continuación, se presentan los datos relativos al tiempo que reportan los padres y madres

de dormir y su contraparte, el periodo de vigilia o tiempo en que se tiene actividad.

DESCANSO Y ACTIVIDAD COTIDIANA

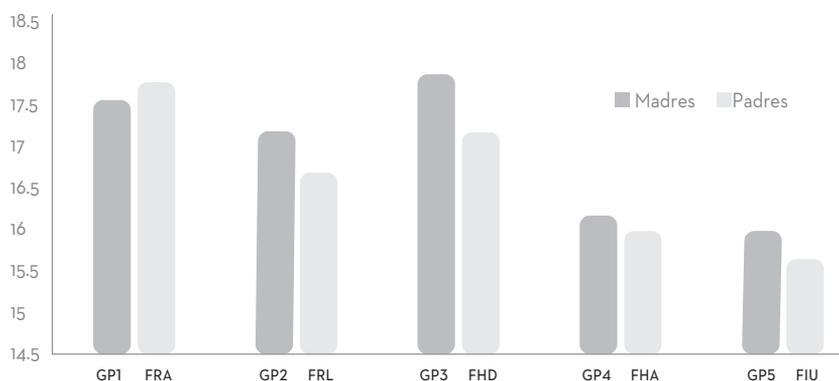
Las horas de sueño y de actividad diurna de los padres resultan especialmente relevantes dado que crean condiciones de salud física y psicológica para atender a las diversas demandas de la vida diaria. En las entrevistas se obtuvieron los datos de horas de acostarse y levantarse y con ello se obtuvieron las horas de sueño y de actividad diurna. De acuerdo con las horas que declararon, aunque no hay mucha diferencia entre padres y madres, solo los padres y madres de los grupos 4 y 5 (GP4 FHA y GP 5 FIU) duermen 8 horas en promedio entre semana, mientras que en los demás grupos la mayoría de padres y madres duermen poco más de 6 horas diarias en promedio.

En el GP1 FRA, las madres duermen entre semana un promedio de 6.4 horas y los padres 6.2. Aunque las diferencias en tiempo de dormir de padres y madres son mínimas, en los demás grupos las madres duermen un poco menos tiempo que los padres: en el GP2 FRL, las madres duermen 6.8 horas y los padres 7.3 horas; en el GP3 FHD, las madres duermen 6.1 horas y los padres 6.8 horas. En síntesis, las madres y padres de los grupos 1 y 3 (GP1 FRA y GP3 FHD) son quienes duermen menor número de horas en promedio, lo cual significa que su actividad diurna ocurre en periodos más extensos.

Como se observa en la figura 3.4, vale la pena notar que el periodo de actividad diurna de los padres de tres de los grupos es extenso, y como se mostró con anterioridad, se verá más adelante la atención a las diversas demandas y labores de la vida diaria hace que este periodo resulte estresante o una carga pesada para muchas familias.

En el GP1 FRA, la actividad de las madres entre semana promedia 17.6 horas diarias, y de los padres 17.8; en el GP2 FRL, 17.2 horas, y los padres 16.7; en el GP3 FHD, las madres promedian 17.9 horas y los padres 17.2; y en los dos grupos restantes (4 y 5), 16 horas en promedio tanto de los padres como de las madres. En la figura 3.2 resalta que las madres de familia con hijo con discapacidad son quienes tienen el promedio más alto de horas diarias de actividad. En síntesis, los padres y madres de estos tres grupos no llegan a dormir las 8 horas recomendables entre semana.

FIGURA 3.4 PROMEDIO DE HORAS DE ACTIVIDAD DIURNA ENTRE SEMANA DE PADRES Y MADRES EN LOS CINCO GRUPOS SOCIOCULTURALES



En resumen, aun cuando se observan diferencias relevantes entre los grupos culturales, resulta preocupante identificar las atribuciones de agobio y dificultades de las familias ante las diversas demandas de vida cotidiana y cómo se enfrentan a un posible deterioro por no contar con el tiempo para atender el debido descanso.

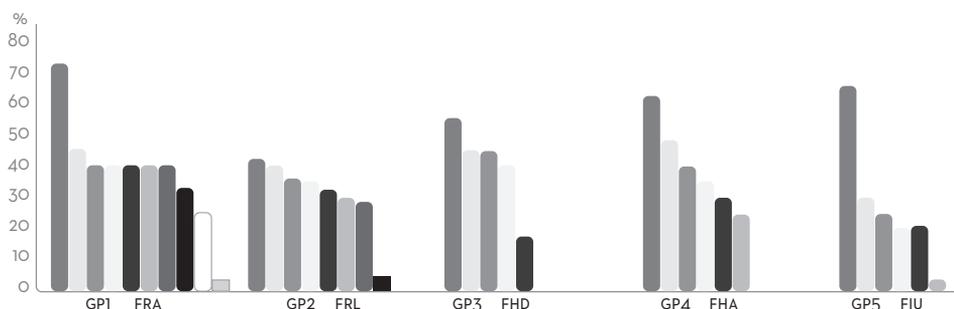
ANÁLISIS CUALITATIVO DE UNA SUBMUESTRA DE FAMILIAS CUYAS MADRES TIENEN TRABAJO REMUNERADO

Para el análisis cualitativo se seleccionó una submuestra de 38 casos de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado, ya fueran biparentales, monoparentales, ampliadas o reconstituidas. De las familias con recursos socioeconómicos y educativos amplios (GP1 FRA) y del grupo de familias con recursos limitados (GP2 FRL) se seleccionaron al azar diez casos de cada grupo. De las 10 familias con hijo con discapacidad entrevistadas (GP3 FHD) se incluyeron los 5 casos en que la madre de familia tiene trabajo remunerado; igualmente, del GP4 FHA de las siete familias entrevistadas con un hijo en albergue, elegimos las siete, dado que todas estas madres tienen empleo o trabajan por su cuenta, y de las 10 familias indígenas urbanas entrevistadas identificamos y analizamos las seis cuyas madres reportan tener trabajo remunerado.

TABLA 3.2 PROMEDIO DE JORNADAS LABORALES DE LOS CASOS ANALIZADOS

	Jornada	Jornada GP2 FRL	Jornada GP3 FHD	Jornada GP4 FHA	Jornada GP5 FIU
Promedio	35.30	36.67	45	39.36	27.5
Mínimo	4	26	35	25	4
Máximo	46	42	60	62	65

FIGURA 3.5 HORAS DE JORNADA SEMANAL POR CASO, POR GRUPO



Las jornadas de trabajo de estas madres son muy variadas, la tabla 3.2 presenta los promedios y los rangos de horas jornada semanales, y la figura 3.5 muestra caso por caso las jornadas de las madres de familia por grupo sociocultural.

En general, en el GP1 FRA se puede notar que la mayoría de estas madres de familia trabajan jornadas completas, es decir de 40 o más horas semanales; en los extremos se encuentran el caso de una madre que trabaja cuatro horas semanales apoyando con la contabilidad en el negocio del esposo y otra que trabaja 70 horas semanales.

En el GP2 FRL, quienes tienen un empleo externo al hogar o de horarios fijos reportan ya sea jornadas completas o de 30 horas semanales. Los grupos 3 y 4 (GP3 FHD y GP4 FHA), de madres con hijo con discapacidad, y de madres con hijo en albergue presentan un perfil similar en términos de las jornadas semanales laborales al reportar, en general, jornadas de tiempo completo, incluso casos muy por encima de ello con 60 y 62 horas semanales.

En el GP5 FIU de familias indígenas urbanas, la mayoría de las mujeres tienen trabajo como empleadas domésticas y presentan un promedio y rango menor, de alrededor de 25-30 horas semanales, excepto un caso que, además de su trabajo como empleada doméstica, atiende el negocio familiar de abarrotería con un reporte de 65 horas semanales.

Estos perfiles de jornada, si bien son bastante variables, reflejan una carga laboral fuerte, en muchos casos similar o igual a la que reportan los padres de familia. Esto permitiría suponer que lo deseable en estos casos sería que estas mujeres compartan equitativamente la carga de responsabilidades del hogar y de atención a los hijos. A continuación, se presentan las tareas relativas a la atención a los hijos y posteriormente las del hogar y su distribución entre los miembros de las familias.

LA ORGANIZACIÓN COTIDIANA DE LA RESPONSABILIDAD DE LA ATENCIÓN Y CUIDADO DE LOS HIJOS

Según Macmillan y Copher (2005), los integrantes de las familias asumen roles que se pueden identificar como herramientas culturales que definen la configuración de las funciones que cada integrante desempeña. Estos roles que se relacionan con la organización familiar interactúan con otros roles que cada integrante de la familia asume en otros contextos culturales y que pueden cambiar a través del tiempo en el curso de la vida, impactando a su vez la configuración de roles al interior de la vida familiar. Las configuraciones de los roles familiares involucran complejas relaciones de interdependencia intra y extra familiar, como puede ocurrir, por ejemplo, en el caso de las demandas que representan para la familia las relaciones con otras instituciones y actividades como la escuela y el trabajo.

Al interior de la familia, esta definición y organización de los roles ha sido estudiada por diversos autores. De acuerdo con la revisión que han realizado Torres Velázquez, Ortega Silva, Garrido Garduño y Reyes Luna (2008), son los hombres quienes típicamente consideran que la responsabilidad primordial de ser padres es trabajar para el sustento económico de la familia y que las tareas relativas a la educación y la formación de los hijos son obligación de la madre. Con frecuencia, las madres asumen estas creencias, a pesar de participar en el sostenimiento económico del hogar. Esto se puede apreciar en los resultados que se describen a continuación, en donde

se evidencia que la madre asume la mayor parte de las responsabilidades relacionadas con la vida de los hijos.

Responsabilidades de madre y padre con relación a los hijos

En el análisis de los cinco grupos, se identifican tres tipos de categorías en las que se pueden agrupar las responsabilidades descritas por padres y madres:

1. Actividades específicas
2. Disposiciones y actitudes.
3. Situaciones del contexto.

Estas categorías tienen manifestaciones diferentes en cada grupo, según sus particularidades y el contexto sociocultural al que pertenecen.

Actividades específicas: son las tareas concretas que se atienden, relacionadas con las necesidades y situaciones vitales de los hijos entre las que se encuentran despertar a los hijos en la mañana y atender las situaciones en torno a la preparación para salir a la escuela (tales como tener listos los uniformes, ayudarlos a vestirse, acomodar las mochilas, etcétera), llevar y traer a los hijos (a la escuela, a realizar actividades extra, con la familia, etcétera), organizar los alimentos y los momentos de comida, apoyar en tareas escolares y actividades académicas, acompañar a los hijos y atender su asistencia a actividades extraescolares (clases vespertinas, club de tareas, regularización, etcétera), platicar con los hijos de su día y de su vida, estar con los hijos por las tardes y fines de semana, atender y supervisar actividades recreativas o de esparcimiento, orientar y supervisar el aseo y cuidado personal (físico y psicológico), organizar a los hijos para el momento de y para el descanso, entablar y sostener relación con la escuela o con instituciones y orientar en cuestiones relacionadas con la espiritualidad o la religión.

La atención de estas tareas es distinta en los grupos que componen la muestra analizada. Las variaciones tienen que ver con la forma en que estas actividades se atienden, así como la carga que estas representan para los progenitores.

Por ejemplo, despertar a los hijos y resolver la salida a la escuela, son tareas que tienen un mayor peso en los grupos 1 y 3 (GP1 FRA y GP3 FHD). En el GP1 FRA, por la importancia que dan a la educación escolar de los hijos, como

se evidenció en la figura 3.2 acerca de la jerarquía de demandas relevantes a estas familias y en el GP3 FHD, debido a la dificultad (o imposibilidad) de los hijos para participar en el cumplimiento de estas funciones: “[...] un día normal con la niña, es levantarnos, llevarla al baño, ahorita está usando pañal entrenador porque la operaron de la cadera, entonces de repente... correr con ella al baño es un poquito complicado [...]” (GP3 FHD-07).

En el GP4 FHA estas actividades no forman parte de las responsabilidades de las madres, ya que los hijos viven entre semana en un albergue. En los grupos 2 y 5 (GP2 FRL y GP5 FIU) los hijos se describen con mayor independencia en estas actividades. Los padres ayudan en estas actividades y se encargan de que los hijos salgan a tiempo, P: “Cuando hay la necesidad, pues despierto a mis hijos por alguna tarea o porque van a entrar temprano a la escuela. Entonces yo soy el que les habla” (GP2 FRL-17) (se identifica con M o P al padre o madre entrevistado).

Una situación similar se refiere en cuanto a llevar y traer a los hijos (a la escuela y a las distintas actividades que tienen en sus días). Son las madres quienes se encargan prevalentemente de ello e invierten mucho de su tiempo en estas funciones. Esta actividad es muy absorbente en el GP1 FRA, por el tiempo que se dedica a ello: M: “Bueno, salgo yo con todos los niños y los reparto porque van en diferentes colegios” (GP1 FRA-04).

Por otra parte, para el GP3 FHD, este es un asunto problemático muy complejo que se agrava en la medida en que las posibilidades económicas son menores, porque implica depender de la ayuda de otros, así como de las condiciones del transporte público, etcétera.

En esta actividad, algunos padres también participan, aunque en menor medida. Esta participación tiene que ver con las condiciones de trabajo de la madre y de acuerdo a ello, los padres se integran a compartir esta responsabilidad: “Los llevamos entre mi esposo y yo, nos turnamos los días, los días que él está, él los lleva, los días que yo descanso yo los llevo; en esa cuestión no se descuidan los niños [...]” (GP2 FRL-22). Al parecer, en el GP3 FHD sí existe mayor participación de los padres; es una responsabilidad compartida, tanto con la madre como con otros miembros de la familia que ayudan en la atención y cuidado del hijo con discapacidad: “Como trabajamos juntos, si en un momento dado yo estoy ocupada y él es el que está libre para llevar al niño a lo que necesite, él se lo lleva y si es al revés yo me lo llevo, no hay como uno definido, no es tu responsabilidad o la mía, no” (GP3 FHD-10).

Queda claro en los ejemplos de esta categoría, la importancia de la sincronización de los tiempos individuales de la que hablan Boscolo y Bertrando (1996), para que se logren los propósitos del sistema. Parece ser que en las tareas en donde participan de manera coordinada el padre y la madre, se genera una interacción flexible y armoniosa.

La tarea de dar de comer a los hijos y organizar los alimentos constituye un tema muy importante para las madres. En los distintos grupos, esta es una actividad en la que algunos de los padres suelen involucrarse, asumiendo tareas específicas: “Yo les hago el desayuno, bajan, desayunan, yo guardo sus refrigerios en sus mochilas [...]” (GP1 FRA-31).

En el GP1 FRA hay una gran preocupación por este aspecto, sobre todo en el cuidado de los grupos de alimentos, “Si son las verduras, sí le insistimos que se las coma” (GP1 FRA-35). En el GP3 FHD implica lidiar con las dificultades derivadas de la discapacidad. En el GP5 FIU se expresa una preocupación en términos más básicos: “[...] pues siempre ver pa’ que coma, pa’ ver que no vayan la escuela con el estómago vacío, pues estar siempre pendiente para que coma [...]” (GP5 FIU-68). La participación de los padres es para apoyar lo que las madres llevan a cabo o para “suplirlas” cuando ellas no pueden hacerse cargo: “Está al pendiente si yo no estoy por algo... Si yo estoy ocupada, me ayuda” (GP1, FRA-02).

Apoyar con las tareas y actividades académicas es una responsabilidad que las madres asumen con gran esmero y constituye una actividad central en sus vidas. A diferencia de lo que los padres refieren (o se refiere de ellos), son las madres quienes coordinan estas tareas; ellas se asumen las principales responsables. El papel de los padres es de “apoyo” o de “ayuda” para que los hijos se ordenen con lo que la madre dispone: “[...] estar presionando a los muchachos en cuanto a las calificaciones, que le hagan caso a ella [...]” (G2P FRL-17).

En el GP1 FRA, estas actividades se consideran prioritarias. En el GP2 FRL se combina con actividades del hogar que la madre tiene que atender: “[...] y mientras yo cocinando y ella haciendo tarea [...]” (GP2 FRL-20). Además, en este grupo las madres se viven menos capacitadas para ayudar a los hijos con tareas escolares, buscan orientación en las maestras. En el GP3 FHD también es tema central, pero se relaciona con situaciones de nivel más básico. En el GP5 FIU, las madres lo atienden de manera más pragmática, mientras

que en el GP4 FHA no es una actividad que las madres lleven a cabo ya que esto es atendido por la institución que alberga a los niños entre semana.

Al menos en el GP1 FRA, algunos de los padres sí se implican más en estas labores, pero de manera limitada y más como un apoyo que en el sentido de asumir la responsabilidad totalmente, y dependiendo de las actividades, por ejemplo, cuando por la naturaleza de las tareas escolares, se considera que ellos son más hábiles: “[...] pero cuando es una tarea manual, una maqueta o un instrumento musical, ahí sí yo no me meto y mi esposo ayuda en eso” (GP1 FRA-13).

Estos hallazgos coinciden con lo que reporta Valdés Cuervo y Urías Muñrieta (2011) en un estudio llevado a cabo en Sonora, el cual se enfoca en detectar las creencias de los padres y las madres respecto a su participación en la educación de sus hijos. Las respuestas de las madres expresan mayores conocimientos y acciones para apoyar a sus hijos en el logro académico que las de los padres. Las madres, además de ser más específicas en las dimensiones de crianza y apoyo del aprendizaje en casa, incluyen la dimensión de comunicación con la escuela. Lo anterior se refleja en el siguiente comentario: “Que esté cumpliendo con la escuela, que llegue a tiempo. Que cumpla con las tareas. Esa siento que es parte mía. Y mi marido que [...] me apoye con las consecuencias” (GP1 FRA-02).

Con relación a las actividades extraescolares en las que los niños participan, las madres del GP1 FRA son las que refieren con mayor frecuencia su responsabilidad con este tipo de tareas, mismas que les implican demanda sobre todo en tiempo: “Dejo al niño en el *baseball*, llevo a la niña a la natación, me quedo con ella, la baño y nos regresamos por el niño” (GP1 FRA-35).

Gestionar la convivencia es otro tema que las madres reportan como una responsabilidad, tanto en relación al tiempo para “estar con ellos”, las actividades de esparcimiento familiar, y en cuanto al diálogo en torno a la vida de los hijos. En este aspecto también la participación de los padres es menor, conforme sus otras actividades les dejen algún espacio en su día: “[...] el tiempo que le queda libre [...]” (GP1 FRA-12); “Él... es relativamente poco [el tiempo destinado a los hijos], porque por lo regular, no está” (GP2 FRL-24). Se suele justificar esta situación en términos de las obligaciones laborales del padre: “De repente, hay veces que platica mucho con su padre y hay veces que si por ejemplo llega temprano, tuvimos la suerte de que llegara temprano

y yo estoy aquí ocupada aquí en la cocina y él sube, hay veces que [la hija] se acerca con su padre y platica con él” (GP1 FRA-08).

Esto coincide con lo que encontraron Torres Velázquez, Ortega Silva, Garrido Garduño y Reyes Luna (2008) en un estudio llevado a cabo con cien familias nucleares en la Ciudad de México; ellos concluyen que la crianza sigue siendo una responsabilidad de las madres y el trabajo de los padres se constituye como un obstáculo para que ellos dediquen más tiempo a esta actividad.

Hay diferencias importantes entre grupos en cómo se atiende la interacción con los hijos; en el GP1 FRA las madres tienen una intencionalidad, buscan que suceda “[...] qué me toca, a lo mejor si tener mayor comunicación con los niños, platicar, tratarles de sacar cosas” (GP1 FRA-12), mientras que en el GP2 FRL se deja a que suceda de manera espontánea o depende de que los hijos lo procuren. Las diferencias entre los grupos tienen que ver también con el tipo de actividad laboral de las madres y con ello, el tiempo disponible. Las madres del GP1 FRA buscan (y pueden) tener libres las tardes. En el GP4 FHA, por la condición de albergue, esto solo se da los fines de semana.

Un aspecto que las madres atienden casi de manera exclusiva es lo que concierne a la supervisión del cuidado personal (físico y psicológico) de los hijos. En el GP1 FRA y en el GP2 FRL son tareas prioritarias, con el propósito de que los hijos desarrollen su propia responsabilidad. Por otra parte, en el GP3 FHD, la condición de la discapacidad implica un cuidado que no termina y que no tiene que ver con edad biológica del hijo o de la hija: “Me levanto diario en la madrugada... voy y la tapo... luego voy a checar su pañal porque como hace frío en la madrugada, le da frío, se hace pipí y hay que checar que no se moje la cama, porque si no luego se resfría (GP3 FHD-09).

Una tarea que en algunas familias biparentales se asume como responsabilidad compartida es la de acompañar a dormir a los hijos y gestionar el descanso. Es sobre todo en el GP1 FRA en el que se explican detalles de esta actividad. Sin embargo, con todo y que se describe como una colaboración, es claro que la madre se encarga de distribuir el tiempo y las indicaciones para que se lleve a cabo, contando con la participación (o ayuda) del padre: “Su actividad principal es jugar con las niñas un rato y en la noche dormirlas. Él se encarga de que se vayan a dormir, contarles un cuento. Como que ese pedazo ya dejó para que tengan tiempo que estén con él” (GP1 FRA-02).

Además de las tareas que implican una atención para el desarrollo y cuidado de los hijos, las madres asumen la responsabilidad de entablar y sostener

relación con la escuela o con otras instituciones vinculadas con las vidas de sus hijos. En el GP1 FRA, las madres tienen una participación más activa, se informan y expresan su opinión en torno a lo que la escuela propone “[...] sí me interesa qué me tiene que decir... también opinar si no estoy de acuerdo en algo; no me gusta que me impongan las cosas [...]” (GP1 FRA-39). Los padres, cuando participan, es porque la madre lo solicita o lo exige: “Sí, mi esposo, sí trato de involucrarlo mucho” (GP1 FRA-13).

En los resultados aparece un tema en el que los padres tienen mayor participación; es la responsabilidad relativa al desarrollo físico-deportivo de los hijos. En este sentido, las madres dejan en manos de los padres esta tarea: “[...] el tema de lo físico. El hecho de aprender a andar en bici y cosas así es parte de él. Aparte, yo no soy buena andando en bici. Esa parte física se la dejo a él” (GP1 FRA-02).

Al parecer, esta es una parte de la parentalidad que las madres ceden: “Yo creo que la parte deportiva, distracción, la naturaleza, es cien por ciento de él” (GP1 FRA-F35). “[...] andan con las bicis, con el patín, jugando [...]” (GP2, FRL-23).

Disposiciones y actitudes. En el análisis de esta categoría se reflejan los significados y las vivencias de las madres y los padres, asociadas a las tareas antes descritas y la relevancia que estas tienen en la vida de la familia y el peso que se les da en la organización de la vida cotidiana.

En los cinco grupos, las madres se viven como las responsables casi exclusivas de organizar y regular las actividades y la interacción con los hijos y en la familia, “Soy la todóloga! ...levantarlos, darles de desayunar, váyanse a la escuela, andarlos correteando, asistir a mi trabajo y regresando... otra vez mis hijos” (GP2 FRL-53). Aún en las familias biparentales son las madres las que se reconocen a cargo: “[...] normalmente, aunque él esté, me hago cargo yo [...]” (GP1 FRA-28); “Lo hacemos partícipe, porque si por él fuera no, más bien lo involucramos nosotros [...]” (GP2 FRL-22).

Este modo de organizar la participación del padre y la madre en las tareas de la paternidad, corresponde con lo que señalan Torres Velázquez, Ortega Silva, Garrido Garduño y Reyes Luna (2008), en tanto los cambios —e incertidumbres— que genera al interior del sistema familiar la creciente participación de las mujeres en el mercado laboral, ya que rompe con lo que tradicionalmente se asume en cuanto a las tareas y responsabilidades con relación al hogar y a los hijos.

Regularmente es la madre la encargada de llevar a cabo dichas tareas mientras que la participación del padre es más escasa y cuando lo hace, este determina la manera en que va a colaborar, o bien las circunstancias especiales en que lo va a hacer (por ejemplo, los fines de semana, cuando la madre se enferma, etcétera), y usualmente está relacionado con el hecho de que las madres lleven a cabo trabajo extradoméstico.

Las madres son quienes tienen (o sienten) la obligación del cuidado de los hijos y este parece ser un acuerdo bastante asumido entre ambos progenitores y los hijos:

Creo que se me carga más la mano a mí... y cuando lo hemos platicado me dice “pues es que mis horarios son más variables... llego más tarde, estoy más cansado” y todo. Pero igual los fines de semana, o sea, si despiertan las niñas temprano, él puede seguir dormido y yo no. Porque, uno, pues yo ya me desperté, ya me cuesta mucho trabajo volver a dormirme; y dos, porque las niñas prefieren que yo las atienda [...] (GP1 FRA-43).

La percepción de las madres con relación al papel que los padres tienen en la coordinación de las actividades relacionadas con los hijos está dividida; algunas consideran que esta participación es complementaria: “[...] la carga mayor la tengo yo, porque yo soy la que estoy a cargo del cuidado la mayor parte del tiempo de mis hijos, creo que básicamente lo que corresponde a mi esposo es, escucharme en lo que yo le comento de mis hijos [...]” (GP1 FRA-08); es una ayuda que los padres brindan: “[...] procura echarme una mano con el niño [...]” (GP3 FHD-01), mientras que otras estiman prácticamente nula su implicación en ello: “Y mi esposo, pues mi esposo es como más... ¿cómo te dijera? Prácticamente la responsabilidad es mía. Porque él prácticamente no asiste en casa. Y el rato que llega es más complacer” (GP2 FRL-52).

Así, la disposición al cuidado se aprecia más de parte de las madres, quienes viven el cuidado de los hijos como una prioridad, un tema central del vivir “No los perdemos de vista” (GP1 FRA-35). Y con ello, también se presenta un desgaste emocional, referido de manera más frecuente por las madres del GP1 FRA: “Yo creo que sí es pesado. Es complicado” (GP1 FRA-05). Puede ser que este desgaste se vincule con la energía invertida por parte de las madres en procurar las condiciones (espacio, tiempo, descanso, vestido) para

los hijos: “como yo puedo pagarles la escuela y sí los traigo... marchando, y estudia, y estudia, y estudia” (GP2, FRL-42).

Situaciones del contexto. En esta última categoría se describen otras variables relacionadas con las responsabilidades de los progenitores acerca de los hijos. Son asuntos que inciden en la vida de los miembros de la familia, más allá del escenario familiar inmediato.

Esto tiene que ver con condiciones desfavorables del contexto de vida de las familias y la carga que esto impone a las tareas que se han de atender, como pueden ser situaciones relacionadas con la salud, “Ahorita que te digo que tiene poco que la operaron, ahorita pido un Uber y nos lleva aquí a X a que la recoja el transporte, porque el transporte no llega hasta allá, esa es una de las inconformidades que yo tengo” (GP3 FHD-07).

Otro tema de importancia, que preocupa tanto a las madres como a los padres, es el cometido de lidiar con la inseguridad y los riesgos a los que están expuestos los niños:

Procuró estar muy al pendiente dónde andan y con quién andan. Procuró conocer su entorno... trato de estar muy al pendiente de esos detalles... a mí dime dónde y teléfono y todo... Dios no lo quiera, llega a pasar algo y quiero saber en dónde te voy a encontrar. Eso ha sido lo fundamental, estar enterada (GP2 FRL-53).

Con base en los hallazgos presentados en este apartado, se puede concluir que las responsabilidades que los padres tienen con relación a los hijos en estas familias son múltiples y exigen disponer de tiempo y energía para llevarlas a cabo, es decir una gran dosis de “disponibilidad psicológica”.

La mayoría de las familias estudiadas están viviendo, en términos de su ciclo vital, la etapa de hijos en edad escolar; esto representa para las familias un gran reto, ya que además de cubrir las tareas internas de cuidado y protección, se tiene que integrar y sostener la interacción con sistemas externos a la familia, como la escuela, el trabajo de madres y padres, y otras instancias diversas con las que precise vincularse.

Sucede lo que plantean Minuchin y Fishman (2004), la familia se ve enfrentada con la construcción de nuevas pautas relativas a la inclusión del contexto escolar en la organización familiar: “cómo ayudar en las tareas escolares, determinar quién debe hacerlo, las reglas que se establecerán so-

bre la hora de acostarse, el tiempo para el estudio y el esparcimiento, las actitudes frente a la calificaciones del escolar” (Minuchin & Fishman, 2004, p.39), más otras actividades de juego, esparcimiento y atención afectiva que requieren los niños.

Otro aspecto que resalta en los resultados tiene que ver con el desbalance en hacerse cargo de las tareas relativas a los hijos, que son tomadas en mayor medida por las madres. Tal como lo refieren Torres Velázquez, Ortega Silva, Garrido Garduño y Reyes Luna (2008), cuando las mujeres tienen trabajos remunerados, tanto el padre como la madre asumen que es ella la que tiene el compromiso de supervisar lo relativo a los hijos.

LA ORGANIZACIÓN COTIDIANA DE LA RESPONSABILIDAD DEL MANTENIMIENTO Y CUIDADO DEL HOGAR

En términos generales, en los cinco grupos que comprenden la muestra analizada, se identifican las labores típicas del hogar: aseo general de la casa; lavar, planchar, doblar, guardar ropa; preparación de alimentos; lo que implica el dar de desayunar, de comer, de cenar, preparar loncheras, recoger y limpiar mesa y cocina, lavar y guardar trastes. Además de ello, se incluyen tareas como hacer los pagos de los servicios del hogar (agua, luz, gas, etcétera), realizar las compras de alimentos, farmacia, entre otros, y en algunos hogares, además, se debe atender a las mascotas, plantas o jardín.

En todos los grupos, el peso de la atención a las labores del hogar recae en las madres de familia, con apoyo ocasional o en algunas pocas tareas por parte de los padres y con bastante apoyo por parte de los hijos. Las diferencias entre los grupos se pueden relacionar más bien con las condiciones de vida y los recursos con los que cuentan estas familias.

En el GP1 FRA, las madres generalmente se encargan de atender la elaboración de alimentos y dar de comer; algunas madres reportan dedicar un día entre semana o del fin de semana para preparar alimentos que congelan para el resto de la semana, pero cuentan con condiciones de apoyo que las familias de los otros grupos no tienen.

A diferencia de los otros grupos, siete de las 10 familias con recursos económicos y educativos amplios cuentan con ayuda de empleadas domésticas que se hacen cargo del aseo del hogar una vez por semana, varias familias tres veces por semana y una diariamente incluyendo hacerse cargo de elaborar

comidas y cenas en este último caso. Los tres casos que no cuentan con ayuda doméstica realizan extensivamente todo el aseo del hogar. Sin embargo, independientemente de contar o no con ayuda para el aseo doméstico, la labor de estas madres incluye organizar, planear, realizar las compras de supermercado, mantener orden y limpieza diaria. En dos de estas familias el padre se encarga de hacer desayunos y ocasionalmente algunos otros apoyos en labores del hogar. En uno de los casos el padre colabora además en preparar las loncheras de los hijos con los alimentos que previamente preparó la madre, ayuda en el aseo semanal de la casa y a petición de la esposa colabora en la preparación semanal de alimentos que realizan los domingos.

En el GP2 FRL, las madres en términos generales se encargan de todas las labores de limpieza y orden del hogar, ya que en este grupo no cuentan con ayuda de empleadas domésticas. Varias de estas madres se levantan muy temprano algunos días de la semana para ir por la leche que distribuye LICONSA (empresa dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social, Sedesol, organismo gubernamental que proporciona leche a precios subsidiados y que beneficia, entre otras, a familias con hijos de hasta 12 años de edad). Estas madres hacen largas filas para obtener este beneficio, regresan al hogar cargando con las bolsas de leche, para enseguida preparar los desayunos, algunas le planchan la camisa al esposo, le preparan el refrigerio a él y a los hijos, y se encargan como el resto de las madres de familia de este grupo de la mayoría o todas las labores del hogar.

Estas madres cuentan con el apoyo de los hijos, en general atendiendo a sus propias cosas como recoger su ropa o poner sus cosas en su lugar y, en menor medida, en labores de beneficio común familiar como recoger la mesa, lavar trastes, regar plantas. Los padres en estas familias en general no participan en estas labores o su participación es muy limitada; en la muestra analizada, solo se menciona un caso en el que el padre ayuda yendo a comprar el desayuno algún fin de semana.

El GP3 FHD, de familias con hijo con discapacidad muestra un perfil un poco distinto; son familias de diverso nivel socioeconómico, variabilidad en experiencia educativa y también variabilidad en ocupaciones. En estas familias, las madres con trabajo remunerado tienen jornadas de trabajo largas, en promedio de 39.5 horas con un rango de 18 a 55 horas semanales.

Las familias de este grupo que tienen buenas condiciones socioeconómicas, cuentan con ayuda para las labores domésticas y en dos casos incluso

con una persona que apoya en la atención especial para el hijo o hija con discapacidad. En general, en las cinco familias de este grupo, cuyas madres tienen trabajo remunerado, se identifica mayor participación de los padres de familia en las labores domésticas en contraste con los otros grupos, y también bastante contribución de los hijos tanto atendiendo a sus propias cosas como recoger sus platos, y ordenar su ropa, así como en labores generales del hogar, esto dirigido por la madre.

En el GP4 FHA el padre no está presente. Las madres reportan atender todas las labores del hogar, atender al hijo en el fin de semana, pero en su mayoría también cuentan con el apoyo de este hijo para una serie de labores en el fin de semana, que es cuando el niño está con su madre o familia, como colaborar en preparar alimentos, en recoger la mesa y en lavar su propia ropa.

En el GP5 FIU de familias indígenas urbanas, excepto en un caso en que el padre apoya bastante en la atención a los hijos, las familias de madres que trabajan presentan un perfil en el que la mujer se hace cargo de todas las labores del hogar contando con ayuda por parte de los hijos, pero sin la participación de los padres. Una variante en este caso es que los hijos participan mucho más ampliamente en las labores que son de beneficio común para toda la familia, y no solo en atender a sus propias cosas, como es ayudar a limpiar la casa, doblar y acomodar la ropa de la familia, recoger y limpiar la mesa.

En síntesis, se puede concluir que hay una fuerte carga para las madres de familia que aun cuando tienen jornadas laborales de bastantes horas diarias, muchas de ellas con jornadas completas de 40 o más horas semanales, se hacen cargo en mayor medida que los padres de la atención de los hijos, así como de la mayoría de las labores del hogar.

Es de notar que hay una buena participación por parte de los hijos en algunas labores del hogar, que varía en cuanto a un enfoque más individualista o personal en las familias del GP1 FRA, y en cierta medida también en el GP2 FRL, orientando a los hijos a contribuir solo en lo que concierne a ellos mismos, mientras que en las familias con hijo con discapacidad, con hijo en albergue y familias indígenas urbanas se observa una contribución más comunitaria y de beneficio para la familia en general en su participación en las labores del hogar.

En cuanto a la participación de los hombres en el ámbito doméstico, Bonino (citado en Torres Velázquez, Ortega Silva, Garrido Garduño & Reyes Luna, 2008), señala que existe un consenso cultural que define lo doméstico

como responsabilidad de las mujeres, además de que no es reconocido como un trabajo de importancia y trascendencia para el desarrollo de los miembros de la familia. Los resultados presentados coinciden con lo que este autor plantea, en tanto se percibe que este tipo de tareas son responsabilidad de la madre y el padre es el que ayuda. Así, para las madres es prácticamente un tema obligatorio, mientras que para los padres suele ser algo opcional.

CONCLUSIONES

En México, como en otros países, se ha dado un incremento importante en la participación de la mujer en la economía laboral. Según Martínez (2018), a principios del año 2018, la Población Económicamente Activa (PEA) en México se conformó de 54.7 millones de personas que estuvieron trabajando o buscando empleo, de las cuales el 60% eran hombres y el 40% mujeres. En enero de ese mismo año, se registró un incremento significativo en el número de mujeres en el mercado laboral el cual alcanzó la cifra de 223,000. Esta participación laboral no se ha visto acompañada de transformaciones sustanciales en la distribución de la carga de responsabilidades y del trabajo no remunerado que implican el cuidado de los hijos y el hogar.

Los resultados y análisis presentados en este capítulo muestran que las madres de todos los grupos socioculturales tienen una sobrecarga de trabajo, o la llamada doble jornada, que implica el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado en el hogar. Tal como reportan investigaciones en México y otros países (Jiménez & Gómez, 2015), aun cuando muchas de estas madres de familia tienen jornadas laborales completas de 40 horas semanales o más, asumen la mayoría de las actividades y dirección de la atención a los hijos, las labores del hogar, de la administración y organización, con poco apoyo por parte de los padres de familia.

Como afirma Guirao (2011), a pesar del progresivo aumento de los índices de actividad y ocupación de la mujer en las últimas décadas, que reflejan su progresiva incorporación como fuerza de trabajo al mundo productivo, no se ha producido el consiguiente aumento de los índices de participación del hombre en el espacio doméstico y en las tareas del cuidado.

Un factor que afecta directamente a la organización familiar es el trabajo y con él, la conciliación de la actividad laboral y familiar. Según Guirao (2011),

son las mujeres quienes se hacen cargo principalmente de tal conciliación. Esto, entre otras razones, porque tal como muestran los datos anteriormente detallados, al incorporarse al mercado laboral han tenido que asumir una doble jornada de trabajo, la laboral y la familiar, porque los estereotipos de género, es decir, el hombre asignado a las tareas de producción y la mujer confinada a los espacios de cuidado y tareas domésticas, prevalecen en la sociedad y porque las políticas públicas de ayuda a las familias revelan que los estados de bienestar aún no han asimilado los cambios sociales de este nuevo modelo productivo.

Tradicionalmente, la interacción trabajo-familia ha sido investigada desde la perspectiva del conflicto (Jiménez & Gómez, 2015), asumiendo que las personas deben cumplir múltiples roles lo cual deriva inevitablemente en la calidad de vida. Jiménez y Gómez (2015) distinguen dos formas de conflicto, la primera es cuando el trabajo interfiere en la organización familiar, y la segunda, cuando la familia interfiere en el trabajo. En el presente estudio hay suficiente evidencia respecto a la primera perspectiva.

Estas familias, ya sean de nivel socioeconómico medio-alto, medio, medio-bajo o bajo, se incorporan al mundo laboral por necesidades económicas de las familias y en algunos casos por desarrollo de capacidades e intereses personales y profesionales. Sin embargo, los roles atribuidos en épocas pasadas en que las mujeres se dedicaban convencionalmente al hogar y a los hijos, no se han transformado pues la mujer sigue siendo la principal, y a veces la única, responsable del trabajo hogareño (Jiménez & Gómez, 2015).

Aun cuando la mujer invierte gran parte de su tiempo y energía en obtener recursos económicos que contribuyen al bienestar familiar, no se le descarga de las tareas, no se distribuyen equitativamente las responsabilidades relativas a la atención a los hijos entre ambos padres, ni tampoco participan equitativamente todos los miembros de la familia en las labores del hogar.

El hecho de que las madres de familia se integren al mercado laboral representa una posibilidad de transformación para las familias, para establecer relaciones distintas entre hombres y mujeres “creando nuevos espacios para la democratización de estas relaciones, incrementando el trabajo doméstico compartido, originando un nuevo balance de derechos y obligaciones entre los géneros” (Torres Velázquez, Ortega Silva, Garrido Garduño & Reyes Luna, 2008, p.48). Esto implicaría que las relaciones y las distintas tareas se puedan compartir y se resignifiquen las actividades como formas de contribuir

al crecimiento de la familia. Sin embargo, como muestran los resultados reportados, esto todavía no ocurre así.

Las madres de familia, al parecer recurren a estrategias que las implican e incluso sacrifican a ellas mismas, por ejemplo, al buscar empleos que les permitan flexibilidad de horarios, trabajos que puedan llevar a hacer en casa, negocios que pueden tener en casa, lo que les permite estar al pendiente de los hijos o combinarlo con las responsabilidades del mantenimiento del hogar. Esto, en algunos casos, repercute en limitaciones en sus elecciones laborales y profesionales, es decir en limitantes para su propio desarrollo. La corresponsabilidad familiar, entendida como una distribución equitativa de las labores y las responsabilidades domésticas que implique por igual a todos los miembros del grupo familiar, continúa siendo una asignatura pendiente (Jiménez & Gómez, 2015).

Por otra parte, las limitantes de tiempo debidas a estas demandas combinadas del trabajo remunerado y del trabajo en el hogar y de atención a los hijos, redundan en una disminución del tiempo de convivencia familiar especialmente entre semana, tal como lo señalan Mejía-Arauz y Gómez López (2020). Por ello, muchas de las familias recurren a compensar esto durante los fines de semana en que organizan actividades de ocio y entretenimiento o actividades físicas que les permiten vivir momentos de mayor cercanía en familia o mantener las relaciones con la familia extensa o las amistades.

Una repercusión importante en el caso de las madres y padres que además de trabajar fuera de casa llevan tareas del trabajo para hacer en casa, es que esto implica que no se pueden desconectar totalmente de las obligaciones laborales. Si bien es una ventaja al poder estar al pendiente de los hijos a la vez que realizan estos trabajos, mentalmente conlleva el no desconectarse; el tiempo y demanda laboral se traslapa con las demandas de atención a los hijos, afectando lo que se ha denominado “disponibilidad psicológica” (Matias et al., 2017).

Es importante considerar que este tren de vida tiene repercusiones inmediatas y a largo plazo. En forma inmediata las sobrecargas laborales, tanto de las madres como de los padres, pueden ocasionar niveles altos de estrés, disminución de recursos emocionales y de la energía necesaria para atender con actitud positiva y ánimo las necesidades y atención afectiva que requieren los hijos y la atención al hogar, deteriorando a mediano o largo

plazo las relaciones familiares, tal como lo señalan diversas investigaciones (por ejemplo Crouter Bumpus, Head & McHale, 2001; Galambos, Sears, Almeida, & Kolaric, 1995; Repetti, 1994, citados en Matias et al., 2017).

Siguiendo el planteamiento de Bronfenbrenner (1979, 1986), tanto el contexto histórico de tradiciones de roles de género como las dinámicas de transformación de la vida de las personas, forman parte de lo que configura el desarrollo de los miembros de las familias. Esto refiere también a cómo se entrecruzan los ejes diacrónico y sincrónico (Boscolo & Bertrando, 1996), pero en el caso estudiado, de forma poco armónica.

En esta investigación se observa que mientras que las tradiciones en la distribución de responsabilidades respecto de los hijos y de las tareas del hogar se mantienen un tanto estáticas, en contraposición la participación de la mujer en la economía a través de su inserción, ya más masiva en el mundo laboral, se ha transformado sustancialmente. Estas son dos líneas de acción y vida que por el momento presentan grandes tensiones y afectan a la familia, y en particular a las mujeres e hijos, mientras que el movimiento de transformación de los roles masculinos en la familia se observa en pocos casos o en forma muy gradual.

Se puede decir entonces que los contextos histórico, social y personal se traducen en una tensión que en la vida cotidiana se centra más en las vivencias de las madres de familia, debido a la mayor carga que asumen de las responsabilidades de lo que, ante la sociedad, es la institución de la familia; que estas mujeres contribuyen a la economía, al desarrollo de nuevos miembros de la sociedad, y sin embargo, la sociedad e instituciones públicas se mantienen en gran medida al margen. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias para las mujeres y para las mismas familias al mantener este ritmo de vida y de carga social? Muy posiblemente ya no hay marcha atrás con respecto a la participación de la mujer en el mundo laboral; son entonces las instituciones de la sociedad las que podrían también optar por cambios importantes que atiendan estas problemáticas.

En esta línea, solo para dar algunos ejemplos, las organizaciones laborales podrían reestructurar sus formas de trabajo para facilitar a madres y padres una atención balanceada a la familia. También podrían ofrecer espacios de cuidado de los hijos de sus trabajadoras y trabajadores en horas laborales.

Las escuelas en donde actualmente pasan los niños más horas entre semana que con los padres, podrían asumir intencionadamente las funciones

que se requieren para atender ampliamente las necesidades del desarrollo de los niños más allá de lo meramente académico. El estado podría efficientar los programas sociales de apoyo a familias y niños y crear nuevos, más acordes con las necesidades actuales de las familias.

Como afirman Jiménez y Gómez (2015), frente a los cambios demográficos, como son la tasa de natalidad o la esperanza de vida; los cambios sociales tales como las nuevas configuraciones familiares o la aspiración de la mujer a la autonomía económica; y los cambios económicos, por ejemplo, un mercado de trabajo cambiante, las familias se enfrentan a la necesidad de encontrar el equilibrio entre trabajo y familia. Por lo anterior, es importante tomar conciencia de que este fenómeno no se trata de un problema privado sino que, además del impacto sobre el bienestar subjetivo, la satisfacción laboral y otros indicadores de calidad de vida, la relación trabajo-familia tiene importantes implicaciones para la equidad social y de género, así como para la transmisión intergeneracional de oportunidades.

La situación que se detecta en este trabajo, que en síntesis da cuenta de la inequidad en la distribución de las tareas que demanda la organización cotidiana de vida, tiene un impacto en las condiciones familiares para el desarrollo infantil, que finalmente, de no ser adecuadas, repercuten a largo plazo en el tipo de sociedad que se construye. Como se menciona, esta situación no es responsabilidad privada o exclusiva de las familias. Es evidente que estamos ante un panorama crítico para las familias, y en particular para la mujer. De ahí la urgencia de dar seguimiento realmente a las políticas públicas orientadas al bienestar y desarrollo familiar, de revisar las actuales para reorientarlas y, por otra parte, crear nuevos programas de apoyo, con estímulo a la participación y compromiso de organizaciones laborales e instituciones gubernamentales y sociales con el fin de promover mejores condiciones de vida familiar, con una visión preventiva, ya que de no atenderse repercutirá en una sociedad enferma y desgastada.

REFERENCIAS

- Boscolo, L. & Bertrando, P. (1996). *Los tiempos del tiempo. Una nueva perspectiva para la consulta y la terapia sistémicas*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Christensen, P.H. (2002). Why more “quality time” is not on the top of children’s lists: the “qualities of time” for children. *Children y Society*, 16(2), 77-88. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1002/chi.709>
- Christensen, P.H. & O’Brien, M. (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. Londres: Routledge Falmer.
- Enríquez Rosas, R., Medrano González, V. & Maldonado Saucedo, M. (2020). Redes de cuidado: género, generación y participación parental en familias con hijos en infancia media. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Fawaz, J. & Soto, P. (2012). Mujer, trabajo y familia. Tensiones, rupturas y continuidades en sectores rurales de Chile central. *La Ventana*, 4(35), 218-254.
- González Rey, F.L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, No.11. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- Guirao, C. (2011). Nuevas formas de relación trabajo productivo y sociedad: la conciliación de la vida familiar y laboral. *Prisma Social*, No.6, 284-311.
- Jiménez, A. & Gómez V. (2015). Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 11(2), 289-302. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de DOI: 10.15332/s1794-9998.2015.0002.09
- Macmillan, R. & Copher, R. (2005). Families in the life course: interdependency of roles, role configurations, and pathways. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 858-879.
- Martínez, T. (2018). Mujeres van por el mercado laboral en 2018. *El Economista*, 8 de marzo de 2018. Recuperado el 4 de marzo de 2019, de <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/Mujeres-van-por-el-mercado-laboral-en-2018-20180308-0054.html>
- Matias, M., Ferreira, T., Vieira, J., Cadima, J., Leal, T. et al. (2017). Work-family conflict, psychological availability, and child emotion regulation: spillover and crossover in dual-earner families. *Personal Relationships*, 24(3),

623-639. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1111/pere.12198>

- Mejía-Arauz, R., et al. (2016). *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media. Proyecto de investigación*. Documento interno, ITESO. Guadalajara, México.
- Mejía-Arauz, R. & Gómez López, L.F. (2020). Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Minuchin, S. (1986). *Familias y terapia familiar*. México: Gedisa.
- Minuchin, S. & Fishman, H.C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Rodríguez, V., Palací Descals, F. & Topa Cantisano, G. (2017). Cultura de conciliación y conflicto trabajo / familia en trabajadores con turnos laborales. *Acción Psicológica*, 14(2), 183-210. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de DOI: 10.5944/ap.14.2.20024
- Perry-Jenkins, M., Newkirk, K. & Ghunney, A.K. (2013). Family work through time and space: an ecological perspective. *Journal of Family Theory & Review*, 5(2), 105-123. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de DOI: 10.1111/jftr.12011
- Torres Velázquez, L.E., Ortega Silva, P., Garrido Garduño, A. & Reyes Luna, A.G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387003>
- Valdés Cuervo, A.A. & Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos* 33(134). Recuperado el 12 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007
- Velasco Jáuregui, L. (2020). Cuidado e inclusión de familias con hijos con y sin discapacidad, desde la perspectiva de derechos humanos. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Thought and language*. Londres: MIT Press.

Redes de cuidado: género, generación y participación parental en familias con hijos en infancia media*

ROCÍO ENRÍQUEZ ROSAS

VANESSA MEDRANO GONZÁLEZ

MARGARITA MALDONADO SAUCEDO

Resumen: El subproyecto “Redes de cuidado: género, generación y participación parental en familias con hijos en infancia media”, forma parte del proyecto general OFDIM,¹ y su objetivo es identificar la red de cuidado, es decir los vínculos familiares, de vecinos, de amigos, así como los vínculos formales que participan en el cuidado cotidiano de los niños en infancia media. Este análisis se lleva a cabo en dos grupos culturales: grupo 1, familias con recursos educativos y económicos amplios (GPI FRA) y grupo 2, familias con recursos educativos y económicos limitados (GP2 FRL), desde tres categorías: el género, la participación parental y la generación, con énfasis en las abuelas y los abuelos. Interesa conocer cómo está conformada la red de cuidado, tanto en su tamaño como en la composición por sexo, edad y tipo de vínculo entre sus miembros con respecto al niño meta, es decir, los niños participantes en el proyecto de investigación. De igual manera se busca describir y analizar la distribución de la carga de cuidados entre los miembros de la red que proporcionan el cuidado al niño meta de manera cotidiana. Además, analizar desde

- Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.
- 1. La investigación que se presenta en este capítulo forma parte de la investigación más amplia, *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media*, coordinada por la doctora Rebeca Mejía-Arauz. Participan 25 investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y otras universidades nacionales e internacionales. Fue realizado con financiamiento de la convocatoria 2016 de la Coordinación de Investigación y Posgrado y Dirección General Académica del ITESO.

la perspectiva de género y generacional esta distribución, así como profundizar en la participación parental, en especial la del padre, para el cuidado de los niños.

Palabras clave: *red de cuidado, género y cuidado, cuidado y participación masculina, cuidado intergeneracional.*

La problematización de la red de cuidado de las familias con hijos en infancia media: planteamiento teórico-metodológico

En la actualidad, en México “están emergiendo una serie de iniciativas y preocupaciones tanto desde el ámbito académico como desde organizaciones de la sociedad civil, que ubican al cuidado en el centro de su agenda” (Fraga, 2018, p.5). Tanto en la región latinoamericana como en México, la familia es la principal proveedora de cuidados, y dentro de ella, las mujeres.

Las desigualdades en la forma contemporánea de organización del cuidado en México están íntimamente relacionadas con la crisis de cuidados que se está experimentando. La débil respuesta del estado y sus instituciones en materia de cuidado, así como la mercantilización de este último, ha orillado a que las estrategias de resolución estén asentadas en las propias mujeres, en sus familias, en las relaciones entre vecinos y en el poder adquisitivo que se tenga (Fraga, 2018). Por ello la necesidad, cada vez más imperiosa, de crear un Sistema Nacional de Cuidados (Rico, 2011) que ponga en el centro el bienestar de todas las personas, desde una perspectiva de respeto a los derechos humanos, en especial, el cuidado como un derecho universal.

Así como es necesario el análisis de los procesos de feminización del cuidado (Vara, 2006), también es imprescindible poner en la mesa de discusión la economía del cuidado que visibiliza las acciones en beneficio de los otros, el cual realizan cotidianamente las mujeres en el trascurso de sus vidas y que es un aporte económico asentado en el trabajo reproductivo y no remunerado (Pautassi, 2010; Marco & Rodríguez, 2010).

Es necesaria una revalorización del trabajo de las mujeres y una redistribución de las tareas de cuidado de los miembros de la familia, los infantes, las personas con discapacidad y los adultos mayores, tomando en cuenta tanto a los hombres como a las mujeres, y que promueva la justicia y la equidad (Observatorio de igualdad de género de América Latina [OIG], 2013).

Advierte certeramente Bazo (2002) sobre la necesidad de cuestionar las posibilidades y los recursos con que cuentan las familias y en especial, las mujeres, para seguir cuidando de forma cotidiana de sus vínculos fami-

liares. En el futuro próximo, la verdadera crisis de los estados de bienestar será una crisis en la provisión de cuidados. Por otro lado, la escasa presencia de vínculos vecinales que contribuyan de manera colectiva al cuidado de los otros, en este caso, de los infantes, está relacionada con las condiciones actuales de inseguridad y deterioro del tejido social que se viven en las grandes ciudades de México que han mermado las posibilidades de reciprocidad vecinal (González de la Rocha, 1999; Enríquez Rosas, 2009). Además, la segregación socioespacial (Siqueiros, 2009) complica aún más que se activen de manera oportuna las redes de cuidado y de apoyo social en el contexto de áreas metropolitanas como la de Guadalajara.

El trabajo de cuidados no es algo que las mujeres y las niñas estén destinadas a realizar debido a su pertenencia a un sexo / género sino que responde a patrones económicos y culturales específicos (creencias y costumbres), es decir, a formas de organización de la sociedad que, como toda construcción social, podrían ser diferentes.

Una de las principales preguntas y tareas pendientes en este tema gira alrededor de la construcción de un nuevo pacto social que habilite una organización social del cuidado más justa. En este sentido, bregamos por otras formas de organización social del cuidado que fomenten una mayor responsabilidad social entre las familias, el estado, el mercado y la sociedad civil (Fraga, 2018, p.3).

A su vez, Faur (citado en Fraga, 2018), en un estudio realizado en Argentina, concluye que las mujeres son las que prioritariamente se encargan de las tareas de cuidado de los niños y niñas y afirma que la conciliación entre el trabajo reproductivo (de cuidado de los hijos y otros miembros de la familia, así como de limpieza del hogar y preparación de los alimentos) y productivo, es un evidente rasgo asociado al género y tiene además una acentuada marca de clase socioeconómica. Es decir, los altos niveles de maternalismo están vinculados con una mayor precariedad laboral.

Fraga (2018) muestra con sólida evidencia cómo uno de los hallazgos centrales en el caso mexicano es la situación persistente de las mujeres como principales encargadas de las hijas y los hijos, del hogar y también de otros familiares que presenten distintos tipos de dependencia. A su vez, los estudios demuestran que el tiempo utilizado en el cuidado por parte de las mujeres excede sobremanera al que destinan los varones. Esta información es pro-

ducto del análisis de las encuestas nacionales de usos del tiempo (ENUT) (García & Pacheco, citados en Fraga, 2018).

Este patrón masculino con respecto al cuidado está presente aun cuando los hombres, en su mayoría, tengan disponibilidad de tiempo para participar en las tareas de cuidado mencionadas con anterioridad (Márquez & Mora, 2014, citados en Fraga, 2018). Sin embargo, es también importante señalar que Rojas (citada en Fraga, 2018) y Martínez Salgado y Rojas (citados en Fraga, 2018) han encontrado un naciente incremento de la participación de los varones en las tareas de cuidado de los hijos.

La problemática del cuidado de los infantes en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) es compleja y heterogénea. Un primer aspecto tiene que ver con los consensos y posibles conflictos en los arreglos de cuidado de los hijos entre los padres y otros miembros de la red de cuidados, desde una perspectiva de género. También es central interrogarse sobre la participación parental, en especial la masculina, en las tareas de cuidado de los infantes y los cambios, resistencias y transformaciones que se están gestando. De igual manera, interesa el cuidado de los infantes desde una perspectiva intergeneracional con énfasis en la participación de las abuelas y los abuelos.

Como se mencionó al inicio del capítulo, interesa caracterizar y analizar la red de cuidado de familias con hijos en infancia media, desde la categoría de género y de la participación parental, así como de la colaboración de otras generaciones, en específico de las abuelas y los abuelos.

El estudio se enmarca en una perspectiva interdisciplinaria que busca el diálogo para la construcción de objetos de estudio en su multidimensionalidad, como lo requiere “el fenómeno social del cuidado”. Las categorías que se abordan son:

- a. Composición y tamaño de la red de cuidado.
- b. Género y distribución del cuidado.
- c. Participación parental en el cuidado.
- d. Participación de la generación de las y los abuelos en el cuidado.

La perspectiva teórica incluye aportaciones desde disciplinas como la psicología social, la sociología y la antropología. Para Franco Patiño (2015), desde la sociología, se identifican tres enfoques analíticos sobre las concepciones de cuidado:

1. El cuidado en clave de trabajo: se incorporan desde el ámbito de la subjetividad, los significados asociados a la experiencia de cuidar y se relacionan con el tiempo destinado para llevar a cabo esta acción. Las dimensiones del tiempo, el trabajo y la vida cotidiana, son centrales en esta aproximación.
2. El cuidado en clave de las emociones: adquiere especial relieve la relación entre el eje de la emocionalidad y los vínculos sociales implicados en el cuidado. Se busca destacar la diferenciación entre una óptica mercantilista del cuidado y una centrada en el ámbito de lo relacional.
3. El cuidado en clave de las políticas sociales: se busca poner en el centro del análisis la caracterización y con ello, las carencias y fortalezas de los Estados de Bienestar en las distintas regiones y países. Se argumenta que el no reconocimiento de los cuidados como una dimensión intangible del bienestar, que no aparece en las cuentas nacionales y que, sin embargo, son centrales para la reproducción social y la sostenibilidad de la vida (Franco Patiño, 2015).

La mirada sociológica inicial que ligaba el cuidado a la tarea maternal se ha extendido hasta considerar el cuidado como una necesidad humana y un derecho fundamental (Franco Patiño, 2015, p.37).

El cuidado se amplió para considerarlo como una responsabilidad social, más allá de las familias, a través de la participación del estado mediante políticas sociales incluyentes orientadas a satisfacer las necesidades básicas de mantenimiento y atención de las personas (Franco Patiño, 2015, p.38).

Asimismo, en el marco de los estudios sobre el cuidado y los cuidadores, surgió en la psicología “la ética del cuidado” (Gilligan, citado en Franco Patiño, 2015). Esta perspectiva ha favorecido para posicionar la dimensión moral del cuidado. Para Tronto (1987):

[...] estos grupos, en términos de una ética del cuidado, están aventajados por sus roles sociales. Puede ser que, para que una ética del cuidado se desarrolle, los individuos necesitan experimentar cuidar a los otros y ser cuidados por los otros. Desde esta perspectiva, la experiencia cotidiana de cuidar provee a estos grupos de las oportunidades para desarrollar este sentido moral (p.7).

Tronto (1987) señala también que “Se podría afirmar que una ética del cuidado es nada más que un conjunto de sensibilidades que todas las personas morales maduras deberían desarrollar, junto a la sensibilidad ligada a la justicia (p.17).

Para Zelizer (2009), la relación del cuidado con la economía es central. Las relaciones de cuidado implican apoyos personales que pueden ser sostenidos o brindados de manera intensiva y que buscan favorecer el bienestar del otro. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que “[...] la mezcla de relaciones de cuidado y de actividades económicas en el hogar tiene lugar en un contexto de permanentes negociaciones, a veces en un clima de cooperación, a veces en medio de estallidos de conflicto” (Zelizer, 2009, p.186).

A partir de la literatura revisada por Fraga (2018), hay un punto en común entre los autores al comprender que el cuidado implica un vínculo relacional entre quien da los cuidados y quien los recibe. Por otro lado, la autora se centra en el enfoque de organización social del cuidado que implica una determinada división sexual del trabajo y que visualiza claramente la persistente feminización del cuidado.

Desde el enfoque de la organización social del cuidado, es necesario analizar los vínculos entre la familia, principalmente la madre, y las instituciones del estado, el mercado, las redes en las comunidades o vecinales. Ir más allá de la frontera de la familia para reconocer a esta última en sus múltiples o escasas relaciones con otras instancias e instituciones de la sociedad.

Otro punto de acuerdo remite a la necesidad de pensar la organización del cuidado no solo en su vinculación con las desigualdades de género, sino también con un conjunto más amplio de ejes de diferenciación social que podrían estar afectando los cuidados, señalando la pertenencia a clase o sector social como uno de las más relevantes (Fraga, 2018, p.23).

Faur (citado en Fraga, 2018) propone una tipología sobre formas de organización del cuidado tomando en cuenta la participación de las madres en el mercado laboral y si cuentan con pareja corresidente o no, así como si tienen hijos menores de cinco años. Se trata de:

- a. Madres cuidadoras de tiempo completo (hogares nucleares biparentales y el proveedor económico es el varón).

- b. El cuidado a cargo de otros familiares que pueden ser corresidentes o no.
- c. El acceso o no a servicios públicos de cuidado (educativos, de la comunidad o de tipo asistencial).
- d. La mercantilización del cuidado a través espacios y servicios privados o bien, a través del servicio doméstico.

Esta tipología presenta un comportamiento dinámico, las modalidades pueden traslaparse y deben analizarse de acuerdo con cada contexto sociohistóricamente situado, así como a las expectativas y perspectivas culturales asociadas a la organización del cuidado de cada sociedad en particular como los códigos culturales sobre el género y la división sexual del trabajo.

Fraga (2018) propone abordar conceptualmente el cuidado en su complejidad tomando en cuenta las dimensiones de: las necesidades, del trabajo y también como un proceso social ampliado. En términos de escalas, propone a nivel micro social: clarificar si la satisfacción de las necesidades de cuidado alude a una visión restringida o amplia del cuidado; que dicho cuidado puede estar subdividido en cuidados directos, indirectos y trabajo de gestión mental; que se trata de vínculos que pueden estar profundamente atravesados por una dimensión afectiva; que, a su vez, pueden estar más o menos mercantilizados; y que puede involucrar un conjunto de decisiones emocionales y económicas, a la vez que también pueden intervenir decisiones desde la esfera pública del estado —por acción u omisión.

Específicamente, a nivel meso social, hemos destacado la importancia de observar los vínculos —o su ausencia— entre estado, mercado, comunidad y familias, principalmente el rol que cumplen las mujeres y niñas. Por último, se vuelve imprescindible ubicar estas dinámicas micro y meso social en el marco de dinámicas más amplias del vínculo entre reproducción social y producción aterrizadas a cada contexto específico (Fraga, 2018, p.30).

Este trabajo en particular aborda algunos de los elementos que contiene la organización social del cuidado en la vida cotidiana que tienen que ver con el tamaño y composición de la red de cuidado de las familias con miembros en infancia media; así como las categorías de género, generación y participación parental en el ámbito del cuidado referido.

Con respecto a la resolución metodológica del objeto de estudio, se llevó a cabo la categorización y codificación de 53 entrevistas cualitativas realizadas a familias de dos grupos culturales, 29 del GP1 FRA y 24 del GP2 FRL, a partir de

la utilización de categorías existentes, así como de la creación de categorías inductivas. Se realizó una interpretación cuantitativa del comportamiento de las categorías, así como un análisis cualitativo de las narrativas que se consideraron pertinentes, de acuerdo a la propuesta de Uwe Flick (2007) sobre el análisis de unidades de sentido.

FORTALEZAS Y FRAGILIDADES DE LA RED DE CUIDADO DE FAMILIAS CON HIJOS EN INFANCIA MEDIA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

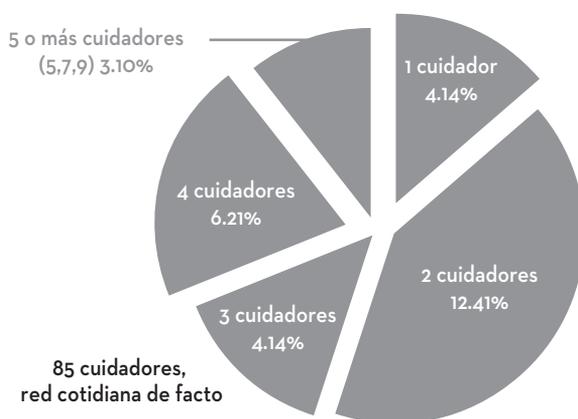
Caracterización de la red de cuidado y género

En esta sección se analiza el tamaño de la red de cuidado de ambos grupos (GP1 FRA y GP2 FRL) así como la composición de la misma de acuerdo a las relaciones de parentesco o no y, por último, se discuten los hallazgos con respecto a la distribución del cuidado por género.

Con respecto a las características centrales del GP1 FRA (véanse figuras 4.1 y 4.3), se trata de un total de 29 familias con configuraciones diversas y predominio nuclear biparental (21 familias biparentales, una biparental reconstituida y siete monoparentales). El promedio de número de hijos es 2.2 y el promedio de número de miembros que residen en la misma vivienda es de 4.3 personas. El tamaño de la red de cuidado es de 85 cuidadores, de los cuales 36 son cuidadores principales y 49 son cuidadores secundarios. El promedio del tamaño de la red de cuidado es de 2.9 miembros. El número más representativo son dos cuidadores, los cuales se presentan en 12 familias (41%); seis familias (21%) tienen cuatro cuidadores; cuatro familias (14%) tienen un cuidador y otras cuatro tienen tres cuidadores. En tres familias (10%) tienen más de cuatro cuidadores.

La composición de la red del GP1 FRA está integrada principalmente por la familia. Los principales cuidadores son la mamá (en 28 de 29 familias), el padre (20), y la abuela materna (12). En la red de cuidado están integradas cinco personas que no forman parte del vínculo familiar: tres empleadas domésticas, una amiga y una persona que ayuda con el transporte (recoge al niño meta de la escuela, le da de comer y lo lleva a casa de los abuelos tres veces por semana).

FIGURA 4.1 TAMAÑO DE LA RED DE CUIDADO. GP1 FRA



En términos generales, podemos afirmar que permanece un proceso de familización así como de feminización de los cuidados cotidianos de los infantes, es decir, la procuración de cuidados recae en las familias y de forma principal en las mujeres, y que, en esta tendencia, tienen protagonismo las madres (Vara, 2006; Robles, 2007; Rico, 2011; Fraga, 2018), pero están también presentes las abuelas maternas.

La participación de estas últimas está relacionada con una cultura del cuidado compartida con sus hijas, con la afinidad afectiva y también con la confianza adquirida entre madre y abuela a lo largo de la historia de su vínculo. Aunque la feminización del cuidado está presente en este grupo cultural, destaca también la participación de los padres en tareas de cuidado cotidiano del niño meta. Sin lugar a dudas, se trata de transformaciones en los códigos culturales del cuidado que están favoreciendo procesos de feminización de las trayectorias masculinas tradicionales de modo gradual.

Estos hallazgos también tienen que ver con una mayor participación económica de las mujeres. En 19 de las familias del GP1 FRA, tanto el padre como la madre son perceptores de ingresos. Esta reconfiguración de los roles de género tradicionales (padre proveedor y madre ama de casa) está generando, en menor o mayor medida, nuevas distribuciones del trabajo de cuidado de los hijos al interior del hogar, así como de nuevos equilibrios hacia una mayor equidad entre el trabajo doméstico y extradoméstico de acuerdo con

el género. Hallazgos similares, aún pocos, han sido reportados por Rojas (citada en Fraga, 2018) y Martínez Salgado y Rojas (citados en Fraga, 2018).

Por último, la participación de un número significativo de abuelas del GP1 FRA en el cuidado de los nietos muestra, por un lado, el alargamiento en la esperanza de vida de las mujeres, y por otro, la posibilidad de mantenerse activas a través de tareas de cuidado de su descendencia. Sin embargo, también advierte sobre un riesgo tanto para la propia abuela, por las condiciones de salud en este periodo de la vida y que merecen especial atención, así como para la red de cuidado de niños y niñas, pues las redes pequeñas y con cuidados principales depositados en adultos mayores pueden mostrar cambios abruptos debido a condiciones de salud de las personas mayores, esto fragiliza la red de cuidado de las niñas y niños y de la persona mayor, de forma simultánea.

Destacamos también, que en este grupo cultural (GP1 FRA) se encuentran presentes las tareas de cuidado realizadas a través de pago de servicios de empleadas domésticas (3) y de un chofer. Sobre esto, un punto importante tiene que ver con la calidad de los servicios que se prestan cuando no se cuenta con una certificación en el campo, así como con la existencia en estas configuraciones familiares, de recursos económicos suficientes para contratar servicios domésticos y de cuidado.

También tiene que ver con cambios en los códigos culturales del cuidado, en donde no es necesariamente la madre o el padre o algún pariente cercano quien brinda los cuidados a los niños y niñas. Los hallazgos se relacionan claramente con lo reportado por autores como Fraga (2018) que ponen especial énfasis en los procesos de mercantilización del cuidado de las niñas y niños y la ausencia total o casi total del estado y sus instituciones para la procuración del bienestar social.

En relación con las características del GP2 FRL (véanse figuras 4.2 y 4.4), este está compuesto por un total de 24 familias, el predominio está representado, al igual que en el grupo anterior (GP1 FRA), por las familias nucleares biparentales (19) mientras que cinco familias son monoparentales.

El promedio de número de hijos es de 2.7 y el de número de miembros que residen en la vivienda es de 5.8 personas. El tamaño de la red de cuidado es de 57 cuidadores, de los cuales 28 son principales y 29 son secundarios. El promedio del tamaño de la red de cuidado es de 2.3 miembros. El número más representativo son dos cuidadores el cual se presenta en 12 familias (50%), tres cuidadores en nueve familias (38%), en dos familias (7%) tienen

FIGURA 4.2 TAMAÑO DE LA RED DE CUIDADO GP2 FRL

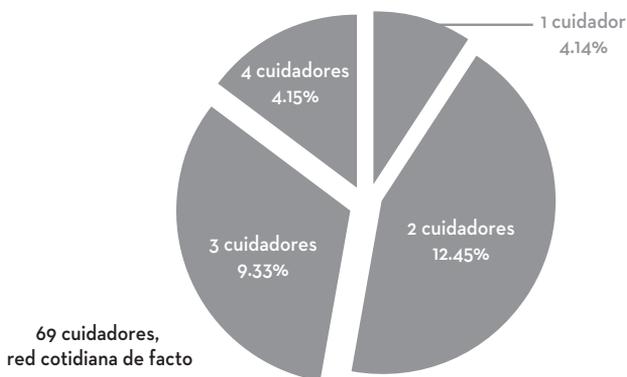
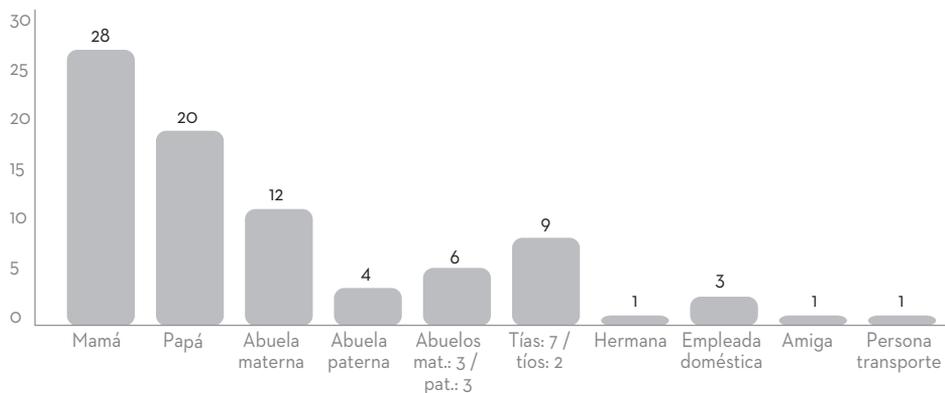


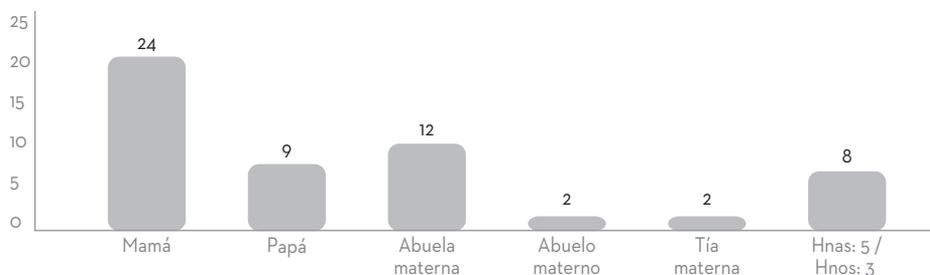
FIGURA 4.3 COMPOSICIÓN RED DE CUIDADO GP1 FRA



un cuidador, y solo una familia (4%) tiene cuatro cuidadores. Ninguna familia tiene más de cuatro cuidadores.

La red de cuidado está integrada únicamente por miembros emparentados entre sí. Los principales cuidadores son la madre (presente en las 24 familias), la abuela materna (12) y el padre (9). A diferencia del GP1 FRA, en el que solo una hermana participa en la red de cuidado, en el GP2 FRL los hermanos del niño o niña meta participan con mayor frecuencia en el cuidado. Se registran cinco hermanas y tres hermanos. En esta red no hay cuidadores externos, todos son familiares.

FIGURA 4. 4 COMPOSICIÓN DE LA RED DE CUIDADO GP2 FRL



Con respecto a la percepción de ingresos, la que se presenta con mayor frecuencia es la percepción masculina, en 12 familias, mientras que en ocho familias la percepción de ingresos es mixta asimétrica. A diferencia del GP1 FRA, en este grupo de familias con recursos limitados, se encuentran tres familias con percepciones principalmente femeninas. Se trata de arreglos familiares más amplios que reflejan la presencia de otros parientes corresidentes (arreglos extendidos). También, a diferencia del primer grupo, no hay familias reconstituidas y sí hay una presencia importante, que se comparte con el grupo uno, de familias monoparentales que tiene implicaciones en el cuidado de la niña o el niño, pues el cuidado recae principalmente en las madres.

El promedio del tamaño de la red de cuidados, en ambos grupos, se acerca más hacia dos miembros, sin embargo en el GP1 FRA, en nueve familias la red de cuidado, esta se compone por cuatro o más cuidadores, mientras que en el GP2 FRL solo una familia tiene cuatro cuidadores. Esto nos habla, en un inicio, de una red más precaria en cuanto a tamaño de la misma y que puede tener consecuencias en la calidad y eficiencia del cuidado que se otorga a los hijos. Se presenta nuevamente una tendencia, culturalmente instalada, de familización y de feminización del cuidado, que en este caso puede estar asociada también a la precarización del cuidado. La feminización se sustenta en que hay 41 cuidadoras entre madres, abuelas y hermanas y solo 12 cuidadores varones conformados por los padres y tres hermanos del niño o niña meta.

En este grupo cultural, el nivel de educación formal y acceso a la cultura juega un papel importante. Los consumos culturales de las mujeres y sus familias tienden a favorecer la reproducción de los roles tradicionales de género y por tanto del cuidado por parte de las mujeres hacia los hijos. Ade-

más, en esta población, la estrechez de recursos económicos hace imposible contratar servicios de cuidado y, culturalmente, se naturaliza el cuidado como femenino y principalmente materno.

La doble jornada en las mujeres está más presente en este grupo, así como la inequidad en la distribución de las cargas de cuidado por género y en la distribución de actividades domésticas y extradomésticas. Los hallazgos se relacionan con las elaboraciones al respecto de un mayor maternalismo y precariedad laboral (Faur, citado en Fraga, 2018) así como procesos de precarización de la existencia misma (Vara, 2006).

Por tanto, este grupo cultural muestra necesidades de apoyo y respaldo mayor a partir de políticas públicas que favorezcan la corresponsabilidad en el cuidado tanto entre géneros como entre agentes del bienestar social como las propias instituciones de gobierno como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil. Se trata de repensar los esquemas actuales de organización del cuidado (Fraga, 2018) y poner en el centro la concepción del cuidado como un derecho universal (Rico, 2011) desde el marco de la justicia social.

El GP1 FRA es donde hay una mayor participación masculina en el cuidado de los hijos e hijas en infancia media, 29 son hombres y 56 son mujeres, a diferencia del GP2 FRL en donde hay 14 hombres participando en la red y 43 mujeres. Cabe destacar la participación de las abuelas, especialmente las maternas. Como se observa en el primer grupo, participan en actividades de cuidado 12 abuelas maternas y solo cuatro paternas. La abuela paterna no está presente en el segundo grupo.

Otro dato importante a señalar es la participación de las hermanas. Mientras que en el primer grupo está la presencia de una hermana, esta participación se incrementa a ocho en el segundo grupo. Estos hallazgos confirman la persistente feminización del cuidado que incluye no solamente a las madres sino también a las abuelas y a las hermanas (Fraga, 2018). Las hermanas, en especial, pueden ver truncadas sus trayectorias escolares por la asunción de roles de cuidado de las y los hermanos de menor edad. Para autoras como Riquer (1996), la participación de las hermanas en el GP2 FRL tiene que ver con factores culturales asociados a la “niña madre”; es decir, hermanas que, en algunos casos, han dejado parcial o totalmente los estudios para cuidar de los hermanitos mientras las madres participan en actividades económicas, principalmente informales, para asegurar la subsistencia familiar.

Las abuelas son también un recurso humano importante en el cuidado de los niños y niñas de menor edad, en este caso, al igual que con “las niñas madres”, es importante conocer y proponer intervenciones en salud que promuevan el bienestar tanto en los niños y niñas como en sus cuidadores, en especial en las mujeres y hombres adultos mayores.

Contar con dos cuidadores, en la mayoría de los casos, los padres, muestra un modelo de bienestar familiarista en la muestra escogida al igual que en la sociedad mexicana y latina en general (Rico, 2011). Sin embargo, no se trata, como en generaciones anteriores, de redes de cuidado que incluían un número mayor de miembros de la familia extendida, así como de miembros de la comunidad como vecinos (esto último, a diferencia de lo mencionado por Fraga, 2018, así como compadres y comadres). Hay una tendencia hacia la nuclearización del cuidado de los niños y niñas en términos de configuraciones y estructuras familiares y también, una ausencia de corresponsabilidad en el cuidado por parte de instituciones de gobierno de salud y de educación; así como participación de las empresas, de las iglesias y de las comunidades y organizaciones sociales en general.

Contar con dos cuidadores en promedio en la red social y en un entorno urbano como el del AMG, es un dato preocupante pues la segregación residencial (Siqueiros, 2009), la inseguridad, la escasez de recursos, entre otros factores (Enríquez Rosas, 2009), imposibilitan que se activen otros vínculos de apoyo en el cuidado de manera cotidiana.

Con respecto a la categoría referente a la distribución del cuidado tomando en cuenta el género (véanse figuras 4.5 y 4.6), se definieron cuatro códigos:

- a. Tradicional, en el que la cuidadora principal es la madre.
- b. Transicional en el que el padre empieza a participar en los roles considerados tradicionalmente como “femeninos”.
- c. Progresista en el que el padre asume la corresponsabilidad del cuidado de manera equitativa con la madre.
- d. Emergente, cuando el padre asume el cuidado total del niño o niña meta, o la mayoría de los cuidados del mismo. Este último código se presenta en los hogares monoparentales masculinos.

FIGURA 4.5 DISTRIBUCIÓN DEL CUIDADO POR GÉNERO GP1 FRA

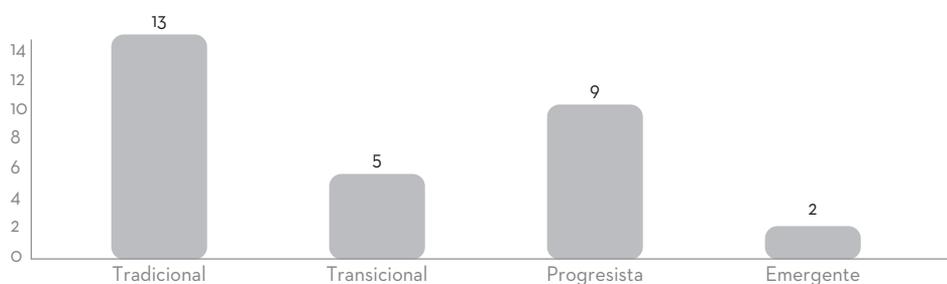


FIGURA 4.6 DISTRIBUCIÓN DEL CUIDADO POR GÉNERO GP2 FRL



La elaboración presentada toma como referente central, la tipología propuesta por González Enríquez (2017) y el análisis inductivo del *corpus* de la presente investigación.

En el GP1 FRA, la frecuencia más alta referente a la distribución de los cuidados por género es la tradicional, la cual se presenta en 13 familias, en donde la cuidadora principal es la madre. Cabe resaltar que en las otras 16 familias, la distribución de los cuidados se da la siguiente manera: nueve familias progresistas, es decir, el padre asume la corresponsabilidad del cuidado de los hijos, de manera equitativa; en cinco de manera transicional, el padre comienza a participar en roles considerados tradicionalmente “femeninos”; y en dos familias el padre asume el cuidado total del niño meta, denominándose como distribución del cuidado emergente.

En el GP2 FRL, la frecuencia más alta de la distribución de los cuidados por género es la tradicional, esta se presenta en 21 familias, mientras que en tres

familias el padre comienza a participar en roles considerados tradicionalmente como femeninos. Las familias progresistas y emergentes no se hacen presentes en este grupo cultural.

Los datos muestran avances con respecto a décadas anteriores en cuanto a distribución equitativa de cuidados del niño o niña meta tomando en cuenta el género. Si bien, el modelo tradicional, que deposita en la madre las tareas de cuidado, sigue teniendo la mayor presencia, los hallazgos de esta investigación muestran una participación de los padres en ascenso que no puede ser percibida como casos desviantes sino como nuevas formas de masculinidad que asumen como propia la corresponsabilidad en el cuidado de los hijos y, con ello, procesos de conciliación entre el ámbito de lo doméstico y lo extradoméstico.

Es importante también señalar que los avances se encuentran en el GP1 FRA que cuenta con recursos económicos y educativos mayores. La exposición a narrativas y prácticas sociales / culturales que promueven la equidad en la distribución del trabajo de cuidados de los hijos, así como el acceso a mayores recursos económicos y una mayor permanencia en el sistema de educación formal, tienen consecuencias positivas en el GP1 FRA estudiado. Estos hallazgos no pueden ser interpretados sin tomar en cuenta también escalas macro del cuidado, asociadas a condiciones estructurales como la pobreza y la desigualdad social. Señalamiento relevante que se conecta con la propuesta de Fraga (2018).

La red de cuidado y la participación parental

De acuerdo con lo comentado en el apartado anterior, las mujeres son quienes asumen principalmente el rol de cuidadoras de los niños, lo que da lugar al concepto “la feminización del cuidado”. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) comienza a preocuparse por hacer explícitos los problemas del cuidado en las agendas públicas de los gobiernos de América Latina, en la que uno de los temas a trabajar es la igualdad de acceso a los cuidados y su universalidad.

En esta misma temática, “las desigualdades de género tienen que ver con la sobrecarga femenina en las labores de ayuda y la barrera que representa la división sexual del trabajo del cuidado para el pleno desarrollo de las mujeres y de la sociedad en general” (Carbonero, citado en Arriagada, 2007). Ante esta

situación de prevalencia, es pertinente detenerse y mirar de manera cuidadosa la participación de los hombres en el cuidado, en especial la de los padres, para conocer si las familias urbanas del estado de Jalisco, que participaron en esta investigación, están rompiendo con los estereotipos tradicionales y dan lugar a lo que algunos teóricos han denominado las nuevas paternidades.

En recientes décadas, se han documentado considerables cambios en el discurso referente a la paternidad. Coltrane (citado en Gottzén, 1998) comenta que los cambios iniciaron en la década de los años setenta en Estados Unidos. Christy (2010) dice que a partir de los años ochenta y Villarraga y Moreno (citados en Arvelo, 2002) afirman que fue durante los noventa. Estos cambios se han conectado con la noción del término “nuevo padre”, estos padres se encuentran vinculados a un mayor involucramiento en el cuidado de los hijos; se caracterizan por ser más responsables, más comprometidos afectivamente con sus hijos y con mayor disposición a compartir roles y funciones dentro del hogar.

Un buen padre, de acuerdo con McLaughlin y Muldoon (2014), es aquel que además de proveedor, tiene un involucramiento emocional con los hijos y pasa tiempo con ellos. En América Latina, se han observado cambios en las recientes décadas en los modelos tradicionales de “hombre macho”, comenzando el camino de la brecha generacional entre hombres y mujeres concernientes al cuidado y crianza de los hijos. Los hombres están redefiniendo su identidad y funciones, cuestionando las restricciones sociales (Vigoya, citado en Von Muhlen, Saldanha & Strey, 2013).

Los padres como cuidadores

Los resultados de la sistematización de las entrevistas muestran que 29 padres de 53 familias, es decir el 54.7% realizan actividades de cuidado.

En la tabla 4.1 se presenta la participación del padre en la toma de decisiones de los hijos y su participación en el cuidado de manera declarada y por la vía de los hechos, en esta última se hace una distinción entre cuidador principal y secundario. El cuidador principal es la persona que realiza la mayor parte de las actividades de cuidado y de manera permanente en la vida cotidiana. Por su parte, los cuidadores secundarios son quienes realizan dichas actividades de manera frecuente y constante, pero no tienen a su cargo la mayor parte de los cuidados.

TABLA 4.1 PARTICIPACIÓN PARENTAL EN EL CUIDADO

Participación de los padres en:	GP1 FRA (29 familias)	GP2 FRL (24 familias)
Toma decisiones acerca de los hijos (información declarada).	65% (19 padres)	50% (12 padres)
Participación como cuidador principal (información declarada).	31% (9 padres)	0
Participación como cuidador principal (información de facto).	20% (6 padres)	0
Participación como cuidador secundario (información de facto).	48% (14 padres)	37.5% (9 padres)
Participación total en el cuidado, de manera principal y secundaria. (información de facto).	68% (20 padres)	37.5% (9 padres)

Los datos muestran que los padres del GP1 FRA tienen una mayor participación en el cuidado de sus hijos y más como cuidadores secundarios que principales, en relación con los padres del GP2-FRL. Resalta que en el GP1 FRA está presente un padre que participa en el cuidado, pero no se involucra en la toma de decisiones de los hijos, por otra parte, tres padres son declarados como cuidadores, sin embargo, por la vía de los hechos no es así. En el GP2 FRL, el 50% de los padres se involucran en la toma de decisiones de sus hijos, pero solo nueve de ellos participan en actividades de cuidado, y de estos ninguno es cuidador principal.

Además de identificar la participación del padre en el cuidado como cuidador principal o secundario, se construyó una categoría para definir la calidad de dicha participación con tres códigos (véase figura 4.7):

1. Activa, cuando el padre realiza actividades de cuidado de manera corresponsable, cotidiana y frecuente.
2. Transicional, cuando colabora en las actividades en calidad de ayuda y de manera ocasional.
3. Pasiva, cuando la participación es escasa o nula.

Las figuras 4.7 y 4.8 muestran que la participación activa en el cuidado se presenta con mayor énfasis en el GP1 FRA, los padres en transición se igualan en número en ambos grupos, y la participación pasiva se encuentra princi-

FIGURA 4.7 PARTICIPACIÓN PARENTAL EN EL CUIDADO GP1 FRA

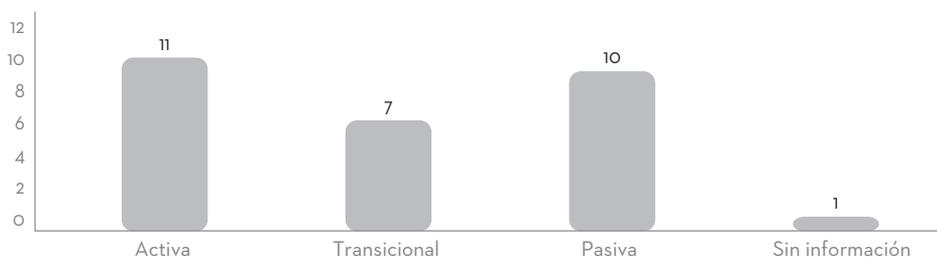
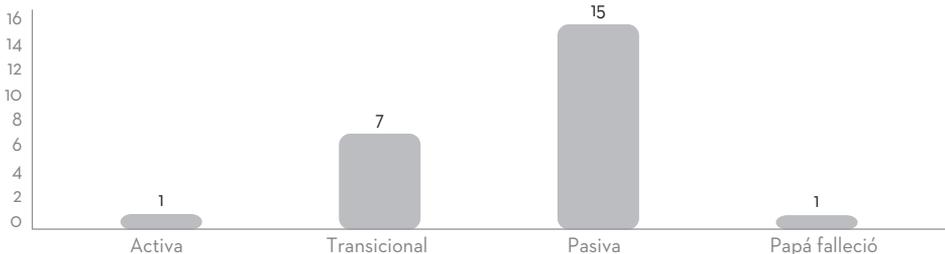


FIGURA 4.8 PARTICIPACIÓN PARENTAL EN EL CUIDADO GP2 FRL



palmente en el GP2 FRL. Cabe señalar que de todos los padres participantes solo uno, del GP2 FRL, está totalmente ausente de su hijo.

Con respecto a la correspondencia entre la tabla 4.1 y las figuras 4.7 y 4.8, cabe mencionar que en el GP1 FRA dos padres forman parte de la red de cuidado, sin embargo, no tienen una participación activa o transicional. El mismo caso se presenta en el GP2 FRL, un padre que sí forma parte de la red, pero la calidad de su participación es pasiva.

Entre el mundo de lo público y lo privado, las mujeres han logrado introducirse en el mercado laboral sin dejar de ser cuidadoras, por otra parte, los hombres, en especial los padres, no han logrado involucrarse de manera visible en las labores de casa y en el cuidado de los hijos. La mayoría sigue ejerciendo principalmente el rol de proveedor económico. Por este motivo, resulta interesante conocer las características de los 11 padres que forman parte de este proyecto, que sí tienen una participación activa en el cuidado de sus hijos.

- Nivel de educación formal. Seis padres tienen 16 años de estudios (nivel licenciatura), cuatro tienen entre 20 y 18 años (nivel doctorado y maestría), y dos, entre 15 y 12 años. Es decir, los padres que tienen una mayor preparación académica tienen una participación activa en el cuidado.
- Jornada laboral. Las horas de trabajo de los padres que participan activamente en el cuidado son: seis padres trabajan 40 horas; cuatro, entre 48 y 50 horas; y dos, 60 horas a la semana. Esta información indica que el número de horas laborales no está directamente relacionado con las actividades de cuidado que el padre realiza, en otras palabras, un padre puede tener una jornada laboral de 27 horas, es decir tener tiempo para participar en el cuidado, y no necesariamente participa de manera activa. Lewis y Lamb (citados en McLaughlin y Muldoon, 2014) indican que las jornadas laborales que realizan hombres y mujeres es, sin lugar a duda, un factor que impacta de manera directa en el cuidado y crianza de los hijos. Su investigación muestra que las profesiones tradicionales implican, para los hombres, largas jornadas laborales; 33% del trabajo de los hombres consta de 48 horas laborales por semana, y el 12% trabaja en promedio 60 horas. En el presente estudio, no se hace énfasis en las horas que dedican los padres a sus hijos sino en la involucración en las tareas cotidianas y la calidad de estas.
- Edad de los padres. El rango de edad de la muestra total es de 30 a 52 años. La edad de los que participan activamente en el cuidado tienen: cinco padres se encuentran entre los 30 y 38 años de edad, y ocho, entre 40 y 45 años.
- Tipo de jefatura. En ocho familias, la jefatura de hogar es compartida y en cuatro es masculina.
- Jefatura económica. En ocho familias la jefatura económica es masculina y en tres, femenina. Esto indica que el padre decide tener una participación activa en el cuidado aun y cuando es el principal proveedor de la familia.
- Configuración familiar. Nueve son familias biparentales, conformadas por padre y mamá, y tres son monoparentales masculinas.
- Distribución de los cuidados por género. Diez son progresistas, es decir, el padre asume la corresponsabilidad del cuidado de manera equitativa; dos son emergentes, el padre asume el cuidado total o la mayoría de los cuidados del niño meta, y uno es transicional, el padre empieza a participar en roles considerados tradicionalmente “femeninos”.

En este último punto, cabe resaltar que del total de familias participantes de ambos grupos, hay 12 familias monoparentales, de las cuales dos son masculinas.

Posterior a una lectura minuciosa y profunda de las narraciones de los padres entrevistados con respecto al tema del cuidado, se identifica que cuando la red de cuidado es frágil o recae en una sola persona, tiene un impacto en la vida del cuidador tanto en su salud física como emocional.

Ejemplo de lo anterior se presenta en el padre emergente, (entrevista GP1 FRA-29), quien asume el 100% del cuidado de su hijo. Él tiene 42 años, tiene tres especialidades y una maestría, es académico y su jornada laboral es de 40 horas a la semana. Duerme en promedio seis horas al día, su calidad de sueño lo califica con 5, en una escala de 0 a 10. Está delicado de salud, tiene problemas cardiacos y de presión alta. La red de cuidado del niño está conformada por dos cuidadores, él como padre y la hermana del niño de 20 años. Una de sus narraciones es la siguiente (se identifica con E a la entrevistadora o entrevistador y con M o P al padre o madre entrevistado):

P: Sé que me toca a mí tanto la comida como los deberes de la casa en general. Los pendientes de mi hijo, sus tareas y todo, llevarlo y recogerlo. Que sería todas sus cosas, mis deberes tanto académicos como de mi trabajo, más lo que venga junto con mi hija la más grande... si tuviera que decirte alguna actividad física mía, independiente, ya no desde que tuve que cambiar mi rutina de vida. Antes sí tenía un poco más de tiempo para mí. Yo tenía dos trabajos... tenía que estar para ellos, entonces tuve que dejar el otro trabajo (GP1 FRA-29).

Ser cuidador principal implica renunciadas tales como dejar de hacer ejercicio o dejar de tener un ingreso económico extra, aunado al desgaste emocional. Esta vivencia está presente, no de manera exclusiva en las familias monoparentales sino en aquellas en donde la red de cuidado es frágil, independientemente del género del cuidador. Para ejemplificar esta situación se presenta la siguiente viñeta de una familia monoparental femenina, en la que el padre tiene una participación pasiva en el cuidado:

E: ¿Para usted cuáles serían las responsabilidades que le corresponderían a usted y cuáles al padre para cuidar o atender el desarrollo de sus hijos?

M: Para empezar, la manutención ¿no? Que sí sea 50% y 50%, eso sería lo

ideal. Y que sí se involucrara... llevarlos, recogerlos o algo así. Cuidarlos cuando es necesario. Cuando hay enfermedades y todo eso, que nunca se aparece... A él no le gusta llevarlos a ninguna actividad de nada. Escolar, ni extracurricular, ni actividades de nada. Él nada más quiere llevarlos de paseo “ji, ji, ji”, “ja, ja, ja” y ya. Y lo ideal es que se involucrara en su educación, sus emociones, más a profundidad. No profundiza mucho. Cuando hay picos muy fuertes de estrés, que a mí me pasó el año pasado, que fue demasiada carga. Sí tuve un problema de nervios, estaba muy estresada, empecé a bajar de peso. Porque eran muchas emociones... Pesadísimo manejar todo, pero no hay nadie más que lo haga entonces lo acabe haciendo. Sí, a costa de un desgaste físico (GC1 FRA-05).

Cuando hay acuerdos con respecto a las actividades de cuidado, la demanda cotidiana de atenciones de los hijos se vive de diferente manera, ejemplo de esto es el segundo padre emergente, familia monoparental masculina, quien tiene 30 años de edad, también es académico, está concluyendo su doctorado, trabaja 42.5 horas a la semana y asume la responsabilidad del cuidado de su hija entre semana y la mamá la cuida los fines de semana. Los cuidadores de la niña meta son el padre, la mamá y la abuela paterna.

E: ¿Usted y la mamá del niño tienen acuerdos explícitos para atender a las actividades y el cuidado de sus hijos?

P: Sí, por ejemplo, esto de que saliendo del trabajo paso por ella [la hija] o “oye ¿sabes qué? no puedo”, te digo, como hay mucha comunicación... están los acuerdos; en el fin de semana, ella [la mamá], yo, entre semana; el acuerdo es que de repente, si hay actividades, “¿sabes qué?, mandaron un reporte porque no hizo la tarea de matemáticas”, “ah, bueno” ...entonces se ponen a estudiar matemáticas, se comparten mucho las actividades (GP1 FRA-40).

La red de cuidado del niño o niña es un elemento muy importante para el bienestar de la familia en su conjunto. En la medida en que los cuidadores tengan mejores condiciones en su salud física y emocional, podrán realizar de mejor manera las actividades de cuidado. Desde este sentido, se vuelve imprescindible la involucración del padre como cuidador. Buscar la igualdad, desde la distribución de manera más equitativa entre los cuidadores de la familia, significa “involucrar tanto a los hombres como a las mujeres en las

tareas de apoyo y permitir que ambos concilien la vida familiar con el trabajo remunerado” (Arriagada, 2007).

La red de cuidado y la generación: la participación de las abuelas y los abuelos

En las últimas décadas, se han experimentado, a nivel mundial, grandes transformaciones relacionadas con los cambios sociodemográficos, epidemiológicos, incremento de la esperanza de vida al nacer y la disminución en la tasa de fecundidad entre otras. Aunado a lo anterior, se observa un incremento significativo de la participación de las mujeres en la vida laboral, por lo que se ha generado que tanto las madres como las abuelas desempeñen roles más activos en la dinámica familiar, unas como proveedoras y otras como cuidadoras (Roo-Prato, Hamui-Sutton & Fernandez-Ortega, 2017).

De igual manera, dichas transformaciones impactan de manera significativa en las estructuras familiares, ya que cada vez son menos las familias nucleares (tradicionales) y se incrementan las familias monoparentales y extensas, solo por mencionar algunas. En este tipo de organizaciones familiares, normalmente convive en el mismo hogar una persona mayor, quien muchas veces apoya la crianza y cuidado de los nietos, esto se da principalmente por solidaridad intergeneracional.

Micolta, Escobar y Maldonado (citadas en Marín & Palacio, 2016) identifican dos formas de participación de los abuelos en el cuidado de los nietos: la central y la periférica. La primera es cuando se asume la responsabilidad directa y permanente de la crianza y el cuidado de los nietos, de manera general se da cuando son estructuras multigeneracionales donde los abuelos viven dentro del hogar. La segunda se refiere a cuando el abuelo o los abuelos no comparten el mismo hogar y solamente cuidan por unas horas a los nietos. Por otro lado, los abuelos, aunque configuran la ampliación de la red parental, esto no garantiza su participación en la crianza y el cuidado de los nietos.

En un estudio reciente, Maldonado (2015) identificó que eran las abuelas maternas quienes se encargaban principalmente de actividades de crianza y cuidado de los nietos. Esto se relaciona con lo expresado por otras investigaciones sobre la feminización del cuidado. Aunado a la feminización del cuidado también existen investigaciones que muestran que es la abuela materna la que cuida principalmente a los nietos (Weisbrot & Giraudo, 2012).

Martínez (2017) reafirma que las abuelas en la línea materna son las principales cuidadoras, seguidas por las abuelas paternas y por último, los abuelos, ya fueran paternos o maternos.

En resumen, en la actualidad el rol de los abuelos en la crianza y el cuidado de los nietos se ha incrementado de forma significativa. Esto conlleva a dinámicas familiares donde los abuelos impactarán en la educación y el sistema de valores de los nietos, ya que en muchos casos son ellos los transmisores de la cultura.

Abuelos como cuidadores

Basados en el análisis de las 53 entrevistas de las familias, se encontró que 36 de los cuidadores son abuelas, abuelos o ambos. Para este estudio se consideraron dos tipos de cuidados, el principal y el secundario. Como se comentó anteriormente, el cuidador principal es la persona que realiza la mayor parte de las actividades de cuidado y de manera permanente en la vida cotidiana. Por su parte, los cuidadores secundarios son quienes realizan dichas actividades de manera frecuente y constante, pero no tienen a su cargo la mayor parte de los cuidados. Esta clasificación resulta similar a la que Micolta, Escobar y Maldonado (citadas Marín & Palacio, 2016) le llaman central o periférica.

Familias con recursos educativos y económicos amplios (GP1-FRA)

Primeramente se habla del GP1-FRA donde los abuelos fungen como “cuidadores principales”. Aquí se puede hablar de dos categorías: los que son “cuidadores de facto o declarado”, sin embargo, en los casos que a continuación se presentan son los mismos para ambas categorías, con excepción de un caso, donde el cuidador principal es de facto, pero no declarado.

Se encontraron tres familias de las 29 analizadas donde en dos de ellas, las abuelas maternas son las cuidadoras principales y una en donde son ambos abuelos maternos. Las siguientes dos viñetas corresponden a familias monoparentales, donde la madre, además de trabajar, es la jefa del hogar. La siguiente narrativa muestra cómo la abuela funge como cuidadora principal al ser la persona que pasa más tiempo con el niño.

E: ¿Quién es el cuidador principal del niño?

M: Yo.

E: ¿Consideras alguien más?

M: Mi mamá. Somos un conjunto. Como pasan mucho... Como yo trabajo y pasan muchas horas con ella (GP1 FRA-05).

En la entrevista 39, la abuela materna es la cuidadora principal del niño meta, ella está al cuidado cinco horas diarias aproximadamente entre semana y los sábados medio día:

M: Mi mamá me hace el favor de ir por [nombre del niño]... sale a las dos cincuenta..., mi hermana y yo le estamos dando, como van a la misma escuela, le estamos dando para pagar un Uber toda la semana [le pagan Uber a la abuela materna], lo recoge lunes, martes y jueves, Y ya comen ahí con ella, [nombre del niño] ya está impuesto a que él hace tarea ahí, se baña ahí, por eso lleva ropa y todo. Y ya. Y yo ando llegando por él, si no hay mucho tráfico, yo estoy llegando entre siete y media y ocho". [En sábado]... a veces se lo dejo a mi mamá en la mañana [mientras la mamá se va a trabajar], él se va a su clase de dibujo, yo me voy a trabajar, desayuna con mi mamá y ya cuando llegamos, comemos (GP1 FRA-39).

Como se observa en la viñeta anterior, el rol de cuidado de la abuela es muy significativo ya que es ella quien va por el nieto a la escuela y luego le da de comer. En ambos casos, los nietos pasan la tarde con sus abuelas haciendo labores escolares y de higiene personal. Esto se da durante la semana y en ocasiones también el sábado.

En la siguiente narrativa, se ejemplifica nuevamente la participación de la abuela y en particular se destaca la participación del abuelo como cuidador principal. Esta viñeta corresponde a una familia biparental donde ambos padres trabajan.

M: [...] para recogerlas de la escuela, sí se nos complica mucho, entonces mi padre es el que va por ellas. Ahí necesitamos apoyo y se van a casa de mis padres y mi mamá les da de comer lo que ella prepara. Y mi padre me las lleva a la casa en la tarde y ya en la tarde, me hago yo cargo de ella. Entonces no es tan fácil, y sin apoyo, pues no, no se podría... la tarea la hace

con mi padre [abuelo materno]... normalmente mi padre va por ellas a la hora de la salida. La pequeña sale 1:30, 1:45 y la niña [niña meta] a las 2:30, entonces mi mamá le manda comida preparada y en el rato, en el que sale la niña [niña meta], la pequeña come. Mi padre le da de comer. Cuando sale la niña [niña meta] se regresan a casa de mis padres, les queda relativamente cerca, ahí comen todos, si la pequeña quiere comer, vuelva a comer y come. Terminando de comer, mi padre se sube con la niña grande [niña meta] al cuarto a que haga la tarea, normalmente hace la tarea o mi padre me manda así... foto, "esta es la tarea ¿quieres que la haga contigo? ¿O la hace conmigo?" Y ya le digo (GP1 FRA-43).

La viñeta anterior corresponde a una familia biparental, pero dada la carga de horarios de trabajo de ambos padres recurren al apoyo del cuidado principalmente de los abuelos maternos quienes apoyan al niño meta con las actividades de transporte, alimentación, trabajos escolares, entre otras.

En relación con los abuelos como cuidadores secundarios, lo que se encontró en el GP1-FRA fue que se amplía el número de familias que requieren el apoyo del cuidado de los niños por parte de los abuelos. Mientras en el caso de cuidadores principales solo se encontraron tres familias, en los cuidadores secundarios fueron 11 familias. De la misma manera, existe coincidencia entre cuidador secundario de facto y declarado. Las siguientes viñetas nos muestran como son las abuelas, principalmente las maternas, son las que apoyan a las hijas en el cuidado de los nietos.

M: Pues afortunadamente mi trabajo me permite, o sea mi trabajo es como en el mismo horario del que ellos están en la escuela y me permite estar como en las tardes a cargo, pero te digo cuando son caso especial, o por ejemplo también en vacaciones, yo entro antes y salgo después de que ellos, entonces pues mi mamá [abuela] es la que me echa mucho la mano, igual cuando voy los jueves en la tarde a la maestría ella [abuela] se viene aquí; antes, te digo, yo los llevaba a su casa y él [padre] los recogía cuando salía de su trabajo, pero ahora la verdad es que por comodidad mía le pedí a mi mamá que ella se viniera aquí a la casa porque como salgo ya tarde pues ya aquí se van bañando, o sea cenan (GP1 FRA-06).

M: Mi mamá, desde que se levanta está pensando qué les va a hacer de comer a sus nietos y a sus hijos... mi hijo [niño meta] se queda a dormir con mis padres los fines de semana, es muy apegado a ellos (GP1 FRA-12).

En algunos casos se observa que el vínculo afectivo entre los abuelos y los nietos es el principal factor para que los abuelos cuiden a los nietos, e incluso pasar los fines de semana juntos. Otro fenómeno que se observó es que en algunas familias se comparten las funciones de cuidado hacia los nietos de los abuelos ya sean maternos o paternos con otros familiares como lo son los tíos o tías. Ejemplo de esto son las siguientes viñetas:

P: Si no hay veces que no sé, en la tarde ella [la mamá] le puede decir “oye, [nombre del niño meta] está aquí, voy a llevar a tus hermanos, regreso en una hora, en una hora y media”. Y [nombre del niño meta] dice “ay, no, yo me quedo aquí”. Y se queda aquí. Pero si ya es de más tiempo o algo, casi siempre con mis suegros [abuelos maternos] (GP1 FRA-28).

P: Abuelos maternos y paternos, mi hermana, dos hermanas de ella, son los del círculo primario... Cuidarlo principalmente cuando alguien de los padres no puede estar con él, ahí se lleva a la casa de alguno de ellos; cuando es aquí, alguno de los abuelos se lo lleva a hacer alguna actividad, parques, zoológicos, andar en bici, lo que sea, eso es lo que hacen generalmente. [...] Sí procuro, si no ahorita que está la coyuntura de que mi hermana está aquí y va al mismo colegio, si por alguna razón yo no puedo llevarlo, ella lo lleva, pero cuando yo puedo todas las veces, aunque ella vaya, yo voy y lo llevo... Cuando es entre semana, honestamente yo no estoy... entonces se queda con mi hermana generalmente o con mi mamá que es la que más tiempo tiene aquí en la casa.

E: ¿Quién prepara las comidas en casa?

P: La mayoría, mi mamá y mi hermana [...] (GP1 FRA-34).

En síntesis, se puede ver que para el caso de las 29 familias del GP1 FRA, catorce de ellas reciben, de una u otra forma, apoyo de los abuelos en el cuidado de los nietos, lo cual representa el 48.2% de las familias. En el caso de abuelas maternas como cuidadoras principales, se relaciona más con familias monoparentales a diferencia de los abuelos como cuidadores secundarios

que se da principalmente en familias biparentales; únicamente en una de las 11 familias era una familia monoparental.

Familias con recursos educativos y económicos limitados (GP2-FRL)

Con respecto al GP2-FRL, se encontró que en cuatro familias los cuidadores principales resultaron ser las abuelas maternas. En la siguiente viñeta, se muestra a la mamá y la abuela como corresponsables del cuidado del niño meta. La narrativa corresponde a una familia monoparental femenina, en la cual viven los abuelos maternos, la mamá y el niño meta.

M: Pues es que es así, bueno, eso sí está como marcado pues, aquí en la casa. O sea, estoy aquí con mi mamá y pues este, no sé... te platico así rápido el día. Se levanta, pues yo lo levanto. Lo mando a la escuela, le doy de desayunar, le arreglo la lonchera, todo. Lo llevo a la escuela, lo recojo de la escuela. Llega y, bueno; “Ponte a hacer la tarea”, entonces ya a partir de... a la hora de la comida, mi mamá ya es la que siempre está como que al pendiente, “¿Qué va a comer el niño? ¿O qué le damos? Hoy no puede comer esto porque tiene picante” o no sé. Y ya en la tarde, pues estamos entre las dos; “¿Ya hiciste la tarea? ¿Qué te falta? ¿Qué esto?” Y siempre para que se meta a bañar, pues yo soy la que me encargo; “Métete a bañar”, de que arregle sus cosas, “lávate los dientes, ponte la pijama”, eso. De sus cosas, o sea, de tenerle sus cosas, su ropa, su calzado, todo eso, pues yo. Y mi mamá... yo la verdad, salgo mucho y pues el niño aquí se queda, se queda aquí con mi mamá y mi mamá, la mayoría de las veces, a lo mejor un 70%, ella le da de cenar, y yo el otro 30% ¿no?, y ya aquí se queda el niño y todo, pero es más o menos lo que... como estamos repartidas.

Abuela: Mi hija rara vez cena con nosotros. Y el niño cena con mi esposo y yo, o sea los tres. Pero él dice; “Es que espero a mi abuelo, espero a mi abuelo para cenar.” Y ya cenamos “¿Qué vamos a cenar? Y ya” (GP2 FRL-37).

En relación con los abuelos como cuidadores secundarios, se encontró que ocho familias reciben apoyo en el cuidado de los niños por alguno de los abuelos, principalmente por la abuela materna, aunque en alguno de los casos también reciben apoyo de la abuela paterna. Lo que se observó en este grupo, a diferencia del GP1 FRA, fue la participación de los padres, ya que de algu-

na manera compartían el cuidado secundario con las abuelas. También se observó participación por parte de algunos abuelos, como lo muestran las siguientes viñetas:

M: ¡Ah! ¿Cuándo no estoy? Pues se queda con mi mamá, se queda aquí en la casa... cuando está mi mamá en la casa, ella es la que está al pendiente. De hecho, de todos modos, cuando tengo que salir y que él no está, yo le hablo a él y “No pues, encárgasela a tu mamá”. Y llega ella y ella ya come y ella se guisa [refiriéndose a la niña]. Nos aseguramos a que cuando vaya a prender la estufa, estemos uno de los grandes (GP2 FRL-18).

M: [...] pero por lo regular mi padre en la bici [lleva y recoge a las niñas de la escuela].

Abuela: Pues también de ver por ellas [el abuelo materno], porque cuando yo me voy a algún lado, ya él se queda con ellas, a cuidarlas. Igual, está atento, al pendiente de las niñas... Y mi hija, pues igual, porque ella, cuando está con ellas, pues ahí está pegada con ellas y las ayuda y todo, cuando no va a trabajar. Que a veces trabaja hasta los domingos, llega bien cansada, porque su trabajo es estar parada todo el día. Y como ella dice, “no, amá, no es que no les haga caso a las niñas, es que yo llego bien cansada, porque mi trabajo es estar agachada, agarrando y recogiendo cajas de la máquina y todo” (GP2 FRL-19).

En relación con este grupo, podemos observar un patrón similar al GP1 FRA, donde las abuelas maternas son cuidadoras principales, aunque el número de familias que lo requieren es reducido. En el caso de los cuidadores secundarios, se observa que el número de abuelas (maternas o maternas) se incrementa, también se observó mayor participación de los abuelos. El total de familias que reciben apoyo en el cuidado de los hijos por parte de los abuelos fueron 12, es decir el 50% del total de familias de este grupo.

Conclusiones e implicaciones

Como muestran los resultados de este estudio, el rol de los abuelos cada vez es más significativo en el cuidado de los nietos, principalmente de las abuelas maternas. Esta situación ha provocado nuevas configuraciones familiares y

a la vez, nuevos estilos de crianza y de cuidado. En relación con las familias analizadas (GP1-FRA y GP2-FRL) se observó que para ambos grupos de familias el rol de los abuelos como cuidadores, ya sea principales o secundarios, es muy significativo, ya que prácticamente la mitad de las familias requieren apoyo en el cuidado de los nietos.

Estos hallazgos deben poner en marcha el diseño de políticas que contemplen a la familia en su heterogeneidad y sistémicamente. Es decir, las políticas y los programas sociales que provean de cuidados, requieren tomar en cuenta tanto el cuidado y la procuración del bienestar de los niños y niñas como de las personas mayores (abuelas y abuelos) y de la familia en general.

En relación con el tipo de cuidado que requieren las familias entrevistadas, por parte de los abuelos en ambos grupos, el patrón fue similar. La cuidadora principal es la abuela materna y son las familias monoparentales principalmente las que requieren de dicho apoyo; sin embargo, el número de familias que lo requiere fue reducido, siete familias en total para ambos grupos (tres en el GP1-FRA y cuatro en el GP2-FRL). En contraste con los abuelos y abuelas, como cuidadores secundarios, se incrementó significativamente el número de familias que requieren no únicamente de las abuelas maternas sino también de las abuelas paternas e inclusive abuelos para el cuidado de los nietos. Este familismo exacerbado debe interrogar a todos los actores y agentes sociales sobre los límites de las familias mexicanas para seguir sosteniendo, casi de manera exclusiva, el cuidado y el bienestar de sus miembros. Solo a través de un nuevo pacto social que implique en la organización social del cuidado, a las instituciones, a las empresas, a las redes vecinales y comunitarias, así como a las propias familias, se podrá hacer frente a las cargas actuales y futuras de cuidado.

Si bien, en los casos revisados surgen aquellas abuelas o abuelos que han decidido aparentemente, participar en la crianza y cuidado de los nietos, no se debe perder de vista a los abuelos que por razones de salud o cualquier otra, deciden no participar en el proceso de cuidado. Otro aspecto a considerar es que las limitaciones físicas, así como el deterioro paulatino de los abuelos y abuelas, ponen en riesgo las actividades de cuidado y por ende la integridad de física de los nietos y de las propias personas mayores.

Finalmente, el tema de cuidado de los nietos por parte de los abuelos, si bien cada vez es más frecuente, no puede ni debe suplir las responsabilidades de las instituciones del estado en este sentido.

En los países latinoamericanos existe una limitada cobertura social en lo laboral, la salud y la seguridad social. Desde esta realidad Arriagada (2007) conceptualiza a la familia como capital social, al ser un recurso estratégico de gran valor y como la única institución de protección social que se hace cargo de los niños, ancianos y los enfermos. Lo que comenta la autora se refleja en los resultados de esta investigación, la red de cuidado de los niños de las 53 familias participantes en este proyecto está conformada por 167 personas, de las cuales la mayoría son familiares excepto por cinco personas cuidadoras que son externas a la familia, mismas que se presentan únicamente en el GP1-FRA.

La familia nuclear ha sido visualizada por un periodo largo de tiempo como el paradigma de familia ideal sobre el que se planifican las políticas públicas (CEPAL, citado en Arragiada, 2007), ante la diversificación de las familias se vuelve imprescindible la necesidad de contar con políticas incluyentes que proporcionen oportunidades a todas las configuraciones familiares, sin dejar fuera a las familias monoparentales masculinas, que aunque son la minoría, necesitan mecanismos de apoyo para los padres-hombres que deciden hacerse cargo de sus hijos.

Los resultados de esta investigación arrojan que el 50% de los padres se involucran o se empiezan a involucrar en las actividades de cuidado de los hijos. Como se ha demostrado, comienza a presentarse una transformación en las prácticas parentales tradicionales. Esta práctica de cuidado podría fortalecerse aún más si el estado visualizara al padre como cuidador:

En una revisión de estudios sobre la participación de los hombres como padres, se sugiere el diseño de políticas y programas orientados a involucrar activamente a los hombres en el cuidado de los hijos, indicando que la presencia de un padre —que ejerce su papel de tal y no es violento (sea biológico o no) es positiva para los niños, para el ingreso familiar, para las mujeres y para ellos mismos (Barker, 2003, citado en Arragiada, 2007, p.135).

Como señala Fraga (2018), la producción académica que ponga al centro el cuidado, en tanto objeto de estudio, es todavía incipiente en México. La investigación realizada aporta elementos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo para comprender el cuidado desde el ámbito de las familias estudiadas y cercar / analizar el material subjetivo que dota de sentido la forma

de cuidar desde la perspectiva de mujeres y hombres que habitan en las grandes ciudades como el AMG.

Esta mirada psico-socio-cultural al cuidado de los niños y niñas en infancia media, puede aportar claves para el diagnóstico social y la intervención en beneficio de un mejor desarrollo de niños y niñas. Sin lugar a dudas, las escuelas deben desempeñar un papel central en beneficio los infantes y es necesario repensar sus formas actuales de relación complementaria y de apoyo con las familias que residen en las grandes urbes del país.

Finalmente, es imprescindible posicionar el cuidado de los niños y niñas en la agenda pública, social y académica. Solamente con una cultura de cuidado que impulse hacia un nuevo pacto social, en equidad, entre los agentes del bienestar social, podremos avanzar.

REFERENCIAS

- Arriagada, I. (Coord.) (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros* (Libros de la CEPAL No.96). Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL / UNFPA. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2505/S0700488_es.pdf
- Arvelo, L. (2002). Adolescencia y función paterna: reflexiones a partir de estudio de casos psicoclínicos. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 12(33), 13-45.
- Bazo, M.T. (2002). Intercambios familiares entre las generaciones y ambivalencia: una perspectiva internacional comparada. *Revista Española de Sociología*, No.2, 117-127.
- Christy, R.D. (2010). The impact of social change on fatherhood. *International Journal of The Humanities*, 8(3), 31-39.
- Enríquez Rosas, R. (2009). Configuraciones / Reconfiguraciones familiares y violencia doméstica / social en la zona metropolitana de Guadalajara. En *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. México: SEGOB-CONAVIM. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/pdf/GUADALAJARA.pdf>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraga, C. (2018). *Cuidados y desigualdades en México: una lectura conceptual*. México: OXFAM.
- Franco Patiño, S.M. (2015). *Trabajo de cuidados: debates y conceptualizaciones*. Manizales: Universidad de Caldas.
- González de la Rocha, M. (1999). La reciprocidad amenazada: un costo más de la pobreza urbana. En R. Enríquez Rosas (Coord.), *Hogar, pobreza y bienestar en México* (pp. 13–36). Guadalajara: ITESO.
- González Enríquez, H. (2017). *Identidades narrativas en familias cuidadores de niños con discapacidad*. Tesis doctoral. Doctorado en Estudios Científico Sociales, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, Jal., México.
- Gottzén, L. (2011). Involved fatherhood? Exploring the educational work of middle-class men. *Gender & Education*, 23(5), 619–634. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de DOI: 10.1080/09540253.2010.527829
- Maldonado, M. (2015). El rol de la abuela en el desarrollo de los nietos. En R. Mejía-Arauz (Coord), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. Guadalajara: ITESO.
- Marín, A.L. & Palacio, M.C. (2016). La crianza y el cuidado en primera infancia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. *Trabajo Social*, No.18, 159–176. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Marco, F. & Rodríguez, C. (2010). Pasos hacia un marco conceptual sobre cuidado. En S. Montaña & C. Calderón (Coords.), *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo* (pp. 93–114). Santiago de Chile: CEPAL.
- Martínez, A. (2017). El rol de agentes educativos en los abuelos del siglo XXI: transmisión de valores y principales factores que influyen en el grado de relación mantenida con sus nietos. *La Razón Histórica, Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, No.37, 44–76.
- McLaughlin, K. & Muldoon, O. (2014). Father identity, involvement and work-family balance: an in-depth interview study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(5), 439–452. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de DOI: 10.1002/casp.2183
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG) (2013). Los programas de trasferencias de ingresos, la protección social,

- la autonomía y el trabajo de las mujeres. En *Informe anual 2012: los bonos en la mira, aporte y carga para las mujeres*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Pautassi, L. (2010). Cuidado y derechos: la nueva cuestión social. En S. Montaña & C. Calderón (Coords.), *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo* (pp. 69–92). Santiago de Chile: CEPAL.
- Rico, N. (Coord.) (2011), *El desafío de un sistema nacional de cuidados para el Uruguay*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Riquer, F. (1996). Dinámica doméstica y cuidado infantil en familias de bajos recursos. En C. Stern (Coord.), *El papel del trabajo materno en la salud infantil. Contribuciones al debate desde las ciencias sociales*. México: El Colegio de México / Population Council.
- Robles, L. (2007). *La invisibilidad del cuidado a los enfermos crónicos. Un estudio cualitativo en el barrio de Oblatos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Roo-Prato, J., Hamui-Sutton, A. & Fernandez-Ortega, M. (2017). Conflictos intergeneracionales en familias con abuelas cuidadoras. *Medicina Familiar* 19(2), 43–50.
- Siqueiros, L.F. (2009). El entorno habitacional formal e informal. En G. Rodríguez Gómez, F. Alatorre, P. Aldrete, J. Bautista, M. Bazdresch Parada et al., *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. Guadalajara: SEGOB-CONAVIM.
- Tronto, J.C. (1987). Más allá de las diferencias de género. Hacia una teoría del cuidado. *Journal of Women in Culture and Society*, vol.12, 1–17.
- Vara, M.J. (2006). Precarización de la existencia y huelga de cuidados. En M.J. Vara (Coord.), *Estudios sobre género y economía* (pp. 104–135). Madrid: AKAL.
- Von Muhlen, B.K., Saldanha, M. & Strey, M.N. (2013). Mothering fathers: changes in sight? *Liberabit*, 19(1), 9–19.
- Weisbrot, M. & Giraudo, N. (2012). Conceptos y percepciones de las abuelas sobre el cuidado de sus nietos. Estudio cualitativo en una población del Hospital Italiano de Buenos Aires. *Archivos argentinos de pediatría*, 110(2), 126–131.
- Zelizer, V. (2009). *La negociación de la intimidad* (pp. 179–229). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cuidado e inclusión de familias con hijos con y sin discapacidad, desde la perspectiva de derechos humanos***

LETICIA CELINA VELASCO JÁUREGUI

Resumen: Las características que tienen las familias impactan en su vida cotidiana, en la manera como se organizan y en el desarrollo de sus integrantes. En el caso de familias con un hijo con discapacidad, se complejiza el cumplimiento de sus funciones por lo que requieren del apoyo del estado, como sucede de acuerdo a las convenciones internacionales y que se puede identificar en países preocupados por sus problemáticas sociales. El presente estudio analiza, desde una perspectiva de Derechos Humanos, las semejanzas y diferencias entre muestras de familias con hijos con y sin discapacidad en la infancia media, en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG), en cuanto a sus derechos al cuidado y desarrollo de los niños. El sustento teórico de este trabajo proviene de autoras que son referentes en el tema de cuidado desde esta perspectiva, como Batthyány (2015), Pautassi (2009), (2010), Medina (2015) y Montaña (2010), así como de los lineamientos internacionales vigentes en México sobre los niños y las personas con discapacidad. Los resultados señalan marcadas desigualdades entre las familias en cuanto a condiciones materiales, económicas, psicológicas, y en especial en lo relativo a la inclusión social. Con base en ello, se deja en evidencia el vacío por parte del estado en cuanto a la implementa-

- Un agradecimiento especial al Centro Integral de Rehabilitación, A.C. (CIRIAC), asociación civil que ofrece formación y rehabilitación a niños con parálisis cerebral, por facilitar el contacto con las familias para el trabajo de campo, pero muy en especial, a las familias de niños con discapacidad por su valiosa participación en este proyecto. También el agradecimiento al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento aportado, así como a los asistentes y becarias de investigación.
- ** La investigación que se presenta en este capítulo forma parte de la investigación más amplia *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media*, coordinada por la doctora Rebeca Mejía-Arauz. Participan 25 investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y otras universidades e instituciones nacionales e internacionales. Fue realizado con financiamiento de la convocatoria 2016 de la Coordinación de Investigación y Posgrado y Dirección General Académica del ITESO.

ción de programas y/o políticas públicas que atiendan estas problemáticas, o que tengan el impacto que se requiere para el goce de derechos de las familias con hijos con discapacidad.

Palabras clave: *niños con discapacidad, cuidado, inclusión, derechos humanos, infancia media.*

ESTUDIO COMPARATIVO DE FAMILIAS CON HIJO CON Y SIN DISCAPACIDAD

A lo largo de la historia, los niños con discapacidad han experimentado diversos tratos por parte de sus padres y de la sociedad, tanto positivos como negativos, dependiendo del modelo o perspectiva dominante.

Hoy en día, el modelo de Derechos Humanos plantea una perspectiva digna hacia los niños con discapacidad, al promulgar el cuidado y su desarrollo como derechos, los cuales no solo son necesarios para potencializar sus capacidades sino que su cumplimiento, fortalece su proceso de inclusión social.

La inclusión social, por su parte, es uno de los principios fundamentales que implica la plena participación social; asimismo, es uno de los parámetros en los que se basan los lineamientos estructurales y normativos actuales a niveles internacional y nacional con respecto a las personas con discapacidad, incluyendo a los niños y niñas; por lo tanto, es un referente y una aspiración para los distintos ámbitos gubernamentales y sociales.

Este capítulo presenta resultados de un estudio desde la perspectiva de Derechos Humanos que analiza semejanzas y diferencias entre familias con hijos con y sin discapacidad, en cuanto al cumplimiento de sus derechos al cuidado y desarrollo de los niños en la etapa de infancia media en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG).

Este análisis da la pauta para poder detectar las diferencias más importantes con respecto a los niños con discapacidad, lo cual influye en su proceso de inclusión social ya sea en el momento actual o en el futuro. Asimismo, las evidencias que se presentan permiten sustentar la propuesta de políticas públicas como mecanismos de protección social a través de cuales se puedan atender las necesidades y desigualdades de las familias con hijos con discapacidad.

El estudio que aquí se reporta sigue una metodología cualitativa, con datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas que se realizaron a las

familias. Es a la vez, un estudio comparativo entre 10 familias con hijo con discapacidad y 10 familias con hijo sin discapacidad.

En el caso de las familias con hijos con discapacidad, se trata de niños con discapacidad motriz con limitaciones severas, con diagnóstico de parálisis cerebral. La parálisis cerebral es un tipo de discapacidad motriz que puede tener diversos grados de afectación, sin embargo también puede presentarse junto con otros tipos de discapacidad, lo cual incrementa sus limitaciones. Se eligieron estos casos considerando que se podrían observar con mayor claridad las problemáticas que enfrentan, así como el nivel de acceso a sus derechos que podrían tener debido a la gravedad de su condición en comparación con las otras familias. De acuerdo a las características de estas 10 familias, se buscaron las familias con hijos sin discapacidad que fueran lo más semejantes posible para realizar la comparación entre ellas.

Se utilizaron como criterios de selección diversas variables en cuanto a los recursos, condiciones, estilos de vida, etapa de desarrollo familiar y otras variables relevantes. Los criterios principales fueron: que se ubicaran en el mismo rango de ingreso; que los padres fueran comparables en número de grados escolares; que fueran similares en cuanto a configuración familiar; que tuvieran el mismo tipo de jefatura familiar declarada y mismo tipo de jefatura económica; que los padres tuvieran aproximadamente las mismas edades; que los padres con trabajo remunerado se ubicaran en el mismo nivel ocupacional según los niveles del Sistema Nacional de Ocupaciones; que estuvieran en un mismo rango de horas de jornada laboral; que contaran con el mismo estado civil; que se ubicaran en la misma etapa del ciclo de vida familiar y misma etapa del ciclo doméstico, y que coincidiera con el mismo tipo de cuidador primario.

Algunas de las familias seleccionadas coincidieron hasta en 18 características, sobrepasando los criterios señalados. Cabe señalar que solo una de las 10 familias con hijo con discapacidad no fue posible equipararla con ninguna otra por sus características, condiciones y rutinas de vida.

De las 10 *familias con hijos con discapacidad* (GP3 FHD), se incluyeron tres del grupo sociocultural 1, es decir, del grupo de *familias con recursos económicos y educativos amplios* (GP1 FRA) y siete del grupo 2, *familias con recursos económicos o educativos limitados* (GP2 FRL). De igual manera, se seleccionaron las familias con hijos sin discapacidad: tres del GP1 FRA y siete del GP2 FRL.

Para el análisis comparativo entre los dos grupos de familias con hijos con y sin discapacidad, se siguieron los lineamientos de la metodología comparativa, la cual señala que la identificación de las características permite finalmente, la comparación de las propiedades (Sartori, 2002); de tal forma que “solo la comparación puede ayudar a discernir entre semejanzas y diferencias” (Morlino, 2010, p.12). Sin embargo, los análisis de las diferencias son “el objetivo principal de la investigación comparada, ya que nos permite la explicación de un fenómeno” (Morlino, 2010), en este caso, entre las familias con hijos con y sin discapacidad y la influencia en el proceso de inclusión social.

El Centro Integral de Rehabilitación, A.C. (CIRIAC), que ofrece formación y rehabilitación a niños con parálisis cerebral, facilitó el contacto con las familias para el trabajo de campo.

El presente capítulo presenta en un primer apartado los elementos teórico-conceptuales y normativos, a través de los cuales se sustenta el análisis de los datos. El segundo apartado expone los resultados más importantes encontrados en la investigación y en el último apartado se desarrollan las conclusiones del estudio. Este estudio abona a un campo de estudio incipiente en México, por lo que se le puede considerar pionero en la investigación de los derechos al cuidado y el desarrollo de niños con discapacidad en la infancia media en México.

LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD DESDE EL MODELO DE DERECHOS HUMANOS

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad han pasado por ser definidas desde diversas perspectivas a nivel social, dichas definiciones inciden en la formación de acuerdos sociales y conceptualizaciones que se han ido reflejando en distintos periodos de la historia con mayor o menor intensidad. Estas perspectivas van desde la aniquilación o el abandono de los niños, pasando por distintos tipos de asistencia o el modelo medicalizado, hasta llegar a la perspectiva actual a través del modelo social.¹

1. En Velasco (2017) se puede consultar mayor detalle del desarrollo de los distintos modelos de la discapacidad a lo largo de la historia, así como un amplio estado de la cuestión en materia de discapacidad, en donde se puede apreciar que los estudios sobre las personas con discapacidad no forman un corpus abundante a nivel nacional. Es una línea de investigación reciente en nuestro país.

Este modelo

Considera que la discapacidad es la consecuencia de la interacción del individuo con un entorno que no da cabida a las diferencias de ese individuo. Esa falta de cabida obstaculiza la participación del individuo en la sociedad. La desigualdad no obedece a la deficiencia sino a la incapacidad de la sociedad de eliminar los obstáculos que encuentran las personas con discapacidad. Este modelo se centra en la persona, no en su deficiencia. (Naciones Unidas & Oficina del Alto Comisionado, 2014, p.10).

Esta definición del modelo social no excluye de ninguna manera que las personas tengan ciertas limitaciones y requieran de atención médica, sin embargo, para el modelo medicalizado, a diferencia del social, “las personas con discapacidad están en esa situación, como consecuencia de sus insuficiencias fisiológicas o cognitivas individuales, como una ‘tragedia personal’” (Oliver, 1998, p.37).

El modelo social fue adoptado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y se traduce en el modelo de Derechos Humanos al institucionalizarse a través de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), la cual protege a su vez, los derechos de los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de los recientes esfuerzos institucionalizados por transitar hacia una perspectiva de Derechos Humanos, se puede constatar que todos las perspectivas y modelos que se han presentado a lo largo de la historia sobre las personas con discapacidad, persisten hoy en día en nuestra sociedad, pero sin duda, la más dominante de ellas es el modelo asistencial, (Naciones Unidas y Oficina del Alto Comisionado, 2014) ejercido tanto por parte del estado como por parte de la iglesia o la sociedad civil.

La definición de personas con discapacidad en que se apoya el presente estudio, se encuentra en el artículo 1 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*: “incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006).

Lo anterior implica las dificultades de inclusión. Como ya se mencionaba, uno de los principios fundamentales de la *Convención sobre los Derechos de*

las Personas con Discapacidad es la inclusión, cuya definición se plantea de la siguiente manera:

La inclusión no consiste sencillamente en colocar a las personas con discapacidad en el mismo espacio que a las personas sin discapacidad (se estaría hablando de integración). Consiste en transformar a la sociedad en general y adaptarla para que las personas con discapacidad puedan participar en ella en igualdad de condiciones que las demás (Naciones Unidas & Oficina del Alto Comisionado, 2014, p.43).

Los lineamientos actuales de Derechos Humanos respaldan, por lo tanto, la inclusión social de las personas con discapacidad, independientemente de la etapa de la vida en la que se presente, es decir, que protegen de manera directa los derechos de los niños con discapacidad; sin embargo, es preciso mencionar que no por el hecho de que se encuentren establecidos los derechos de los niños con discapacidad, estos se lleven a la práctica a cabalidad, tal como se podrá observar en el apartado en donde se muestran los resultados de la presente investigación.

ENFOQUES DE ESTUDIO SOBRE EL CUIDADO DE LOS NIÑOS

Se puede decir que las acciones o prácticas que realizan los adultos para lograr el cuidado y el desarrollo de los niños, se han realizado de manera cotidiana o regular a lo largo de la historia. Están vinculadas con la sobrevivencia humana y hacen referencia a las representaciones simbólicas propias de cada sociedad. Sin embargo, su abordaje como objeto de estudio, solo cuenta con unas décadas de trayectoria. De acuerdo con Batthyány (2015) es en la década de los años setenta, en los países anglosajones, en donde se inician los estudios sobre el cuidado, impulsados por las corrientes feministas en el campo de las ciencias sociales.

En 1999 ya se identificaban algunos componentes del cuidado, los cuales hacen referencia a la disponibilidad de: “tiempo para cuidar, dinero para cuidar, y servicios de cuidado infantil” (Ellingstaeter, 1999, citado en Pautassi, 2010, p.72).

Sin embargo, en el presente estudio se retoma la definición que propone Batthyány, quien retoma los antecedentes conceptuales de diversos autores y señala que:

El cuidado designa la acción de ayudar a un niño, niña o persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Engloba, por lo tanto, hacerse cargo del cuidado material, que implica un “trabajo”, del cuidado económico, que implica un “costo económico”, y del cuidado psicológico, que implica un “vínculo afectivo, emotivo, sentimental” (Batthyány, 2004, citada en Batthyány, 2015, p.10).

Entre las características del cuidado se pueden señalar, entre otras, las siguientes:

Puede ser realizado de manera honoraria o benéfica por parientes, en el contexto familiar, o puede ser realizado de manera remunerada en el marco o no, de la familia. La naturaleza de la actividad variará según se realice o no dentro de la familia y, también, de acuerdo a si se trata o no de una tarea remunerada (Batthyány, 2004, citada en Batthyány, 2015, p.10).

El trabajo de cuidado está basado en lo relacional, ya sea en familia o fuera de ella. (Batthyány, 2015).

La mujer aparece circunscripta a roles tradicionales y, en tanto “madre”, su función principal consiste en garantizar el bienestar y desarrollo de los hijos [...] y no hay un esfuerzo por avanzar [o no ha sido suficiente, al menos en [América Latina] en una concepción del cuidado como responsabilidad social y no individual de cada familia (Pautassi, 2009, p.5).

De acuerdo con Batthyány (2015), se identifican dos grandes enfoques para abordar el estudio sobre el cuidado, en primer lugar el que

[...] la literatura feminista utiliza el cuidado como una categoría analítica de los regímenes de bienestar en donde se hace énfasis en los arreglos sociales necesarios para ser comprendido como un trabajo, pero también como una responsabilidad socialmente construida que se inscribe en contextos sociales y económicos particulares (Batthyány, 2015, p.10).

Distintos regímenes de bienestar se asociarán así a distintos regímenes de cuidado. Para caracterizar un régimen de cuidado interesa saber dónde se cuida, quién cuida y quién paga los costos (Batthyány, 2015, p.11).

Pautassi (2009), al considerar el cuidado como derecho y poder hacerlo efectivo en el marco de los regímenes de bienestar, señala que

[...] la única forma de superar los problemas de vulnerabilidad económica y social es a partir de políticas sociales universales, que conjuntamente con políticas económicas respetuosas del conjunto de derechos humanos podrán revertir el padrón de desigualdad imperante en la región [América Latina] (Pautassi, 2009, p.4).

En el caso mexicano, la política social no es de tipo universal sino de tipo residual (Barba, 2004) lo que complejiza el cumplimiento de los derechos humanos, como sería el caso del derecho al cuidado y al desarrollo.

Además del enfoque feminista para abordar el cuidado, Batthyány (2015) señala el debate de la complejidad del cuidado como derecho e igualdad de oportunidades, en donde el estado tiene un papel relevante:

El estado, en esta perspectiva, se transforma en protector ante riesgos sociales que experimentan las personas a lo largo del curso de la vida. Así se introduce un nuevo enfoque de las políticas sociales de nueva generación, incluyendo los pilares clásicos del estado del bienestar (salud, seguridad social, educación) el cuidado de los menores y de los mayores, no ya como excepción cuando no hay familia que pueda asumirlo sino como nueva regularidad social. Esto implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y estado basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas (Batthyány, 2015, p.11).

Pautassi (2009) coincide y añade lo siguiente:

El cuidado como derecho universal, interpela al estado en torno a sus obligaciones positivas (de hacer) en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) para efectivamente “satisfacer” las demandas de cuidado de los niños y niñas, que no solo incluyen tiempo y servicios sino también medidas de acción de cuño universal, como garantías de acceso a la educación, la salud, la alimentación adecuada y la vivienda.

Ciertamente se trata de reconocer que para satisfacer las necesidades de cuidado de niños y niñas es necesario hacer lo mismo con las generaciones adultas, a cargo del cuidado (Pautassi, 2009, p.4).

A partir de ello, se puede deducir que el cuidado como derecho, implica una corresponsabilidad entre el estado, la familia y el mercado, para lograrlo, sin embargo, el titular para su cumplimiento es el estado quien habrá de prestar los servicios y las medidas necesarias tanto para quienes necesitan del cuidado, como para quienes ofrecen el cuidado. Desde esta perspectiva, “el trabajo de cuidado es una tarea de socialización especializada y compleja que no puede circunscribirse al ámbito privado de un hogar o a un progenitor en particular” (Pautassi, 2009, p.6).

El cuidado debe entenderse como un derecho asumido por la comunidad y prestado mediante servicios que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias y los individuos. Este es precisamente uno de los grandes desafíos en torno al cuidado: avanzar hacia su reconocimiento e inclusión positiva en las políticas públicas (Batthyány, 2015, p.12).

El estado, desde la perspectiva de derechos, cuenta con una responsabilidad fundamental para garantizarlo a través de instituciones, infraestructura y servicios públicos. “Abre la discusión sobre la participación, regulaciones y arreglos que se puedan tener en el ámbito público y privado (con la familia y el mercado) y sobre quienes deben ser los sujetos obligados a prestar cuidado (para sí o para otros)” (Pautassi, 2007, citado en Medina, 2015, p.16). Montañó (2010), en este mismo sentido, señala que el derecho al cuidado “debe garantizarse por medio de arreglos institucionales y presupuestarios, ser normado y obtener el apoyo estatal” (p.28).

Además de estos dos enfoques para abordar el estudio sobre el cuidado, Medina (2015) señala un tercer ámbito desde donde han surgido motivaciones para el estudio del cuidado:

Los cambios socio-demográficos, las mudanzas en las dinámicas e integrantes de la familia y la denominada “crisis de cuidado” han motivado en mayor o menor medida su investigación, de la población en dependencia, como los infantes, las personas adultas mayores, con alguna discapacidad o

enfermedad que impida su desarrollo y que requieren de bienes, servicios, infraestructura, tiempo, y relaciones de cuidado [...]

Otro de los fenómenos que ha tenido importantes impactos para prestar atención al cuidado en los últimos años ha sido la incorporación masiva de la mujer en el mercado laboral (Medina, 2015, p.8).

Ante estos cambios demográficos y la demanda de cuidados, la respuesta del estado mexicano se ha concentrado en tres grandes acciones:

1. Las que se vinculan con el sistema educativo, en especial guarderías y jardines maternos para la primera infancia, las cuales juegan un rol fundamental que desempeña el nivel preinicial e inicial en esta etapa en relación con la socialización, el cuidado y su incidencia en el desarrollo educativo posterior.
2. La protección de la madre trabajadora formal asalariada.
3. Los programas sociales que distribuyen bienes, servicios o transferencias económicas o en especie, la mayoría de ellos basados en un enfoque asistencialista, y que presumen una relación con el cuidado de los niños y niñas (Medina, 2015).

En cuanto a la primera de las tres acciones, Medina (2015) concluye que

Las guarderías son insuficientes y se centran en el cuidado de la primera infancia. En cuanto a la segunda de las acciones que se realizan las madres trabajadoras en el mercado formal obtienen la protección por el estado, siempre que tengan acceso a los servicios de cuidado a partir de trabajar en el mercado formal, además de que haya disponibilidad y suficiencia de servicios públicos. En otros casos, las mujeres obtienen el tiempo, los bienes y servicios de cuidado a través del mercado, solo en el caso que tengan los ingresos suficientes para pagarlos; y en mayor medida el cuidado se obtiene de manera involuntaria a través de la familia, cuando no tienen los ingresos suficientes para adquirirlos por vía privada, ni cuentan con seguridad social o con coberturas estatales suficientes para garantizarlos (Medina, 2015, p.14).

De acuerdo con los estudios realizados por Montaña (2010):

Hoy casi la mitad de las mujeres de América Latina y el Caribe trabajan de manera remunerada y a esto se debe sumar la creciente demanda de cuidados por causa del envejecimiento de la población, del porcentaje en aumento de personas con enfermedades crónicas o discapacidades que exigen una atención permanente y con cierto nivel de formación y conocimientos en los hogares. Debido a las circunstancias, estos cuidados son asumidos por las mujeres [...] No es lo mismo cuidar niños [sin discapacidad] que [niños], adultos o ancianos dependientes. Aun con dos ingresos (el del varón y el de la mujer), las familias tienen dificultades para afrontar estos gastos, y a la vez mantener o mejorar sus niveles de vida (p.23).

En cuanto a las acciones respecto de las transferencias otorgados por los programas sociales, Pautassi (2009) señala que se trata de acciones aisladas, de programas focalizados de tipo asistencial otorgados principalmente a las madres, finalmente, no disminuyen el grado de pobreza o contribuyen a una reducción de las desigualdades sociales.

Se vislumbra como uno de los principales problemas el hecho que “la provisión del cuidado de los infantes sea otorgado por el estado o el mercado o la familia varíe significativamente en función, del status, de la clase social, del género y del ingreso que se posea” (Medina, 2015, p.16).

MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL SOBRE EL CUIDADO Y EL DESARROLLO DEL NIÑO EN LA FAMILIA

Como se mencionó inicialmente, en el presente estudio se analizarán los datos empíricos desde la perspectiva de los derechos humanos, sustentado no solo en lo expuesto por los autores anteriormente presentados sino también con base en los lineamientos internacionales, en donde se puede observar que la protección al derecho al cuidado y el desarrollo de los niños y niñas se encuentra ampliamente sustentada.

En el informe² de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos³ (CIDH) (2013): *Derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas*, se señala “la obligación que tienen los estados de favorecer, el desarrollo y la fortaleza de la familia como medida de protección del niño.⁴ Lo anterior implica desarrollar políticas públicas, programas y servicios de apoyo y fortalecimiento de las familias” (CIDH, 2013, pp. 1-2).

Además de la protección a la familia, dentro de los lineamientos a nivel internacional, se destacan los siguientes lineamientos, los cuales integran los estándares primarios en materia de protección de los derechos del niño en relación al cuidado:

Artículo 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos: “Todo niño tiene el derecho a las medidas de protección que por su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y el estado”. Convención suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos. Artículo VII de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre: “Toda mujer en estado de gravidez o en época de lactancia, así como todo niño, tienen derecho a la protección, cuidados y ayuda especiales” Declaración Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana Bogotá, Colombia, 1948.

Artículo 16. Derecho de la Niñez: “Todo niño sea cual fuere su filiación tiene derecho a las medidas de protección que su condición de Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos

2. A través del informe, “el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Internacional de Derechos Humanos (CIDH) han desarrollado ampliamente el concepto de corpus juris de derechos de la niñez para establecer un marco de protección holístico” (CIDH, 2013, prólogo). En otros términos, el informe abarca los principales lineamientos internacionales de protección de los derechos humanos de la niñez.
3. “La Comisión Interamericana de Derechos Humanos es un órgano principal de la Organización de los Estados Americanos (en adelante la OEA) encargado de promover y proteger los derechos humanos en el hemisferio” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2013, p.5).
4. El informe establece que “para los fines del informe, cuando la Comisión (CIDH) utilice el término de ‘niño’ o ‘niños’ se referirá indistintamente a todas las niñas, niños y adolescentes, entendiéndose por estos a toda persona menor de 18 años cumplidos, conforme al concepto utilizado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y el corpus juris internacional sobre la materia” (CIDH, 2013, prólogo). Este concepto y el uso del término se retoma en el presente estudio.

Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” adoptado en San Salvador, el Salvador, el 17 de noviembre de 1988, en el decimoctavo periodo de sesiones de la Asamblea General (CIDH, 2013, p.10).

Con respecto a la interpretación del artículo 19 de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* y del artículo VII de la Declaración Americana, anteriormente señalados, la CIDH recomienda que se tomen en cuenta la *Convención sobre los Derechos del Niño* (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] Comité Español, 2006), así como las *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños* (Cantwell, Davidson, Elsey, Milligan & Quinn, 2012).

Dentro de la *Convención de los Derechos del Niño* (Unicef Comité Español, 2006) se pueden identificar responsabilidades con respecto al derecho al cuidado y a la familia por parte de los niños, incluidos quienes tengan alguna discapacidad. En los artículos 3 y 5 se habla de la corresponsabilidad entre los Estados Partes y las familias:

Artículo 3, numeral 2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

Artículo 5. Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

El artículo 18 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* señala específicamente las obligaciones en materia de cuidados y desarrollo de los niños:

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño [...]

2. Los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Por su parte, dentro de las *Directrices de las Naciones Unidas sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños* se aborda la prevención del abandono y de la renuncia a la guarda por parte de las familias, principalmente de aquellos que por sus condiciones tienen los mayores riesgos, como lo son los niños con discapacidad y se asumen como “estrategias para combatir la pobreza, la discriminación, la estigmatización para modificar las actitudes respecto a la discapacidad [...]” (Cantwell, Davidson, Elsey, Milligan & Quinn, 2012, p.55), por lo tanto se pueden entender y retomar como referentes para la elaboración de propuestas de políticas públicas con respecto a los apoyos para las familias con hijos con discapacidad que les permitan acceder al derecho al cuidado y desarrollo, en condiciones de igualdad y equidad con respecto a los niños sin discapacidad.

Las directrices de las Naciones Unidas se podrían vincular con los aspectos que engloba el cuidado considerando la definición de Batthyány (2015), es decir, el cuidado material, económico y psicológico, transversalizados por los lineamientos generales de las normativas internacionales, de tal manera que se podrían sistematizar en la tabla 5.1.

En este cuadro se pueden observar las directrices y los lineamientos internacionales más importantes con respecto a los derechos al cuidado y desarrollo de los niños, los cuales se retomarán más adelante como estructura para la realización del análisis de los resultados de la investigación.

Protección especial a las familias con niños con discapacidad

Retomando el contenido del informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2013), y en relación a las directrices de las Naciones Unidas anteriormente expuestas, se señala que las familias con hijos con

TABLA 5.1 DIRECTRICES SOBRE LAS MODALIDADES ALTERNATIVAS DE CUIDADO DE LOS NIÑOS Y NORMATIVAS INTERNACIONALES SOBRE EL DERECHO AL CUIDADO Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS POR TIPO DE CUIDADO

Tipos de cuidado, Karina Batthyány, (2015).	Directrices sobre las Modalidades alternativas de cuidado de los niños, Naciones Unidas.	Normativas internacionales sobre el derecho al cuidado y desarrollo de los niños.
Cuidado material	Acceso a los servicios básicos para niños con discapacidad: * Guarderías. * Cuidado temporal para el descanso. * Educación. * Salud y rehabilitación. * Adaptaciones físicas. * Vivienda. * Bienestar social. * Justicia.	* Asegurar protección y cuidados. * Creación de instituciones, servicios, e instalaciones para el cuidado.
Cuidado Económico	Estrategias para combatir la pobreza, apoyo económico: ayuda financiera por impacto de desempleo, ingresos bajos, o discapacidad.	* Desarrollar medidas dependiendo del grado de desarrollo y autonomía. * Desarrollar medidas específicas por grupos de niños en condiciones de vulnerabilidad (discapacidad).
Cuidado Psicológico	Apoyo a los padres: * Cursos y formación sobre parentalidad; presentación de información accesible. * Acceso a profesionales cualificados para manejo de conflictos y mediación; empoderamiento; desarrollo de capacidades. * Visitas domiciliarias; grupos de encuentro para los padres; centros familiares y el acceso al apoyo comunitario informal. * Sensibilización y promoción de políticas antidiscriminatorias. * Trabajo con los medios de comunicación. * Sociedad civil, apoyo a familias.	* Proporcionar información, servicios y apoyos generales a los menores con discapacidad y sus familias. * Derecho a la familia: ámbito natural en el cual se desarrollan los niños y donde se les proporciona el cuidado y la protección necesarios para su desarrollo

Nota: elaboración propia a partir de datos obtenidos de los lineamientos internacionales vigentes presentes en: la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (CIDH, 2013); la *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* (CIDH, 2013); la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (Unicef Comité Español, 2006); la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006); las *Directrices de las Naciones Unidas sobre Modalidades Alternativas de Cuidados de los Niños* (Cantwell, Davidson, Else, Milligan & Quinn, 2012), y las recomendaciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2013) en el Informe: *El Derecho del Niño y la Niña a la Familia. Cuidado Alternativo*. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas.

discapacidad presentan un mayor nivel de riesgos de abandono, por lo que su protección se debe de reforzar. Así se establece en el punto número 6 y 14 del Informe de la CIDH:

6. En lo relativo a las causas que usualmente dan lugar a la separación de los niños de sus familias, la Comisión ha identificado que entre las mismas se encuentran: la pobreza o las limitaciones materiales de las familias pte-

necientes a sectores sociales excluidos; la violencia en el hogar; la renuncia a la guarda y el abandono [...] (CIDH, 2013, p.2).

14. A la Comisión le preocupa constar que determinados grupos de niños, tales como los niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad, afrodescendientes o indígenas, se encuentran sobre-representados en las instituciones residenciales y que su egreso de las mismas es desproporcionadamente bajo (CIDH, 2013, p.4).

La CIDH señala que los niños poseen los derechos que les corresponden a todos los seres humanos, pero además hay lineamientos especiales derivados por su condición, lo cual justifica medidas diferenciadas con respecto a otros niños y los adultos, tal como se señala en el punto 42 del informe:

42. El deber de protección especial se fundamenta en el reconocimiento de las condiciones especiales del niño, quien, debido a su desarrollo progresivo en todas sus facetas —a nivel físico, cognitivo, emotivo, psicológico y social— depende de los adultos para el efectivo acceso y disfrute de sus derechos. Esta dependencia de los adultos, y su intensidad, se ve modificada de acuerdo con la evolución de las capacidades del niño y el grado de madurez. Así, para asegurar sus derechos más fundamentales los niños dependen directamente de los adultos para recibir la atención y los cuidados necesarios (CIDH, 2013, p.14).

A través de estos lineamientos, se puede observar la manera en la cual el cuidado y el desarrollo de los niños están intrínsecamente vinculados y requieren de su protección por parte del estado:

Es debido a esta especial situación en la cual se encuentran los niños en el ejercicio de sus derechos, que el derecho internacional de los derechos humanos ubica a los estados en una posición de garante de carácter reforzado, lo cual implica la adopción de una serie de medidas y contenido dirigidas a la niñez (CIDH, 2013, p.14).

Así también, la CIDH asume que esta responsabilidad, de parte de la familia como de la sociedad y el estado, implica una serie de medidas dependiendo “del grado de desarrollo del niño y su autonomía” (CIDH, 2013, p.14). En este

sentido, cabe señalar que al hablar de niños con discapacidad, se puede deducir que la protección se aplique y se extienda en la medida que su dependencia lo requiera, es decir, no solo se puede presentar durante un determinado periodo de su vida sino a lo largo de toda la vida.

Con respecto a las medidas de derecho interno que los Estados Miembros deberán adoptar para cumplir con las obligaciones derivadas se encuentran los siguientes:

- i) Aquellas de carácter general que tienen como destinatarios a todos los niños en su conjunto y que están orientadas a promover y garantizar el disfrute de sus derechos, ii) aquellas medidas de carácter específico dirigidas a determinados grupos de niños que se estable en función de las circunstancias particulares de vulnerabilidad en las que se encuentran estos niños y atendiendo a sus necesidades de protección especiales, y iii) [...] las necesidades de protección del niño en su contexto particular (CIDH, 2013, p.15).

Cabe hacer énfasis en el inciso ii, el cual hace suponer la necesaria obligación por parte de los estados de implementar las medidas necesarias para la atención de los niños con discapacidad.

El informe de la CIDH otorga un lugar primordial a la familia “como vínculo interpersonal y medio natural para el desarrollo personal integral de todos los integrantes, y en particular de los niños” (CIDH, 2013, pp. 16–17); señala que no debe de reducirse únicamente al vínculo matrimonial ni a un concepto unívoco de familia, “debe de entenderse en sentido amplio, que abarque a todas las personas vinculadas por un parentesco cercano” (CIDH, 2013, p.17).

Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño

Reconoce que la familia se refiere a una variedad de estructuras que pueden ocuparse de la atención, el cuidado y el desarrollo de los niños pequeños y que incluyen a la familia nuclear, la familia ampliada y otras modalidades tradicionales y modernas de base comunitaria, siempre que sean acordes con los derechos y el interés superior del niño. El Comité observa que en la práctica los modelos familiares son variables y cambiantes en muchas regiones, al igual que la disponibilidad de redes no estructuradas de apoyos a los padres, y existe una tendencia global hacia una mayor

diversidad en el tamaño de la familia, las funciones parentales y las estructuras para la crianza de los niños (Comité de los Derechos del Niño, 2006, comentario general No.7, citado en CIDH, 2013, p.17).

La *Convención Americana de Derechos Humanos* en su artículo 17.1 señala que la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y debe ser protegida por la sociedad y el estado.

El derecho a la familia también se encuentra protegido desde la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En el artículo 23, numeral 3 señala que “Los Estados Partes asegurarán que los niños y niñas con discapacidad tengan los mismos derechos con respecto a la vida en familia” y añade en el mismo artículo que “para hacer efectivos estos derechos, y a fin de prevenir la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación de los niños y niñas con discapacidad los Estados Partes velarán por que se proporcionen con anticipación información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias” (ONU, 2006).

A través del desarrollo del presente subapartado, se puede inferir que, desde la perspectiva de los derechos humanos, el derecho a la familia y el derecho al cuidado forman parte de un proceso holístico que abarca la puesta en marcha del derecho al desarrollo, pues la familia y el cuidado son componentes esenciales para el desarrollo del niño. En la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en el artículo 24 sobre Educación, se establece que

Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano [...] y b) desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como aptitudes mentales y físicas [...] (ONU, 2006).

Es decir, la educación inclusiva viene a ser un apoyo a la familia para propiciar el desarrollo del niño.

Los derechos a la educación y el desarrollo del niño en todas las etapas de la vida, el cuidado, junto con el derecho a la familia, son algunos de los derechos que comprenden la *Convención sobre los Derechos de las Personas con*

Discapacidad, los cuales se encuentran regidos por los principios generales de la misma y establecidos en el artículo 3, a saber:

a) El respeto de la dignidad, la autonomía individual y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; [...] e) la igualdad de oportunidades, f) la accesibilidad; [...] El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y su derecho a preservar la identidad (ONU, 2006).

Quiere decir que el acceso y cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad tienen como referente los principios señalados con anterioridad, pero a su vez el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad propician el respeto a su dignidad, a la autonomía, a la no discriminación, a la plena participación e inclusión social, es decir al cumplimiento de sus principios. Por lo tanto, y haciendo referencia a los intereses del presente capítulo, el acceso al derecho a la familia, al cuidado y al desarrollo, se fomenta la plena participación e inclusión social de los niños con discapacidad.

Dada la importancia de los derechos de los niños con y sin discapacidad,

los estados se hayan obligados a favorecer el desarrollo y la fortaleza del núcleo familiar como medida de protección del niño. De lo anterior se infiere la necesidad de que los estados cuenten con un sistema nacional de protección de derechos que incluyan políticas de apoyo, fortalecimiento y asistencia familiar, [...] y donde se les proporciona el cuidado y la protección necesaria para su desarrollo integral y armonioso (CIDH, 2013, p.24).

A este respecto cabe señalar que el Sistema Nacional de Cuidados en México, por el momento, solo se encuentra establecido en la Constitución de la Ciudad de México (2017), dentro del artículo 9, inciso B:

B. Derecho al cuidado. Toda persona tiene derecho al cuidado que sustente su vida y le otorgue los elementos materiales y simbólicos para vivir en sociedad a lo largo de toda su vida. Las autoridades establecerán un sistema de cuidados que preste servicios públicos universales, accesibles, pertinentes, suficientes y de calidad y desarrolle políticas públicas. El sistema

atenderá de manera prioritaria a las personas en situación de dependencia por enfermedad, discapacidad, ciclo vital, especialmente la infancia y la vejez y a quienes, de manera no remunerada, están a cargo de su cuidado.

Este hecho por sí mismo marca la pauta del grado de cumplimiento de los lineamientos y directrices sobre el cuidado, desarrollo y derecho a la familia que señalan los organismos internacionales, los cuales no son de reciente creación sino que ya cuentan con varios años de trayectoria y recomendaciones de parte de las Naciones Unidas en donde se insiste en su cumplimiento. A este respecto, se hizo una recomendación a México sobre el cumplimiento de la *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad* (Naciones Unidas & Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014, art.22, punto 46, inciso c), en cuanto a “establecer mecanismos de apoyo a las familias [...] con hijos y / o integrantes con discapacidad”.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones de la legislación a nivel nacional en nuestro país con respecto al tema del presente capítulo, o de la falta de exigibilidad, los derechos de los niños se encuentran protegidos y vigentes, ya que el artículo 1 de la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos* establece que

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (Congreso de México, 2020).

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley (Congreso de México, 2020).

Tal como se ha discutido, los derechos de los niños al cuidado, al desarrollo y a la familia se sustentan en la literatura científica y legislativa revisadas con anterioridad por lo que se puede suponer, como premisa al análisis de los resultados, que son derechos que se encuentran con el suficiente respaldo a nivel legislativo en nuestro país, sin embargo su exigibilidad y el desarrollo

de políticas públicas en México todavía no ha alcanzado una puesta en marcha tal, que garantice su cumplimiento.

ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LOS DERECHOS AL CUIDADO Y EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN LAS FAMILIAS CON HIJOS CON Y SIN DISCAPACIDAD

En este apartado se presentan los resultados del análisis comparativo de las entrevistas de familias con hijos con y sin discapacidad, para lo cual se siguió la estructura de la tabla 5.1 en donde se identifican en tres subapartados las dimensiones para el cuidado como son: los servicios vinculados al cuidado material, el costo del cuidado y el cuidado psicológico de acuerdo con la propuesta y definición de Batthyány (2004, citada en Batthyány, 2015, p.10).

A lo largo del apartado, se hace énfasis en las semejanzas y diferencias presentes en las tres dimensiones que engloba el cuidado, entre las familias con hijos con y sin discapacidad, que dan cuenta del grado de exclusión social y de la falta de cumplimiento y goce de sus derechos humanos. Estos resultados sustentan la necesidad de crear e implementar políticas públicas que atiendan sus necesidades y desigualdades presentes.

SERVICIOS POR PARTE DEL ESTADO VINCULADOS AL CUIDADO MATERIAL

Desde la perspectiva de Derechos Humanos, se encuentran señaladas diversas formas de apoyo a las familias con hijos con discapacidad, tal como se expuso en el apartado anterior, que les permita realizar el cuidado y el desarrollo de sus hijos de la mejor manera. Entre esas formas de apoyo, se señala en el artículo 23 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* la creación de servicios para el cuidado de los niños y es en este sentido que se desarrolla a continuación como la primera categoría de análisis de resultados.

Entre los servicios para el cuidado, se pueden identificar dentro de las directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños (Cantwell, Davidson, Elsey, Milligan & Quinn, 2012) la prestación de servicios de guardería y cuidado temporal de descanso.

Las guarderías, como organismos de prestación de servicios para el cuidado, por lo general aplican para los niños de la primera infancia, en donde de manera muy reciente se incluyó la atención a los niños con discapacidad, tal como se establece en el Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* y la *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil* (Congreso de México, 2017).

En el artículo 10 quedó especificado que las autoridades han de prestar especial atención y: “adoptarán medidas de protección especial de derechos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, alimentario, psicológico, físico, discapacidad, identidad cultural [...]”, sin embargo, a pesar que en algunos casos, los niños con parálisis cerebral no tienen la madurez, el desarrollo y autonomía propias a su edad, o dentro del rango de la infancia media, las guarderías para los niños de la primera infancia no los reciben, situación que se puede constatar con la visita a una de ellas.

Por otro lado, las guarderías para el descanso, en donde se podrían cuidar a los niños con discapacidad de manera temporal, con la finalidad de procurar el descanso de los padres con respecto a la labor del cuidado de sus hijos con discapacidad, no son apoyos que actualmente se puedan encontrar en el AMG, a través de organismos públicos.

Para destacar la importancia de ofrecer este tipo de servicios, se consideró analizar el tiempo de cuidado como una categoría que pueda ayudar a identificar diversos aspectos que implica tanto el cuidado como el desarrollo de un niño con discapacidad en la infancia media y ver las semejanzas y diferencias con respecto a las familias con hijos sin discapacidad.

EL TIEMPO PARA EL CUIDADO, GUARDERÍAS Y CUIDADO TEMPORAL PARA EL DESCANSO

En el caso de las familias que tienen un hijo con discapacidad, las evidencias que ofrecen los participantes en la investigación muestran que hay una coincidencia en las respuestas ante lo que el cuidado del niño en esta condición demanda atención permanente. Son niños que no pueden estar solos, necesitan del apoyo y del cuidado continuo de parte de un adulto, lo anterior derivado del grado de discapacidad y dependencia que tienen. En el siguiente

testimonio, se puede observar el caso de una madre, ama de casa, con cuatro hijos, incluyendo su niño con discapacidad (se identifica con “E” a la entrevistadora y con M o P al padre o madre entrevistado):

E: ¿Cuánto tiempo destina usted al cuidado de (nombre del niño con discapacidad)?

M: Todo. Me dice mi primo, —Yo, mi día de descanso son los domingos— le digo, —Pues yo, ni los domingos, porque los domingos comen, los domingos se bañan... y las 24 horas porque en la noche se despiertan; que quieren agua, el bibi...— ¡Ay no! (GP3 FHD-03).

La respuesta a la misma pregunta por parte de otra madre de un niño con discapacidad es la siguiente:

M: ¡Uy, no sé! No, esa es una pregunta sí muy complicada, no me he puesto a contar las horas; obviamente la situación del niño demanda mucho tiempo y es algo que no puedo comparar con el tiempo que le dispongo a los demás, no lo puedo comparar porque la situación del niño así lo requiere (GP3 FHD-5).

Por su parte, para algunas madres con hijos sin discapacidad su perspectiva, con respecto al tiempo que le dedican al cuidado del niño, también se señala como demandante. Algunas madres lo expresan como “todo el día, a todas horas” (GP2 FRL-06), o “pues todo el día. Las 24 horas” (GP2 FRL-03).

Sin embargo, aunque las perspectivas parecieran similares, en realidad el trabajo de cuidado, es decir, el relacionado con el cuidado de tipo material, retomando la clasificación que hace Batthyány (2015), es más demandante en el caso de las familias con hijos con discapacidad ya que la mayoría de los niños en esta condición no pueden, en muchas ocasiones, todavía realizar diversas actividades básicas en forma autónoma, como el aseo personal. Se observa también, como una diferencia en el uso del tiempo, que las madres que tienen hijos sin discapacidad pueden disponer de un tiempo más prolongado por los días y horarios que los niños asisten a la escuela. El testimonio de una madre con hijos sin discapacidad lo plantea de la siguiente manera con respecto a la misma pregunta “¿Cuánto tiempo destina al cuidado de su hijo?” La respuesta fue “Pues nomás quitarle las horas de la escuela” (GP1 FRA-08).

Aunque por la respuesta de la madre pareciera ser poco tiempo, la diferencia con respecto a las madres de hijos con discapacidad es importante, ya que no todos los niños con discapacidad participantes en este estudio asisten a CIRIAC todos los días. Por lo tanto, las madres no cuentan con el mismo tiempo disponible y que pueden utilizar en otras actividades.⁵

Otro aspecto a destacar como diferencia importante entre las familias con hijo con y sin discapacidad es el tiempo que dedican las madres a sus hijos sin discapacidad, el cual irá modificándose a lo largo del tiempo, ya que estos niños irán adquiriendo mayor autonomía, mientras que esto es poco probable que ocurra con los niños con parálisis cerebral severa.

Asimismo, en relación con el tiempo y el cuidado, otro factor es aquel relacionado con la disponibilidad de recursos, ya que las diferencias que se presentan en este sentido son importantes. Las posibilidades económicas de familias con discapacidad con disponibilidad de recursos amplios que participaron en la investigación⁶ les permite a los padres la posibilidad de pagar a una o dos personas que se hagan cargo del “cuidado material” (Batthyány, 2015) y así poder disponer de un mayor tiempo por parte de la madre, aunque no necesariamente signifique que pueda dejar de supervisar el trabajo y asumir responsabilidades, pero sí les da oportunidad incluso, para poder viajar sin los hijos:

M: Sí, pues todo lo hacemos en función de ellos, todo el tiempo, realmente su padre y yo no tenemos tiempo para nosotros, así de decir “con permiso” y ahí se ven, ahí están las nanas y a ver cómo le hacen”, no.

Cuando nos damos el tiempo, es porque nosotros nos vamos de viaje, [...] no te voy a decir que estamos de esclavos, cuando nos hemos ido, que tratamos de hacerlo una vez al año, nos vamos 10–15 días; siempre se queda aquí en casa uno de mis hermanos, mi cuñada, o mi cuñado, mi conuñia (GP1 FRA–08).

5. Esta situación solo aplica para la comparación entre hijos con y sin discapacidad, no se consideran otras actividades que pudieran tener las madres.
6. Habrá que considerar que no se puede generalizar que por tener disposición de recursos, se garantice la calidad de los cuidados, pues habrá quienes no decidan invertir en ello.

Al hacer la comparación con respecto a una familia con un hijo con discapacidad de recursos limitados, el contraste es relevante, pues el cuidado demanda todo el tiempo, no hay personas a las que se pueda pagar para apoyar con el cuidado, tampoco hay recursos para destinarlos a unas vacaciones, incluso con dificultad ubican el periodo vacacional:

E: ¿Qué hacen sus hijos usualmente en los veranos y otras temporadas de vacaciones escolares? ¿Participa su hijo con discapacidad?

M: Bueno, pues yo no diferencio cuando es verano, cuando es otoño. Es lo mismo todos los días. Todos los días o sea, es lo mismo, ver la tele, comer, dormir.

E: ¿Va a CIRIAC en verano? O sea, ¿tienen vacaciones?

M: Tienen vacaciones en... ¿en verano es en abril?

E: Bueno, es que todos lo tienen bien distintos. Sería agosto a veces, septiembre, mayo.

M: Sí, en las vacaciones está siempre conmigo, y pues, no diferenciamos cuándo es otoño de invierno.

E: ¿No hay diferencia entre vacaciones?

M: No, porque nosotros no salimos de vacaciones. No vamos a ningún lado de vacaciones.

M: Es igual que todos los días (GP3 FHD-02).

En este caso, el testimonio que ofrece la familia con hijo con discapacidad de recursos limitados ¿acaso no hace alusión a la expresión de la madre del grupo 1 (GP1 FRA), cuando se refiere a la esclavitud? Pareciera que las circunstancias de este grupo así lo viven, aunque no lo expresan como tal.

Estos testimonios nos dan las evidencias de la importancia de desarrollar una política pública que implemente guarderías y centros para el cuidado temporal de descanso que requieren las familias con hijos con discapacidad severa, ya que requieren cuidados permanentes por el grado de dependencia tan elevando.

Al preguntar a los padres de familia por el acceso a alguna guardería, ninguna de las familias con hijos con discapacidad contestó haber tenido apoyo del servicio de guardería. Este dato coincide con los hallazgos encontrados por González, cuya investigación fue realizada en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) Occidente de Jalisco, en donde señala que “es frecuen-

te encontrarse con la negativa de aceptar a un niño o niña con discapacidad en las guarderías” (2017, p.229).

Por su parte, seis de los 10 casos de las familias con hijos sin discapacidad reportaron el uso de guardería o instituciones escolares, en donde el total de años que los niños han estado en instituciones para el cuidado o a nivel escolar, alcanza entre los 7 a 9 años, es decir, que desde temprana edad acudieron al servicio de guarderías.

Estudios realizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) muestran una tendencia que va en incremento en la prestación de servicio de las guarderías desde la infancia temprana en gran parte de los países industrializados que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Cabe aclarar que México se encuentra en el último lugar de los países que conforman este organismo, con respecto al número de niños entre 0 y 3 años en centros de cuidado infantil (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2008, p.4).

Entre las causas que se encontraron en este incremento en cuanto a la asistencia a las guarderías están las siguientes:

1. El cada vez más creciente ingreso de la mujer al mercado laboral: “más de dos tercios de todas las mujeres en edad de trabajar en los países de la OCDE están empleadas, hoy en día, fuera del hogar” (Unicef, 2008, p.3).
2. El incremento en los servicios de guarderías se ve impulsado por las presiones económicas que sufren los gobiernos; “la participación de un mayor número de mujeres como fuerza de trabajo incrementa el PIB [producto interno bruto], aumenta los ingresos derivados de los impuestos y reduce el coste de las ayudas sociales” (Unicef, 2008, p.4).
3. Una economía global basada en el conocimiento y cada vez más competitiva, ayuda a convencer tanto a los gobiernos como a los padres de que la educación preescolar es una inversión en el futuro éxito académico y en las perspectivas de empleo [...] (Unicef, 2008, p.4).

Sin embargo, a la par de estas presiones demográficas, políticas y económicas, también se encuentran resultados de investigaciones neurocientíficas que finalmente concluyen que

Las interacciones tempranas del niño con otras personas, máxime con la familia y los cuidadores, establecen las pautas de las conexiones neuronales y los equilibrios químicos que influyen profundamente en lo que nos convertiremos, en lo que seremos capaces de hacer y en cómo reaccionaremos ante el mundo que nos rodea. Por lo que respecta al potencial de la herencia genética, la experiencia temprana es la que conforma la arquitectura del cerebro humano, sentando las bases para el desarrollo futuro (Unicef, 2008, pp. 5-6).

Ante estas conclusiones de la Unicef (2008), la cual no considera en la evaluación la calidad de los servicios de cuidado que ofrecen las guarderías, la infancia en México mostraría limitantes en su desarrollo, debido a la falta de una cobertura completa de servicios de cuidado en la infancia temprana para los niños sin discapacidad, pero con mucho mayor énfasis para los niños con discapacidad, las cuales no reportan el acceso a este tipo de apoyos para el cuidado.

Así bien, el cuidado de los niños con discapacidad requiere de tiempo completo, no se hace distinción ante el grado de preparación de los padres, si se trabaja o si pertenece a determinado grupo sociocultural. El tiempo de cuidado que se requiere por parte de la madre no va en función de las características de las familias sino que depende, en gran medida, de las posibilidades económicas o sociales a las que puedan acceder para costear el tiempo de cuidado que se requiere para que las mujeres cuidadoras puedan tener una vida más digna.

La protección del estado no se hace visible en los testimonios, cuando desde la perspectiva de derechos, avalada a nivel normativo, señala que el cuidado “no puede circunscribirse al ámbito privado de un hogar o a un progenitor en particular” (Pautassi, 2009), “debe entenderse como un derecho asumido por la comunidad y prestado mediante servicios que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias y los individuos, con directa competencia del estado [y] avanzar hacia su reconocimiento e inclusión positiva en las políticas públicas” (Batthyány, 2015, p.12).

González (2007) reporta hallazgos en la misma línea de desprotección social a las familias con hijos con discapacidad que repercuten en su proceso de inclusión social:

En el plano sociopolítico la construcción social de la discapacidad y el cuidado refleja la ausencia de políticas sociales articuladas, la desarticulación del bienestar social de parte del estado exhibe una ausencia de servicios en salud y servicios sociales de atención a la discapacidad de forma universal, asimismo, la desinstitucionalización del cuidado en cuanto a proveer de instituciones que apoyen al cuidado de niños con discapacidad contribuye a reforzar que los familiares cuidadores sean los principales de bienestar y cuidado de sus hijos, menguando sus capacidades y creando un ciclo permanente de pérdida de derechos. Sin duda esta desprotección reproduce desigualdad social, exclusión social al limitar la participación, y la inevitable continuidad de asistencia y clientelismo hacia este sector de la sociedad (González, 2017, p.284).

Sin embargo, desde la perspectiva de derechos, los servicios que maximicen el bienestar de las familias y los individuos, no solo se limitan al acceso a las guarderías y al cuidado temporal de descanso sino que también incluye medidas de corte universal que permitan su pleno desarrollo de manera integral, como son la educación, la salud, la alimentación adecuada y la vivienda (Pautassi, 2009).

En concordancia con Pautassi, desde la perspectiva de derechos humanos, señalada en las *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*, se debe “garantizar que existe un proceso de evaluación integral para las familias de manera que se establezca el apoyo allí donde sea necesario por parte de los diferentes servicios, tales como los de salud, bienestar social, de vivienda, de justicia y de educación” (Cantwell, Davidson, Else, Milligan & Quinn, 2012, p.56).

El cuidado material por parte del estado, por lo tanto, no solo implica los apoyos y servicios para el cuidado por medio de las guarderías sino que tiene implicaciones de tipo holístico para garantizar el pleno desarrollo de los niños. En el presente estudio, no se abordan a profundidad los servicios de bienestar social, justicia, alimentación y la vivienda, solo se señalan algunas directrices relacionadas con la educación y la salud de manera muy general, puesto que cada uno de los aspectos señalados implicaría por sí mismo, la realización de una investigación a fondo.

LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO PARA EL CUIDADO Y EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS

En cuanto al acceso a la educación, la brecha es importante entre los niños con y sin discapacidad. Para los niños con parálisis cerebral severa, la inclusión en los planteles educativos regulares es una aspiración lejana, aun cuando se encuentra establecido en las distintas normativas, en específico en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*:

Los Estados Partes asegurarán que:

A) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad (ONU, 2006, art. 24).

Incluso el hecho de que los niños con parálisis cerebral severa puedan acceder al sistema de Educación Especial, en alguno de los Centros de Atención Múltiple, en donde se les da formación a la mayoría de los niños con discapacidad en México, es un reto.

CIRIAC es de las pocas escuelas en México que se enfoca a la educación y rehabilitación de niños con parálisis cerebral, pues en total hay aproximadamente 30 centros similares, pero en el estado de Jalisco es la que tiene mejor atención a nivel de terapias y educación, es decir, que presta un servicio de manera integral y personalizada a los niños con parálisis cerebral. Sin embargo, al ser una institución privada, no se encuentra al acceso de todos los niños, ya que su capacidad es limitada, pues sus recursos son limitados.

A diferencia de los niños sin discapacidad, ellos y sus familias cuentan con las posibilidades que les ofrece el sistema educativo regular a nivel público o privado, en donde hay una variedad de opciones que permiten escoger desde la calidad, el costo, la ubicación o el tipo de pedagogía que más les interese.

Cabe destacar que, para ambos tipos de familias, la educación es muy importante, aunque los alcances a los que puedan llegar unos u otros niños varía de forma significativa.

Para los niños con parálisis cerebral severa, los informantes consideran que la escuela es de vital importancia, pues les ha proporcionado apoyo para

el desarrollo de distintas habilidades, como son a nivel de comunicación, socialización, de formación o de rehabilitación. Como una forma de evidencia sobre la percepción que tienen los padres de niños con discapacidad, se tiene el siguiente testimonio:

M: Para nosotros CIRIAC nos cambió totalmente la vida, principalmente en eso, que te digo, que yo no podía separarme de la niña para nada, entrar al baño era con la niña, porque si no, lloraba. A partir de CIRIAC para acá, como que ella pudo entender y yo pude entender, que ella puede vivir sin mí y yo puedo vivir sin ella (GP3 FHD-03).

Para las familias con hijos sin discapacidad, la importancia de la escuela la señalan desde otras perspectivas:

M: Porque ahorita, ya ves la necesidad de que esté preparado, independientemente a lo que se dedique. Y si tiene una carrera, pues mucho mejor porque va a tener más elementos para ayudar y para compartir a los demás (GP2 FRA-01).

M: Es importante porque ahí realmente se sientan bases para dirigirte a dónde quieres ir en un futuro. Hablo académicamente. El hecho de tener una responsabilidad, el hecho de poder tener disciplina, puntualidad, tenacidad, creo que ahí es muy importante (GP1FRA-09).

Las evidencias muestran que las familias con hijos sin discapacidad tienen expectativas mucho más grandes con respecto al desarrollo de sus hijos, en tanto que cuentan con todas las capacidades y el apoyo de la familia para poder realizarlo.

En cuanto al nivel de escolaridad que les gustaría que sus niños alcanzaran, también las respuestas de los informantes permiten ver las desigualdades entre unos y otros; mientras que para unos las aspiraciones van desde que llegue a valerse por sí mismo, que no dependa de los cuidados directos por parte de otros, o que pueda caminar y expresar sus necesidades básicas, hasta llegar a terminar la secundaria; para los padres con hijos sin discapacidad las aspiraciones en general es que logren ser profesionistas o incluso cursar alguna maestría.

Con estos testimonios se puede observar que la escuela, como un servicio para el cuidado y el desarrollo de los niños, es de vital importancia, independientemente de los logros que puedan tener los niños, sin embargo, el impacto en el grado de autonomía económica y social que puedan tener a futuro es muy diferente.

Es ante estas diferencias que el estado tiene la responsabilidad de apoyar a las familias y a los niños con discapacidad con políticas públicas para poder potencializar al máximo sus capacidades y / o apoyar en aquellas áreas que, por su condición, no pueden o no podrán lograr, empezando por implementar un sistema educativo incluyente para que los niños con parálisis cerebral pueden asistir.

Considerando el punto de vista de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), se define a la

Educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. La atención a la diversidad y la educación inclusiva deben ser los ejes centrales de la transformación de los sistemas educativos y las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y una responsabilidad del conjunto del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la Educación Especial deja de considerarse un sistema paralelo para convertirse en una modalidad transversal y complementaria del sistema educativo, con servicios, recursos y apoyo a la Educación Regular para que los estudiantes con discapacidad alcancen los fines propuestos por la educación general para todos los ciudadanos de un país (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] / Unesco Santiago), 2013, pp. 22–23).

Al observar los referentes institucionalizados a nivel internacional se puede deducir que la inclusión social y educativa de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad requiere, por lo tanto, de una transformación sustancial en todo sistema educativo y en la sociedad en general, lo que a la fecha no se ha implementado de manera cabal.

A este respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2014), recomienda a México con respecto al

artículo 24 de la *Convención sobre el derecho a la educación*, en el numeral 48: “a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior— [...] b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad”.

El acceso a los servicios de salud, como componente del cuidado

Como parte de la responsabilidad del estado en cuanto al cuidado de los niños, se encuentra el derecho a la salud. El sustento a nivel legislativo se encuentra establecido desde distintos lineamientos a nivel internacional, nacional y estatal, sin embargo, una panorámica del acceso a la salud para las personas con y sin discapacidad, se puede vislumbrar a través del Informe Mundial sobre la Discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial en donde señala como parte de sus conclusiones que:

Las personas con discapacidad tienen condiciones socioeconómicas peores que las personas sin discapacidad: sufren mayores tasas de pobreza, presentan menores tasas de empleo y tienen un nivel educativo inferior. Asimismo, sufren desigualdad en el acceso a los servicios de salud y, por ese motivo, tienen necesidades sanitarias no satisfechas en comparación con la población en general (Organización Mundial de la Salud [OMS] y Banco Mundial, 2011, p.63).

Un infográfico sobre la situación en materia de salud de las personas con discapacidad, que también proporciona la OMS, señala lo siguiente:

2x [es decir, el doble] de probabilidades que el común de las personas de hallar que las aptitudes de los profesionales de la salud y las condiciones de los centros de atención son inadecuadas.

3x de probabilidades de que se les niegue la atención de la salud.

4x de probabilidades de que las traten mal en el sistema de salud (OMS, s.f.).

El contexto general que reportan los participantes en la investigación, es que la mayoría cuenta con algún tipo de acceso a los servicios de salud pública,

sin embargo, la percepción que tienen sobre los servicios de salud para los niños con discapacidad se puede vislumbrar a través de los siguientes testimonios:

E: ¿Identifica algún tipo de problema o dificultades para que atiendan en estas instituciones a su hijo? ¿En qué institución y cuáles problemas o dificultades?

M: Sí. Pues sobre todo el tiempo. La verdad es que últimamente las políticas del Seguro⁷ los han obligado a estar atendiendo cada 15 minutos, cada 15 minutos, cada 15 minutos, entonces pues la atención no es igual a la que un doctor particular, porque pues un doctor particular se toma todo el tiempo de escucharte, qué ha pasado, y luego además las citas son muy largas. O sea, te dan cita hoy y te vuelven a dar cita en seis meses. Entonces sí son como muy cortas y esporádicas. Y realmente voy con el médico particular y de ahí voy al doctor, —Mire, el doctor dijo que esto— y ya nomás el doctor del Seguro firma la receta y ya (GP3 FHD-01).

En este caso, la calidad que conlleva la consulta breve y muy esporádica, lleva a esta familia a recurrir a la atención privada, con los respectivos costos que ello les significa.

Otro caso que ilustra la problemática en cuanto al acceso a la salud, lo expresa otra familia de un niño con discapacidad:

E: ¿Recurren a servicios públicos para asuntos de salud, de protección, de algún apoyo para la familia?

P: La vez que se convulsionó el niño, sí fuimos a la Cruz Verde... no sabíamos qué era lo que tenía, realmente corrimos, ¿qué estaba pasando?, no sabíamos que tenía epilepsia... fue al año.

M: Exactamente al año.

P: Entonces lo primero, Cruz Verde.

M: Pero es la única vez... siempre ha sido particular, con el niño no queremos arriesgarnos, como su nacimiento fue en el Seguro Social, quedé yo

7. Cuando se hace referencia al Seguro, Seguro social o IMSS se refiere al Instituto Mexicano del Seguro Social.

invitada a no volver... fue negligencia [...] porque tardé tres días en labor de parto entonces, preferimos no tener nada que ver.

P: Fuimos a sacar su credencial del IMSS y es todo lo que se ha hecho (GP3 FHD-04)

En este testimonio, el padre y la madre responsabilizan al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) como el causante de la parálisis cerebral de su hijo, una situación grave en cuanto a la mala calidad de la atención médica.

Otros informantes hacen referencia a las dificultades de poder acceder a los medicamentos, que en general son caros y que muy difícilmente los encuentran en el IMSS:

M: Vuelvo a lo mismo, la mayoría de las veces no hay el medicamento. Lo digo porque varios compañeritos, por ejemplo del Teletón, sabemos y no lo tienen, diario andan batallando, —Oye, ¿no tienes medicamento?— Porque es un medicamento caro [...]. O sea, estar perdiendo tiempo en estar yendo a ver si hay, en el IMSS (GP3 FHD-06).

Por su parte, las respuestas en cuanto a la atención a la salud por parte de instituciones públicas a familias con hijos sin discapacidad, varía dependiendo de la gravedad de la problemática. El testimonio de una madre de familia que acudió a la Cruz Verde para que atendieran a su hijo de una urgencia para una sutura: “Pues hasta ahorita sí me ha ido muy bien. En cuanto llegamos nos atienden. Es rápido. A mí sí me ha ido bien... pues no puedo quejarme” (GP2 FRL-03).

Otro testimonio, en cuanto a la atención en el IMSS:

M: Cuando íbamos no había vacunas, entonces era ir, dar de vueltas y vueltas. Entre mis horarios, los niños chiquitos, el poderse acomodar, era ¡Dios! Vine hasta acá, y no hay vacuna, o pedí permiso para salir temprano del trabajo y no tienen las vacunas, o después horas ahí con los tarjetones esperando a que llamen [...] deficiente, mucha espera, poco efectivo (GP1 FRA-05).

En el caso de una enfermedad grave, la atención en el IMSS sigue siendo una problemática recurrente, aunque también existe el peso de las influencias para lograr la atención en otras instituciones de salud ante las carencias del IMSS:

M: Mira, te voy a decir la verdad, en los servicios públicos no, porque no he tenido muy buena respuesta. Yo, el año pasado, tuve cáncer. El Seguro me daba mucha desconfianza; la verdad, mi marido y yo y los niños nunca nos atendemos en el Seguro. Porque no sé si tú has ido, pero son jornadas larguísimas y por eso no sirve el seguro [...] Yo tuve cáncer, la primera cita me la daban como en seis meses. Yo tenía cáncer, por azares del destino conocí a una persona prominente de la Cruz Verde y me dijo que tramitara el seguro popular. Y lo tramité y en menos de seis meses yo ya estaba dada de alta del cáncer [...] me atendieron de lujo (GP2 FRL-06).

El acceso a la salud como parte de los servicios vinculados al cuidado, en general no son bien evaluados por parte de todos los participantes en la investigación, ante ello, evidentemente los que cuentan con recursos acuden a la medicina privada, es decir, que el acceso a la salud se encuentra mediada por el grupo sociocultural al cual se pertenece. Personas del grupo 1 (GP1 FRA) con y sin discapacidad, señalaron que no recurren a los servicios de salud pública.

EL COSTO ECONÓMICO DEL CUIDADO

El cuidado como derecho y el cumplimiento de todos los derechos en general, representa un costo económico. Sin embargo, el apoyo económico para el cuidado a las familias es una medida, que a la par del cumplimiento de los demás derechos del niño, promueve la igualdad y la no discriminación.

En este sentido, el artículo 4 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en el punto 2, así lo señala:

Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles, y cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos (ONU, 2006).

Asimismo, en el artículo 28 sobre el Nivel de vida adecuado y protección social, en el numeral 1, se “reconoce el derecho de las personas con discapacidad a un nivel de vida adecuado para ellas y sus familias”; y continua en

el numeral 2, inciso c), el estado deberá “asegurar el acceso de las personas con discapacidad y sus familias que vivan en situaciones de pobreza a asistencia del estado para sufragar los gastos relacionados con su discapacidad, incluidos capacitación, asesoramiento, asistencia financiera y servicios de cuidados temporales adecuados” (ONU, 2006).

Sin embargo, a pesar de que estos lineamientos se encuentran establecidos, el incumplimiento en cuanto a la asignación de recursos suficientes por parte del estado mexicano, ha provocado que se generara la recomendación 10, por parte del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, dentro del apartado de Derechos específicos (artículo 5 al 30):

El Comité recomienda al Estado Parte a establecer líneas presupuestarias específicas para cumplir sus objetivos en materia de igualdad, así como acciones específicas para combatir casos de discriminación interseccional, basadas en la discapacidad, la edad, el género, la pertenencia a pueblos indígenas y la ruralidad, entre otros factores de exclusión (Naciones Unidas & Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014).

En el estado de Jalisco, el único esfuerzo que se ha realizado por parte del gobierno, vinculado al “cuidado económico” (Batthyány, 2015), a las madres cuidadoras, es a través del Programa Jalisco Incluyente, el cual era proporcionado por el extinto Consejo Estatal para la Atención e Inclusión de Personas con Discapacidad (COEDIS) a través de la Secretaría de Desarrollo y Previsión Social.

El apoyo consistía⁸ en una aportación bimestral de “aproximadamente 1,300.00” (GP3 FHD-10). Cinco de las 10 madres con hijos con discapacidad señalaron que recibían el apoyo. De esas cinco mujeres que reciben el apoyo, una de ellas pertenece al GP1 FRA, y por otro lado, hay tres familias del GP2 FRL que no reciben el apoyo, cuando realmente el recurso sería de mucha utilidad, dada su precaria situación económica, sobre todo en el caso de una de las madres cuidadoras que se gana la vida como empleada doméstica y es jefa de familia.

8. A la fecha, ante el reciente cambio de administración pública, no se tiene certeza de que el Programa Jalisco Incluyente se vaya a seguir llevando a cabo y a través de qué organismo público se vaya a coordinar.

La perspectiva que se tiene de este programa, por parte de los beneficiarios, es que no es fácil acceder al recurso, el cual no es suficiente, que es un trámite muy complejo, que a veces no llega el recurso, pueden pasar hasta seis meses de que se haga el trámite hasta que llega el primer apoyo, y que es frecuente que se suspenda como consecuencia de la pérdida del expediente, entre otras limitaciones que presenta su acceso. A ello se puede añadir que no hay unos parámetros muy claros en cuanto a quiénes deberían de acceder a los recursos, aun cuando los derechos son universales.

En cuanto al costo de la discapacidad, como parte de los cuidados que se requieren, los datos que arrojan las familias con hijos con discapacidad que participaron en las entrevistas varía mucho dependiendo de las problemáticas que presentan los niños y en la medida en que el costo puede agravarse durante determinados periodos, sin embargo, independientemente de los montos precisos, lo que sí es real es que no hay un programa o política pública que apoye a las familias con los costos que implica la discapacidad, ya que impacta de manera muy severa a las familias.

Entre los gastos reportados se pueden identificar: medicamentos, terapias, sillas de ruedas u otros equipos necesarios para su movilidad, atención médica,⁹ estudios, cirugías, rehabilitación, escuela particular, pañales, tiempo, transporte, pagar por el cuidado material, entre otros, los cuales hacen una diferencia importante con respecto a las familias que tienen hijos sin discapacidad, situación que amerita de manera urgente su atención a partir de la creación de políticas públicas y su implementación en programas efectivos.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que las familias con hijos con discapacidad tienen derechos que pueden exigir y que el estado, como responsable de su bienestar, debe de implementar aquellos mecanismos necesarios para hacer efectivo el derecho al cuidado y desarrollo de este sector de la sociedad.

9. La atención médica y la escuela, aunque ciertamente involucran un costo importante, son aspectos que se desarrollaron previamente como parte de los servicios para el cuidado. Haría falta profundizar en estos aspectos desde el punto de vista del cuidado económico.

CUIDADO PSICOLÓGICO, SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE APOYO ANTE LA DISCAPACIDAD

Las *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*, incluyen la necesidad de elaborar políticas públicas destinadas a proporcionar servicios especializados a las familias con hijos con discapacidad. Entre estos servicios, se debe contar con aquellos que apoyan el cuidado psicológico, como lo que implica la creación de vínculos afectivos, emotivos y sentimentales (Batthyány, 2015).

La actual *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* en nuestro país, incluye en el capítulo 1 de Salud y Asistencia, en el artículo 7, inciso VIII, “Establecer servicios de información, orientación, atención y tratamiento psicológico para las personas con discapacidad, sus familias o personas que se encarguen de su cuidado y atención” (Congreso de México, 2011).

Si este artículo se cumpliera de manera satisfactoria, también se daría cierto cumplimiento con las directrices de la ONU, sin embargo, las respuestas de los informantes muestran una panorámica diferente, puesto que ninguno reporta haber recibido terapias psicológicas u orientación a las familias o a los niños con discapacidad por parte de algún organismo público.¹⁰

De las 10 familias entrevistadas, solo dos señalaron no haber recibido terapias psicológicas como apoyo para abordar la discapacidad de su niño con discapacidad. Seis participantes en la investigación señalaron que recibieron terapias psicológicas en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) de Occidente, como condición para que sus hijos reciban rehabilitación. El tiempo que se señala que recibieron o han recibido terapia psicológica varía, hay quien ha asistido a terapia hasta siete años. Este dato es significativo en tanto que muestra que superar las problemáticas emocionales y psicológicas relacionadas con la discapacidad no es un reto sencillo para la familia, y sí un apoyo muy necesario, de hecho, de estas seis familias que recibieron terapia, dos de ellas recurrieron a la atención psiquiátrica para sobreponerse a problemas de depresión y ansiedad, tanto por parte del padre como de la madre:

10. En este caso, la comparación con las familias sin discapacidad no se realizó, dado que las preguntas sobre el acceso a terapias, derivadas de la discapacidad de sus hijos, se dirigieron solo a las familias con hijos con discapacidad.

M: Yo estoy en terapia psiquiátrica. He dejado un poquito la terapia psiquiátrica por periodos. Porque empecé con depresión y ansiedad cuando el niño nació... luego se me había pasado, duré un buen de tiempo, años, sin tomar medicación, pero ahora ya de que nació el hermanito, pues las cosas se complicaron y volví a recaer... tomo antidepresivos y ansiolíticos (GP3 FHD-04).

La importancia de la atención psicológica y / o psiquiátrica, lo expresa también una de las informantes de la siguiente manera: “Sí es muy importante que las instituciones hagan ese tipo de ayudas para nosotros como padres, cuando ves padres que van superando las barreras, te ayuda mucho ver esas circunstancias, son muy buenas” (GP3 FHD-07).

El apoyo a través de guías espirituales por parte de la iglesia católica, se reportaron en dos familias y solo una persona señaló haber asistido con un terapeuta, profesionalista independiente, además del apoyo del CRIT. Los síntomas que presentaba este último participante en la investigación eran relacionados con la culpa, depresión y la poca valoración de sí misma por haber tenido un hijo con discapacidad:

M: Durante tres años, me sentía muy culpable de lo que le había pasado a la niña y [...] sentía como que no me había cuidado lo suficiente cuando estaba embarazada, y aparte hicimos un viaje a Estados Unidos, que yo no quería ir cuando estaba embarazada, entonces como él me insistió mucho en ir y luego ella nació mal, yo le echaba también la culpa al viaje. Eso lo recordaba y me hacía sentir muy enojada con el padre, entonces me estaba también creando problemas con él [...]

Y me sentía menos, también. Me sentía menos como mujer porque yo sentía que no podía tener hijos que no tuvieran discapacidad y me sentía mal porque me sentía menos, porque no le podía dar un hijo sin discapacidad a mi esposo (GP3 FHD-09).

En cuanto a la atención psicológica de los niños con discapacidad, es notorio que ninguno reportó haber llevado a su hijo a este tipo de terapias, ni dentro de organismos públicos, ni privados. Las terapias que reportaron la mayoría son las que se imparten en CIRIAC de acuerdo a sus necesidades más bien de tipo físico o de estimulación: terapias de lenguaje, física, visual, pulmonar, hidroterapia y de comunicación social; terapias de rehabilitación por parte

del CRIT de Occidente y un caso de terapia de rehabilitación en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Se reportaron pocas terapias extra, como son la natación y la equinoterapia.

El acceso a las terapias a los hijos, de acuerdo con la información de los padres, se ve impactado nuevamente por el grupo sociocultural al que pertenecen las familias, en donde evidentemente quienes cuentan con más recursos, pueden prestar mayor número de terapias y atenciones a sus hijos con discapacidad.

Como se puede observar, la afectación a los padres de familia y evidentemente a los niños ante la discapacidad es importante, y en contraste, la atención que ha prestado el estado para atender el cuidado psicológico se ha dejado prácticamente de lado y con ello se refleja la falta de políticas públicas que atiendan la problemática y el grado de incumplimiento de las *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños* así como lo establecido en la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* en nuestro país. Por su parte, se observa una tendencia importante hacia la prestación de servicios psicológicos por parte de las asociaciones civiles, como es el caso del CRIT de Occidente de la Fundación Teletón.¹¹

La falta de cuidado psicológico por motivos de discapacidad es una más de las desventajas que acumulan estas familias con respecto a las familias con hijos sin discapacidad. El cuidado psicológico de las familias con hijos con discapacidad requiere de una mayor atención por parte del estado a fin de aminorar el impacto en la salud psicológica y emocional que enfrentan estas familias.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados, se puede señalar que existen diferencias importantes entre las familias con hijos con y sin discapacidad que dan cuenta, en especial en el caso de las primeras, de la falta de cumplimiento

11. Cabe señalar que las directrices mencionan situaciones específicas de ayuda a las familias como son: el acceso a profesionales cualificados que apoyen a las familias en la resolución de conflictos y la mediación; el asesoramiento; el empoderamiento, de la prestación de desarrollo de las capacidades y del apoyo para que usen sus propios recursos (Cantwell, Davidson, Elsey, Milligan & Quinn, 2012), que es difícil de observar su cumplimiento a través de lo que señalan los padres con hijos con discapacidad sobre las terapias psicológicas que han recibido, puesto que la profundidad de los datos no permite llegar a este nivel de análisis.

del acceso a sus derechos en cuanto al cuidado y el desarrollo de los niños en la infancia media en el AMG.

En cuanto a las desventajas con respecto al cuidado material, y considerando los lineamientos internacionales y las *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*, se detectó en la muestra de familias con niños con discapacidad participantes en esta investigación que no cuentan con el apoyo por parte del estado en cuanto a servicios de guarderías, o cuidado temporal de descanso, de lo cual se puede inferir que muy probablemente es una situación generalizada a familias con condiciones similares.

Estas familias tampoco cuentan con el acceso a la educación, ni de manera regular ni a través de la Educación Especial (CAM). En cuanto al acceso a la salud, las familias reportan acceder a servicios de baja calidad, cuando en sus casos se requiere de atención especializada y de calidad por las condiciones y requerimientos que presentan los niños con discapacidad.

Dentro de las desventajas que se presentan en cuanto al cuidado económico, sobresale que aunque el costo de la discapacidad es considerado de tipo catastrófico para la familia, la estrategia estatal para cumplir con su responsabilidad es limitada a un programa de tipo asistencial, focalizado, sin criterios claros de selección de beneficiarios, no universal, con limitados recursos, al que muy difícilmente se logra acceder, dirigido a las madres cuidadoras.

En cuanto al cuidado psicológico, del cual es corresponsable el estado, no se encontraron acciones para atender la problemática. Sobresale el apoyo del CRIT de Occidente en primer lugar, seguido de la iglesia, como los principales organismos que atienden estas problemáticas.

Las evidencias presentadas como resultados de la investigación dan cuenta de que a pesar de lo estipulado a nivel legislativo en los lineamientos internacionales vigentes en nuestro país, existe una importante tendencia al incumplimiento de los derechos al cuidado y desarrollo de los niños con discapacidad por parte del estado, forjando desventajas relevantes con respecto a los niños sin discapacidad. La falta de acceso a sus derechos en general y a sus derechos al cuidado y desarrollo tiene implicaciones en cuanto al proceso de inclusión social, por lo cual es urgente que el estado implemente las políticas públicas necesarias para asegurar su cumplimiento.

Finalmente, a manera de una breve discusión, el presente estudio da cuenta de la complejidad que implica el estudio de la vida familiar, de la diversidad de aristas que se pueden presentar y que requieren abordajes a nivel personal,

familiar, social, académico y gubernamental. Falta mucho que explorar y analizar con respecto a las familias con hijos con discapacidad. Es un campo de estudio que ofrece la posibilidad de realizar una gama de investigaciones desde diversos enfoques, pero sobre todo desde la perspectiva de derechos humanos; estudios que permitan vislumbrar las necesidades que afectan el cumplimiento de sus derechos al cuidado y al desarrollo y que marcan la pauta para la elaboración de políticas públicas.

REFERENCIAS

- Barba, C. (2004). *Régimen de bienestar y reforma social en México* (Serie: Políticas Sociales, No.92). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6080/S047561_es.pdf;jsessionid=9DA9D44CF3F9778D2F23A79616A614A5?sequence=1
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las expresiones regionales* (Serie: Asuntos de género). Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL / Cooperación Española. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37726/S1500041_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cantwell, N., Davidson, J., Else, S., Milligan, I. & Quinn, N. (2012). *Avanzando en la implementación de las “Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños”*. Escocia: CELSIS. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://www.unicef.org/protection/files/Moving_Forward_Implementing_the_Guidelines_Spanish.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2013). *El derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas*. Washington, D.C.: Unicef / CIDH / OEA. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <https://www.oas.org/es/cidh/infancia/docs/pdf/informe-derecho-nino-a-familia.pdf>
- Congreso de México (2017). Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 23 de junio de 2017. México: Secretaría de Gobernación

- (Segob). Recuperado el 15 de mayo de 2020, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5487918&fecha=23/06/2017
- Congreso de México (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 30 de mayo de 2011. México: Secretaría de Gobernación (Segob). Recuperado el 15 de mayo de 2020, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- Congreso de México (2020). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 08-05-2020. Recuperado el 22 de junio de 2020, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. España: Unicef. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Italia: Unicef. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf
- González, J. (2017). *Identidades narrativas en familias cuidadoras de niños con discapacidad*. Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tlaquepaque, Jal., México. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4970/Identidades%20narrativas%20en%20familiares%20cuidadores%20de%20niños%20con%20discapacidad.pdf?sequence=2>
- Medina, M. (2015). *El cuidado infantil: limitaciones públicas, problematizaciones actuales y aportes desde un enfoque de derechos*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150925045157/Medina_Final_Paz.pdf
- Montaño, S. (2010). El cuidado en acción. En S. Montaño & M. Calderón (Coords.), *El cuidado en acción. Entre el derecho y el trabajo* (pp. 13-68). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27845/S2010994_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Naciones Unidas & Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Ginebra: ONU. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7006/OBSERVACIONES_FINALS SOBRE_EL_INFORME_INICIAL_DE_MEXICO.pdf
- Naciones Unidas & Oficina del Alto Comisionado (2014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Guía de formación No.19 (Serie de capacitación profesional)*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_Training-Guide_PTS19_Accessible_sp.pdf
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / Unesco Santiago) (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad SIREED. Resultados de la primera fase de aplicación*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227500s.pdf>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) & Banco Mundial (2011). *Informe Mundial sobre la discapacidad*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (s.f.). *Mejor salud para las personas con discapacidad*. Infográfico. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://www.who.int/disabilities/infographic_es.pdf?ua=1
- Pautassi, L. (2009). *Programas de transferencias condicionadas de ingresos ¿Quién pensó en el cuidado? La experiencia de Argentina*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2009/1029/Ponencia-LauraPautassi.pdf>

- Pautassi, L. (2010). Cuidado y derechos: nueva cuestión social. En S. Montañón & M. Calderón (Coords.), *El Cuidado en Acción. Entre el derecho y el trabajo* (pp. 69–92). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27845/S2010994_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sartori, G. (2002). Comparación y método comparativo. En G. Sartori & L. Morlino, *La comparación en las ciencias sociales* (pp. 29–50). España: Alianza Editorial.
- Velasco, L. (2017). *La inclusión laboral de las personas con discapacidad. Un estudio comparativo entre España y México*. México: ITESO / CIRIAC / Corporativa de Fundaciones y Comisión de Derechos Humanos Jalisco. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de <https://play.google.com/books/reader?id=8agsDwAAQBAJ&hl=es&lr=&printsec=frontcover>

Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano*

REBECA MEJÍA-ARAUZ
LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Resumen: *A partir de entrevistas con familias urbanas de cinco grupos socioculturales que tienen hijos/as en la etapa de la infancia media, se analizan las etnoteorías parentales sobre autoridad y trato, y se relacionan con la manera en que los padres conciben y atienden algunos aspectos de su desarrollo socioemocional. Las diferencias entre grupos socioculturales se muestran en un continuo que va desde padres con autoridad y trato vertical, estricto y consistente en el empleo tanto de reconocimientos y castigos, a padres con flexibilidad en la autoridad y consideración en el trato a sus hijos; se discuten las implicaciones para el desarrollo socioemocional en los aspectos de sociabilidad, afecto y desarrollo del carácter.*

Palabras clave: *etnoteorías parentales del desarrollo, autoridad parental, trato de padres a hijos, desarrollo socioemocional, infancia media.*

Este capítulo presenta los resultados de un estudio acerca de las concepciones que tienen los padres de cinco grupos socioculturales que viven en contexto urbano respecto de la autoridad y el trato que dan a sus hijos, así como de la manera en que conciben y atienden el desarrollo

- Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.

socioemocional en la etapa de la infancia media. Estos tres temas se interconectan y pueden tener un impacto profundo en el desarrollo infantil. El análisis que se reporta forma parte de una investigación más amplia acerca de la *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media*.

A fin de realizar un análisis cualitativo detallado, se seleccionó una submuestra de 47 entrevistas con padres de familia de los cinco grupos socioculturales del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) participantes en la investigación: *grupo 1, familias con recursos educativos y económicos amplios* (GP1 FRA, n=10); *grupo 2, familias con recursos educativos y económicos limitados* (GP2 FRL, n=10); *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD, n=10); *grupo 4, familias con un hijo en albergue entre semana* (GP4 FHA, n=7); y *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU, n=10). Esta submuestra incluye familias biparentales, monoparentales, ampliadas y reconstituidas en cada grupo sociocultural en la misma proporción en que se distribuyeron en la muestra completa.

Las concepciones que tienen los padres acerca del desarrollo infantil se identifican por las ideas, preocupaciones y reflexiones que se expresan en la entrevista, pero también se infieren a partir de las acciones que reportaron que realizan con respecto a la atención y desarrollo de sus hijos. Otros aspectos importantes para los padres con relación al desarrollo de sus hijos que también se revelaron en las entrevistas refieren a la salud, el aprendizaje escolar y, en menor medida, a los aprendizajes no escolares y para la vida. El análisis de estos se presentará en otros trabajos.

Los resultados del análisis en que se enfoca este capítulo muestran que los padres que conforman estos grupos socioculturales, aun cuando tienen algunas coincidencias, no comparten el mismo significado ni dan el mismo valor a la autoridad, al trato y al desarrollo socioemocional sino que sus perspectivas presentan variantes importantes como etnoteorías del desarrollo infantil, cuyas implicaciones se discuten.

CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS PADRES SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL

Las concepciones sobre el desarrollo, también consideradas creencias, procesos cognitivos, teorías implícitas o etnoteorías parentales son modelos

culturales o guiones de comportamiento y de razonamiento compartidos por padres de familia acerca de la naturaleza del desarrollo de los hijos (Cervera, 2009, Harkness & Super, 2014; Palacios, 1987). Palacios (1987) llama “ideas evolutivo-educativas” a lo que los padres “piensan sobre sus hijos, sobre su desarrollo y educación, lo que esperan de ellos, a qué atribuyen su comportamiento y las ideas que tienen respecto a cómo influir sobre él” (p.98). Estas ideas no son universales sino que presentan variantes debido al desarrollo histórico y cultural de cada grupo y por las condiciones de vida de cada uno. Estas concepciones distintas llevan a diferentes prácticas parentales.

Las etnoteorías, ideas evolutivo-educativas o concepciones y creencias que tienen los padres acerca del desarrollo infantil son importantes debido a que están relacionadas con las decisiones y prácticas de crianza que despliegan en la vida cotidiana, las cuales producirán efectos diferenciales en los procesos cognitivos, afectivos y de relación en los niños, con posibles repercusiones en otras fases del desarrollo como la adolescencia y la edad adulta.

Las concepciones parentales del desarrollo no son producciones cognitivas en un vacío aislado del actuar (Grusec, 2010; Palacios, 1987; Solís-Cámara, Díaz Romero, del Carpio Ovando, Esquivel Flores, Acosta González & de Jesús Torres, 2007) y no todas son explícitas o conscientes (Cervera, 2009). Sigel (1985) distingue entre las ideas de los padres referidas al qué y otras al cómo. Las primeras se refieren a las metas del desarrollo que consideran deseables; las segundas, a cómo consideran los padres que deben actuar para lograrlas.

Dentro de las concepciones o ideas evolutivo-educativas que tienen los padres acerca del desarrollo de los hijos están las referidas a la forma en que ellos deben de ejercer la autoridad, a la manera de tratar a los niños para fomentar su desarrollo y sobre qué les resulta relevante respecto al desarrollo socio-emocional de sus hijos y cómo orientarlo. Estos tres aspectos han sido también explicados desde diferentes abordajes teóricos, pero con frecuencia las concepciones teóricas se desarrollan como universales sin tomar en cuenta las variantes culturales y las prácticas, costumbres y tradiciones reales de diferentes poblaciones.

A continuación, se presenta el análisis de las variantes y similitudes en las concepciones y prácticas de padres y madres de cinco grupos socioculturales con respecto a tres categorías: autoridad, trato y algunos aspectos del desarrollo socioemocional.

LA AUTORIDAD COMO MEDIO PARA GUIAR EL DESARROLLO DE LOS HIJOS

En general, en este estudio se considera que la autoridad se manifiesta, entre otras conductas, por las de otorgar privilegios o de sancionar determinados comportamientos. Las entrevistas que se realizaron a los padres no incluían preguntas específicas acerca de cómo concebían la autoridad, pero en las respuestas a distintos temas fueron surgiendo descripciones de cómo la ejercen. De esa información, fue posible inferir sus concepciones acerca de esta, e identificar prácticas e ideas compartidas entre las familias con características similares, así como diferencias en estas concepciones y prácticas con respecto a otros grupos que variaban en sus características sociales, culturales y económicas.

Los padres muestran una idea común acerca de la autoridad: un medio para guiar el desarrollo de los hijos. Sin embargo, se encontró que hay una fuerte variación en la manera en que la ejercen, en los motivos que tienen para hacerlo, en la flexibilidad, así como en la automaticidad o reflexividad con que lo hacen.

A continuación, se presenta una descripción general de las concepciones que se manifiestan en los grupos y, posteriormente se analiza cada uno de estos aspectos.

En el *grupo 1, familias con recursos educativos y económicos amplios* (GP1 FRA) la autoridad es ejercida, con frecuencia, de manera vertical y estricta. Los padres parecen tener muy claro qué es lo que quieren lograr en ciertos aspectos de la vida de sus hijos, sobre todo en asuntos de salud, integridad física, aprendizajes escolares, desarrollo personal, orden y limpieza y obediencia. La conducta de los padres sigue pautas muy establecidas y con fuertes similitudes entre unos y otros dentro del mismo grupo cultural.

En el *grupo 2, familias con recursos educativos y económicos limitados* (GP2 FRL), la autoridad es ejercida, por lo general, de manera vertical, pero, con menos consistencia que el GP1 FRA, y sin reglas claras. Los padres tienden a fijarse en las situaciones emergentes, y en ese momento, ejercen la autoridad castigando, amenazando o prometiendo premios.

En el *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD), la autoridad es ejercida de manera más vertical y más estricta que en los otros y los padres también son más consistentes en el uso de recompensas y de castigos. No

establecen reglas explícitas, probablemente debido a las limitaciones de los niños, ya que la discapacidad consiste en diversos grados de parálisis cerebral; tienden a poner castigos inmediatos y por lo general, no dan marcha atrás a pesar de que los niños lloren o hagan berrinches. Esta firmeza en el trato, característica de este grupo, pudiera deberse no solo a que los niños tienen una discapacidad sino también a que los padres han recibido asesoría y cursos del Centro Integral de Rehabilitación Infantil, A.C. (CIRIAC) y de otras instituciones a donde han llevado a los niños a recibir terapia, lo que podría explicar la homogeneidad de los padres en el trato.

En el *grupo 4, familias con un hijo en albergue entre semana* (GP4 FHA), aparecen pocos motivos para ejercer la autoridad, también aparecen pocos medios de control. La autoridad está centrada en el comportamiento y la obediencia y, en menor medida, en lo escolar y la alimentación, probablemente esto último por confiar o cederle la responsabilidad en estos dos aspectos a la institución que alberga a los niños entre semana.

Los padres del *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU) son los menos estrictos e impositivos de todos los grupos e insisten mucho en el diálogo como forma de que los hijos tengan la conducta que ellos consideran apropiada. Aún en situaciones que les importan mucho, como lo educativo, prevalece en algún caso, la decisión del niño sobre la de los padres. El papel de la autoridad es más como de un guía o una hermana mayor que el de una madre, como se da en los otros grupos.

En los grupos con un estilo más autoritario, la obediencia se concibe como una virtud y por tanto los padres dan mayor importancia a los castigos que al diálogo y la comunicación (Izzedin & Pachajoa, 2009). Citando a diversos autores, estos investigadores señalan que esta forma de manejo de la autoridad puede afectar a nivel de desarrollo socioemocional, ya que puede generar baja autoestima, desconfianza y conducta agresiva. En contraparte, están los modelos permisivo y autoritativo. En el primero, evitan castigos y recompensas, no establecen normas, pero no orientan a los hijos, en el segundo proveen responsabilidades a los hijos, establecen normas, pero aceptan la negociación.

En lo presentado anteriormente, puede notarse que los padres conciben la autoridad como un medio para promover el desarrollo de sus hijos. Algunos tienen ideas más establecidas acerca de cómo ejercerla, mientras que otros utilizan procedimientos más deliberativos. Estas concepciones en unos casos están más

cerca del modelo autoritario y en otros, del permisivo, pero en todos ellos uno de los aspectos centrales del desarrollo que todos buscan promover es el educativo. A continuación, se presenta la información de manera más desglosada.

Los motivos para ejercer la autoridad. La concepción de autoridad incluye, entre otros aspectos, los motivos para ejercerla. En este aspecto los cinco grupos concuerdan en algunos, pero difieren marcadamente en otros. En todos los grupos, los padres ejercen la autoridad para lograr que los niños obedezcan. El supuesto es que, si los niños obedecen, entonces los padres pueden guiar su desarrollo. El segundo motivo común es el aprendizaje escolar. Todos los padres utilizan su autoridad para esto. Solo en el grupo de niños con discapacidad, la educación escolar no es lo más importante sino el aprendizaje específico de ciertas habilidades que cada niño necesita para lograr más autonomía. El tercer aspecto común es la alimentación. Todos los grupos lo mencionan, excepto el de indígenas migrantes. La diferencia es que mientras que al GP1 FRA le interesa que sus hijos tengan una alimentación sana (según sus criterios), a los grupos 2, 3 y 4 (GP2 FRL, GP3 FHD y GP4 FHA), les interesa que la alimentación sea suficiente.

El establecimiento de reglas. Dentro de las concepciones sobre la autoridad, los padres pueden considerar que el establecimiento de reglas explícitas contribuye a crear un ambiente apropiado para el desarrollo de sus hijos o pueden asumir que estos las conocen, aunque no se expliciten. En este aspecto hay diferencias entre los grupos: el GP1 FRA menciona reglas explícitas. Este es de los grupos más exigentes y consistentes en el manejo de la autoridad de manera vertical. El GP4 FHA menciona solo una regla, y los grupos 2, 3 y 5 (GP2 FRL, GP3 FHD y GP5 FIU) no mencionan ninguna. Ejemplos de reglas en los grupos 1 y 4 (GP1 FRA y GP4 FHA) son las siguientes:

Si no le gusta lo que se va a comer, por lo menos se tiene que comer $\frac{3}{4}$ partes o la mitad de lo que le serví de cada ración (GP1 FRA-08).

A veces le digo al niño, no lo voy a recoger porque eso te toca a ti y llegando lo haces (GP4 FHA-04).

Los grupos 3 y 5 (GP3 FHD y GP5 FIU) no establecen reglas. En el GP3 FHD probablemente porque debido a la discapacidad a los niños se les dificultaría tenerlas en mente, y en el GP5 FIU la ausencia de reglas es consonante con las

explicaciones que proporcionan los padres, a partir de las cuales se puede pensar que no tienen una orientación determinista de la formación de sus hijos y en cada situación están pensando qué hacer, por lo que no tendrían sentido las reglas generales.

Flexibilidad en el uso de la autoridad. Como se describió anteriormente, en algunos de los grupos la concepción de autoridad tiende a ser vertical y estricta, pero no es igual en todos ellos. Casi todos los grupos manifiestan cierta flexibilidad, sobre todo en las reglas concernientes a la alimentación y otras situaciones específicas. En el GP1 FRA, los padres muestran flexibilidad respecto a la comida y en las actividades extraescolares: “Pues mira, antes había sido autocrático por la ludoteca y ahí se iban y se aguantaban y se divertían y no había opción. Este año empezamos a ir los cuatro juntos a buscar” (GP1 FRA-12). En el GP2 FRL, la autoridad se ejerce principalmente para que los niños coman la comida que les sirven. En ocasiones los padres muestran cierta flexibilidad al respecto, ya sea en la cantidad, en el tipo o en la elección: “Comió, pero poquito. Y dice: ‘Ya no tengo ganas’, ‘Pues si no quieres y andas llena, no te lo comas’, es que yo no las obligo” (GP2 FRL-19).

El grupo GP3 FHD ejerce la autoridad de manera más vertical y estricta; sin embargo, muestra flexibilidad cuando la exigencia resulta contraproducente. Por ejemplo, en uno de los casos, el niño no quería ir a la escuela, los padres se aseguraron que tuviera limpio el pañal, que no tuviera hambre y le preguntaron si se sentía mal para entender la negativa. Cuando la señora que lo cuida informó que había escuchado que los otros niños se iban a reunir, los padres le preguntaron si quería ir a la terapia, dijo que no; que si quería ir a los caballos, a lo cual también se negó. Le preguntaron si quería ir con sus amigos, a lo que dijo que sí. Entonces los padres le dijeron: “Vamos a casa de tus amigos, les vamos a decir que tienes que ir y vamos a hablar con sus padres, que mejor los invitas aquí a merendar... y aquí juegan” (GP3 FHD-08). Con esto el niño quedó conforme y acudió a la escuela con la certeza de que podría ver a sus amigos, aunque no en el horario que él deseaba. En este caso, los padres lograron lo que querían y el niño también. Por otra parte, evitaron problemas en la relación padres-hijo. Este grupo, junto con el GP1 FRA, es el más estricto, pero también es el grupo de padres más consistente en la aplicación de premios y castigos.

En el GP4 FHA, lo narrado por las madres muestra una autoridad vertical, con un solo caso de cierta flexibilidad como se identifica en una madre en-

trevistada a continuación (se identifica con M o P a la madre o al padre entrevistado):

M: [...] porque a él no le gustan las verduras [ríe]. Le digo no, ahora te quedas ahí. Pues ya así hasta que deje un poquito menos de lo que le servimos ya lo dejo parar. Pero sí tiene que comer verduras (GP4 FHA-07).

El hijo tiene la obligación de comer lo que le sirvan, aunque sean verduras, la flexibilidad reside en que le permiten que deje una parte de ellas.

El GP5 FIU es el más flexible, aunque no lo mencionen explícitamente; hay poca exigencia sobre los niños. Es el grupo que más permite que los hijos hagan lo que deseen, lo cual es consistente con el desarrollo de la autonomía que se reporta en diversas comunidades indígenas (véanse por ejemplo Paradise, 1994; 1996; Correa-Chávez, Mejía-Arauz & Rogoff, 2015).

Explicaciones de los padres acerca de la autoridad que ejercen. En general, los padres dan pocas explicaciones acerca del trato a sus hijos, debido principalmente a que las entrevistas no enfatizaban ese aspecto; sin embargo, ocasionalmente, explicitan las razones por las cuales actúan de la manera en que lo hacen. Los grupos 1, 3 y 5 (GP1 FRA, GP3 FHD y GP5 FIU) son los que dan mayor cantidad de explicaciones. El GP1 FRA parece tener ideas muy claras acerca del papel de la autoridad y de cómo ejercerla; el GP3 FHD parece haber tenido la necesidad de aprender y de construir maneras de ejercer la autoridad que les ayuden a afrontar la situación de sus hijos con parálisis cerebral; en el caso del GP5 FIU, de las familias indígenas urbanas, aparecen más ideas que parecieran dar cuenta de un proceso reflexivo continuo para decidir qué es lo mejor en situaciones específicas. Aunque estos tres grupos manifestaron mayor cantidad de explicaciones, parece que fueron construidas por razones diversas.

En el GP1 FRA, las razones de su actuar son acerca de la importancia de que los padres ejerzan la autoridad: “que sea claro que somos padres y no amigos. No somos sus cuates, ni igualarse” (GP1 FRA-13); sobre golpear a los hijos: “Era una cosa necesaria, consideramos nosotros, aunque los derechos humanos digan que no [risas]. No es una pedagogía que tengamos muy presente” (GP1 FRA-35); a los acuerdos entre los padres: “No sé si sea mejor o peor que los demás, de acuerdo con lo que creemos los dos y a lo que nos pusimos de acuerdo” (GP1 FRA- 48) y a las dificultades de ejercer la autoridad: “En la casa

los jefes son los niños. Porque terminas haciendo lo que los niños quieren” (GP1 FRA-12). En este grupo parece haber mayor uniformidad en cuanto a las explicaciones acerca del ejercicio de la autoridad.

El GP2 FRL da pocas explicaciones. Estas giran en torno a que el hijo se tiene que portar bien con los padres: “Él no me debe de faltar al respeto de ninguna manera porque yo soy su mamá” (GP2 FRL-20); a que no hay que golpear a los hijos: “Porque yo pienso que si les pego se hacen más rebeldes” (GP2 FRL-19) y el dilema entre ignorar y castigar una conducta inapropiada “Y digo, no lo voy a regañar porque está contestando... pero es que tampoco puede contestar ‘No me estás contestando que te voy a pegar’” (GP2 FRL-23).

Los padres del GP3 FHD dan pocas explicaciones, pero hablan de la necesidad de ser exigente para que mejore el comportamiento del hijo: “Yo soy bien exigente con ella, ‘Dejas eso porque dejas eso ahorita y ya’ y aun así es bien tremenda” (GP3 FHD-03); de la necesidad de los golpes para la corrección para que no agrede a otros niños: “Realmente la única manera de corregir ese tipo de acciones fue a través de la nalgada o el manazo” (GP3 FHD-01), pero también hay quien se opone a los golpes: “No soy de pegarle, pero sí creo que un buen castigo a tiempo es bueno” (GP3 FHD-07). Pareciera que en este grupo los padres consideran que necesitan ser muy estrictos para que sus hijos se desarrollen adecuadamente. Dependiendo de las características de los niños, algunos padres consideran que los golpes son apropiados, mientras que otros consideran que son mejores los castigos.

En el GP4 FHA, a diferencia de los grupos 1, 2 y 3 (GP1 FRA, GP2 FRL y GP3 FHD), en que los padres daban algunas explicaciones acerca del trato a los hijos, en este grupo no apareció ninguna, probablemente el hecho de que los hijos estén en el albergue entre semana y con la familia solamente durante el fin de semana, tenga influencia en la manera en que estas madres se relacionan con sus hijos y se percibe la relación.

En el GP5 FIU, los padres dan más explicaciones que en los otros cuatro. En las diez entrevistas aparecen nueve explicaciones acerca de la manera en que ejercen la autoridad con sus hijos. En este grupo, a diferencia de los otros, puede notarse un proceso deliberativo acerca de cómo proceder. A diferencia de los otros grupos que tienen respuestas de autoridad muy pautadas, en este caso, parece que los padres no tienen patrones de respuesta sino que tienen que estar pensando, en cada ocasión, qué conviene.

A continuación se muestran algunos ejemplos de este proceso deliberativo:

Si me dice “dame una moneda”, le digo bueno no te la doy, porque no te la ganaste o la perdiste por esta razón, por estar hablando mal y ese es tu castigo, y sé que sí se enoja por lo que le estoy haciendo, siento que sí vale la pena (GP5 FIU-64).

Lo castigo por su bien, le digo, por su bien, le digo que ya, que no está bien eso a lo que va pues, a mí no me gusta [porque se va a la calle] (GP5 FIU-60).

A veces, en la comida me pongo a pensar cómo haré si va a querer ir o no va a querer ir, porque hasta llorábamos entre los dos cuando él no quería ir la escuela; lloraba y yo también (GP5FIU-69).

En este grupo la autoridad parece ser más fraternal, como de una hermana o hermano mayor y procuran convencer a los niños de que conviene tener cierto tipo de comportamiento. Valoran el diálogo y el ejemplo como maneras de fomentar el desarrollo, más que los golpes y los castigos. Bandura (1987) señala que las personas aprenden por observación de la conducta de otros que fungen como modelos, en este sentido, probablemente estas familias sigan los modelos que observaron en sus familias de origen. En otras comunidades de herencia indígena, también se observa una consideración a las necesidades y orientaciones de los niños, por ejemplo, Cervera (2016) encuentra que en las comunidades mayas también permiten que los niños tomen decisiones con la intención de que se vuelvan responsables.

En lo expuesto se puede notar un continuo que va desde las ideas pautadas y estrictas acerca de cómo ejercer la autoridad hasta un proceso deliberativo y más flexible sobre cómo actuar en cada situación que presentan los hijos. Muy probablemente, estos extremos estén relacionados con la concepción que tienen los padres acerca de qué es el desarrollo de los hijos. En uno de los extremos de estas visiones está la que tiene una idea precisa de lo que se quiere lograr con los hijos y, en el otro, la idea de que hay que crear un ambiente propicio para que el niño se desarrolle en la dirección que él lo desee. Estas perspectivas coinciden con lo que Gopnik (2016) ha identificado como padres “carpinteros” que intentan moldear a los hijos de acuerdo con

su idea de desarrollo, o padres “jardineros” que se enfocan en proveer las condiciones para facilitar el desarrollo independientemente de hacia adónde se oriente. Este punto se ilustra y elabora con más detalle más adelante.

CONCEPCIONES DE LOS PADRES SOBRE EL TRATO

Dentro de los distintos elementos que constituyen las concepciones que tienen los padres respecto al desarrollo de sus hijos, se identificó lo que se denominó “trato”, lo cual refiere a expresiones, ideas y acciones de los padres que describen la manera habitual en que se relacionan con sus hijos. Estas formas de trato y relación se conectan tanto con el ejercicio de la autoridad como con el modo en que estos padres tratan de orientar el desarrollo socioemocional y el desarrollo en general de sus hijos.

En esta sección, de acuerdo con la información recolectada, se reporta solo aquello relacionado con el reconocimiento que dan los padres a los hijos, los premios, el castigo, el regaño, los golpes y otras explicaciones acerca del interactuar que no solo implican disciplinar sino que reflejan una concepción de los padres de su papel como tales, y de sus concepciones acerca de qué es apropiado utilizar como formas de incidir en el desarrollo de sus hijos en la etapa o edad en que están actualmente, es decir en la infancia media. Este análisis permite identificar que las formas de trato varían en los distintos grupos culturales analizados.

Las finalidades de estos tipos de trato identificadas fluctúan en un continuo de lo muy definido a lo poco definido, en línea similar a como Gopnik (2016) describe lo que buscan los padres respecto al desarrollo de sus hijos. De acuerdo con esta autora, por una parte, están quienes actúan como “carpinteros” y consideran la crianza como un trabajo de construir un producto final a partir de un esquema que tienen en la mente y, por otra, los que consideran que la crianza es como el trabajo de un “jardinero”, en donde se trata de proporcionar un ambiente protector y nutritivo que permita que las plantas florezcan. A diferencia de construir un mueble que permanece inmutable, un jardín está cambiando continuamente porque se adapta a las circunstancias del ambiente y el papel del jardinero es responder a esas situaciones siempre cambiantes.

Desde otra perspectiva, las formas de trato encaminadas a moldear el comportamiento de los niños mediante el uso del reconocimiento, premios, regaños, castigos y golpes parecen reflejar concepciones del desarrollo con-

ductistas. En este paradigma, la conducta se moldea o modifica mediante la utilización de reforzamiento (Skinner, 1977), lo cual se puede asociar con la idea de Gopnik (2016) de padres *carpinteros*. Por otra parte, y en menor proporción, aparecen maneras de trato de los padres que se pueden interpretar desde una perspectiva cognitivo-constructivista o dialógica; es decir, estos padres implícita o explícitamente muestran que mediante el diálogo es posible que los hijos modifiquen sus cogniciones y a partir de ello cambien su conducta, lo cual hasta cierto punto coincide con lo que implica la idea de padres “jardineros”. Aunque esta concepción puede aparecer en padres de cualquiera de los grupos, en el GP5 FIU, de indígenas urbanos es más marcada.

A continuación, se presentan los hallazgos a partir de análisis cuantitativos y cualitativos en cuanto a las prácticas parentales de uso del reconocimiento y premios, el castigo, regaño y amenaza y los patrones de trato observados en los distintos grupos culturales.

El reconocimiento y los premios. El reconocimiento es una de las formas de trato más utilizadas por padres o madres en todos los grupos. El 90% de los padres indígenas urbanos lo utilizan, así como el 100% de las familias de los demás grupos. El reconocimiento se da ante ciertas conductas deseables y se manifiesta en distintas maneras según el grupo cultural, pero principalmente son expresiones verbales de felicitación, elogio o ánimo, así como abrazos y besos. En el grupo de familias con un hijo con discapacidad, una de las mamás dice que reconoce: “Algún logro que él tiene, lo abrazamos, le aplaudimos, nos acercamos a él y le hacemos la bulla” (GP3 FHD-05).

Los premios, como forma de reconocimiento, son utilizados para conductas que los padres parecen valorar más. El grupo que más lo utiliza es el de padres de niños con discapacidad (80%) ya que les ayuda a que los niños tengan la conducta esperada; el 70% de los padres en los GP1 FRA y GP2 FRL refieren premiar la conducta de los hijos. En el caso del GP4 FHA, menos de la mitad de las madres expresa hacerlo, probablemente porque los niños están en una institución la mayor parte de la semana. En el caso del GP5 FIU, solamente la mitad de los padres indígenas urbanos refieren utilizar los premios.

Estos padres y madres que usan el reconocimiento y los premios con los hijos, reflejan una forma de trato y relación con sus hijos orientada bajo el paradigma conductual en el que como señala Skinner (1977) para educar a los hijos en el sentido que desean es necesario darles un reconocimiento o premio cuando se portan conforme a lo que ellos esperan.

El castigo, el regaño y la amenaza. Algunas de las maneras en que los padres tratan a los hijos para orientar su conducta son el castigo, el regaño y la amenaza. Su uso parece reflejar la idea de que estos son medios adecuados para incidir en la conducta de sus hijos.

Para algunos de los padres, el castigo representa una alternativa a los golpes. Esta manera de interactuar con los hijos presenta una fuerte variación entre los padres de los distintos grupos. El 100% de los padres del GP1 FRA afirman castigar a sus hijos, le sigue el GP3 FHD con 90%, el GP4 FHA con el 88%, y al final los grupos 2 y 5 (GP2 FRL y GP5 FIU) con 60%.

Los motivos por los cuales castigan los padres o madres de los cinco grupos son similares. Principalmente por desobedecer, no cumplir tareas, agredir, malas calificaciones, no querer ir a la escuela y no querer levantarse. Los castigos pueden variar según los recursos con que cuenten las familias de los distintos grupos, sin embargo, se detectan tres modalidades de castigos: no darles algo (dinero, permisos, paseos, golosinas), quitarles (permisos ya otorgados, aparatos electrónicos) y castigos físicos (tiempo fuera, poner una férula en el brazo). El grupo que se distingue de los otros en cuanto al castigo es el de los niños con discapacidad, ya que en uno de los casos la madre refiere que los castigos no funcionan debido a los cortos periodos de atención de su hijo.

El regaño es uno de los recursos más utilizados por los padres de familia para corregir a sus hijos. Entre el 90 y 100% de los padres de los cinco grupos refieren utilizarlo. Los motivos para el regaño suelen ser desobedecer, contestar mal, no seguir indicaciones, pelearse entre hermanos y tratar mal a compañeros. Los regaños suelen incluir gritar y hablar de mala manera. En dos de los casos, también se incluyen insultos a los niños y en uno más, aventar cosas mientras se les regaña. Tres de las madres afirman incluir groserías como llamar “pendejo” al hijo.

Parece que en el GP2 FRL y GP4 FHA, las groserías son una forma de expresión de incomodidad de los padres, culturalmente aceptada, sin que necesariamente impliquen una intención —por parte de los padres— de ofensa hacia el interlocutor. Sin embargo, el efecto en los niños podría ser variado y afectarlos o no, dependiendo de cada uno. Una de las madres refiere: “Groserías, pues una que otra que se te escapa. Ahí de chingada madre o así, así, pero de ahí más... o sea, agredirlo a él, así de decirle alguna grosería a él directamente,

no” (GP4 FHA-01); sin embargo, a pesar de la intención de los padres, pudiera haber un efecto en los niños.

Otra de las maneras en que los padres procuran tener el control de la conducta de sus hijos es a través de las amenazas, que es una especie de castigo simbólico. La amenaza consiste en anunciarles un castigo que no necesariamente será llevado a cabo, como golpearlos o quitarles algo como el celular o no llevarlos de vacaciones. En las entrevistas apareció muy poco este recurso de trato: 30% en el GP2 FRL, 20% en el GP3 FHD, 14% en el GP4 FHA y 10% en el GP1 FRA y EL GP5 FIU. También amenazan con castigos emocionales: diré a tu padre que no te abrace, que no te compre, no hablarle; o negarle alguna atención como no darle comida en la boca en el caso de los hijos o hijas con discapacidad.

En el caso del castigo, hay mayor diferencia entre grupos, pues en el GP1 FRA todos los padres refieren castigar a sus hijos, a diferencia de los grupos 2, 3 y 4 (GP2 FRL, GP3 FHD y GP4 FHA), en donde solamente en un rango del 80% al 86% de los padres refieren castigar a sus hijos; la diferencia más marcada es con los padres indígenas migrantes en donde solamente el 40% de ellos refiere que los castiga, como puede verse en la figura 6.1.

Uso de golpes para disciplinar. Otra de las grandes diferencias está en el uso de golpes para disciplinar a los niños que, si bien, no se trata de golpes extremos o que impliquen cargas severas de agresividad sino expresiones físicas leves como nalgadas, manazos, pellizcos, etcétera, de cualquier manera implica recurrir a cierto grado de expresión y control físico que puede impactar de manera fuerte en los niños. El gráfico que aparece en la figura 6.2 muestra el número de padres que informa recurrir a los golpes.

El uso de los golpes en el trato a los hijos varía según el grupo cultural entre 50 y casi 92%. Se puede inferir que en su concepción de desarrollo tienen a los golpes como uno de los medios de promover el buen desarrollo de sus hijos. Los golpes consisten en nalgadas, cachetadas, zapes y pellizcos. Algunos aseguran que jamás recurren a estos medios. En la mayoría de los casos, tienden a decir que los golpes no son frecuentes y que fueron, sobre todo, cuando los hijos estaban más pequeños. En uno de los casos la madre refiere que el niño merece los golpes. Pone la responsabilidad en el niño y no en su persona como formadora:

FIGURA 6.1 CASTIGA A LOS NIÑOS

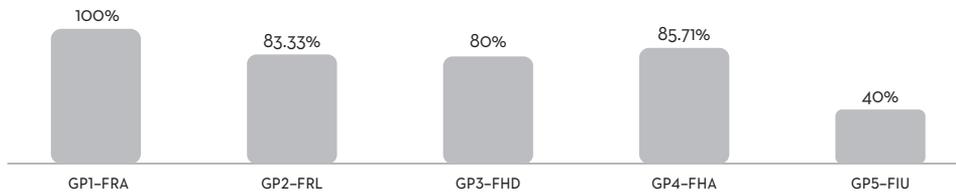


FIGURA 6.2 USO DE GOLPES PARA DISCIPLINAR A LOS NIÑOS



Una nalgada, no es recurrente, pero cuando ya lo merece. Pero como que ha ido desapareciendo, pienso que han ido aprendiendo, han ido entendiendo cosas básicas de límites. Era una cosa necesaria consideramos nosotros, aunque los derechos humanos digan que no [risas] (GP1 FRA-35).

Claramente, en esta viñeta puede interpretarse cómo la mamá considera los golpes como necesarios para que los hijos aprendan límites y opone su punto de vista al Derecho de Acceso a una Vida Libre de Violencia y a la Integridad Personal, de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, del Fondo para las Naciones unidas para la Infancia (Unicef), promulgada por el gobierno mexicano el 4 de diciembre de 2014 (Congreso de México, 2014).

En otra de las entrevistas, ante la pregunta de si los adultos utilizaban golpes para disciplinar a los niños, la respuesta es un categórico “Sí, claro” (GP1 FRA-05), lo que puede interpretarse como si la mamá considerara esta práctica como algo totalmente normal y por ello responde como si esta respuesta fuera la obvia ante la pregunta que se le realizó.

De acuerdo con Gershoff (2010), los padres utilizan los golpes para metas de corto plazo, como detener una conducta inaceptable o lograr que el niño

obediencia; sin embargo, sería importante para los padres saber que esta autora encontró que los golpes se correlacionan con menos obediencia en el largo plazo y menos comportamiento moral y prosocial.

En el GP1 FRA, las formas de golpear son más variadas: nalgadas, manazo, chanclozo, patadas y jalones de pelo. Las conductas ante las cuales los padres agreden a sus hijos son no obedecer, hacer enojar a la mamá, golpearse entre hermanos y romper objetos en la casa. Solamente una de las entrevistadas afirma no golpear a sus hijos porque considera que hay que educar sin golpes.

El 50% de los padres del GP3 FHD, que tienen un hijo con discapacidad, utilizan los golpes para el control de la conducta de sus hijos, de lo cual se puede inferir que, dentro de su concepción de desarrollo de los hijos, los golpes son una manera de favorecer su desarrollo. Por lo general, los golpes son nalgadas leves, en ocasiones sobre el pañal y pellizcos. Los padres no fueron explícitos acerca de la justificación de los golpes, excepto por una mamá que apela a la autoridad diciendo que la psicóloga de una institución a donde acude a recibir orientación y un sacerdote le explicaron que con un golpe los niños entienden.

El 57% de los padres del GP4 FHA utilizan los golpes para controlar la conducta de sus hijos. Solamente dos de las entrevistadas afirman no golpear a sus hijos. Las conductas ante las cuales las madres agreden a sus hijos son portarse groseros, aventar objetos, hacer berrinches y, en uno de los casos, el resentimiento de la madre. No son muy explícitas acerca de la manera de golpear a los hijos, solo se refieren en un caso fajazos, y en otro, nalgadas.

Los padres del GP5 FIU son quienes menos golpean a los niños, solo uno de cada dos, lo que indica que la mitad de ellos no considera que los golpes ayuden al desarrollo de sus hijos. Quienes están en contra del uso de los golpes para disciplinar enfatizan más el diálogo, la explicación, el regaño y el castigo para que los niños tengan un sano desarrollo. Estas ideas están más en consonancia con la posición de Jean Piaget (1987), quien señala que los niños deben construir las reglas para llegar a tener una moral autónoma y que las sanciones expiatorias no ayudan a lograrla.

Aunque la mayoría de los padres los utiliza, las opiniones acerca del uso de los golpes son controvertidas. Por una parte, una de las entrevistadas justifica esa manera de corregir al afirmar que los hijos se lo buscan; mientras que otra critica que haya familias en que peguen a los hijos y asegura que ella no quiere eso para sus hijos:

He visto unas vecinas por aquí que los mandan a la tienda, pero no lo mandan en bueno, le mandan con golpes y a mí no me gusta, me siento mal yo y me pongo a pensar en mis hijos y no quiero que mis hijos pasen ahí y yo le voy a hacer así y platico y también sí entienden (GP5 FIU-69).

En todos los grupos culturales, los padres refieren golpear a sus hijos, aunque dicen que lo hacen de manera leve y, en algunos casos, intentan justificar esta conducta. Algunos padres están en contra de esta práctica, pero quienes recurren a ella, la describen como un asunto incremental en que primero suben el tono de voz, luego gritan y, si no resulta, entonces los pellizcan, les dan un manazo, unas nalgadas o les pegan con la “chancla”.

En síntesis, los grupos 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL) son los que más golpean; los que menos son las familias que tienen hijo con discapacidad y las familias indígenas urbanas. Las concepciones varían desde ver los golpes como una necesidad, hasta concebirlos para prevenir riesgos y asegurar el sano desarrollo de los hijos.

Los golpes como medio de control conductual se usan en diversos países. Por ejemplo, un estudio en China mostró que el 77.7% de una muestra de 560 padres había utilizado las violencias físicas contra sus hijos en los últimos tres meses (Xiao & Chen, 2011). A partir del reconocimiento social de los posibles efectos negativos en los niños como consecuencia de esta práctica, en 2016, el gobierno chino votó una ley para evitar la violencia doméstica (Song & Hotang, 2018). En México se considera que el maltrato infantil es una situación alarmante, a pesar de que desde el año 2000 se haya elaborado la Ley para la Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes (Tovar Domínguez, Almeraya Quintero, Guajardo Hernández & Borja Bravo, 2016). Aunque los golpes descritos en este trabajo son leves no deja de ser un riesgo y un impacto emocional para el sano desarrollo de los niños.

Patrones de trato. Las concepciones de los padres sobre el trato varían en un continuo que va desde una posición conductista en que parece que el interés está en moldear el comportamiento de los hijos de una manera específica con medios como premios, reconocimiento, regaños y castigos, hasta, en el otro extremo, una posición cognoscitivista / constructivista en que quieren ayudar a los hijos a comprender, por lo que utilizan como medios explicaciones, ejemplos y diálogo.

En el grupo GP1 FRA, se pueden notar algunos patrones en el trato. Uno de ellos consiste en que los padres quieren que los niños se esfuercen, que hagan todo con orden que haya límites y están centrados en lo escolar (GP1FRA-04); en otro, la madre dice que es un sargento en la disciplina y que se la pasa regañando, pero en la comida no les impone; en otro caso (GP1FRA-09), parece haber un trato distante y poco afectuoso. Otra madre (GP1FRA-26) dice que es importante que el niño cierre ciclos, y que terminen la actividad antes de hacerlo, mientras que en otro caso (GP1FRA-27), la madre procura que su hija entienda las razones de las normas. En estas familias el énfasis está en lo escolar y el cumplimiento de las órdenes, para que esto se cumpla, los padres utilizan los premios, el reconocimiento, los golpes, el regaño y, en menor medida, las amenazas.

En el GP2 FRL, los padres están interesados en que los hijos tengan un comportamiento adecuado, vayan bien en la escuela y coman lo suficiente. No parece haber mucha consistencia en la aplicación de premios, reconocimiento, castigo y golpes para el control de la conducta. Hay mucho regaño que, en este grupo en particular, incluye insultos, por ejemplo, en una familia (GP2 FRL-42), la madre refiere ser dura; y otra madre (GP2 FRL-46) enfatiza sobre todo la obediencia.

Pareciera que en las familias que tienen niños con discapacidad (GP3 FHD), los golpes, el regaño, el castigo, el elogio y el premio son cuestiones eficientistas. Se trata de lograr el control de la conducta de los niños. No está relacionado con el coraje y la frustración de los padres, dado que, por ejemplo, no insultan a los hijos ya que eso resulta inútil para cambiar la conducta de estos. Una de las madres afirma que no utiliza los castigos porque debido a lo corto de los períodos de atención del hijo, no ayudan a que se corrija, por lo que le da una nalgada inmediata que según dice, tiene efecto. La madre da una explicación detallada de esto:

M: Sus periodos de atención son muy cortos, realmente todo eso del tiempo fuera, o te vas a quedar en tu cuarto... De hecho, hasta la psicóloga y la psiquiatra dijeron a él no le significa nada, o sea, lo vas a meter a su cuarto y va a decir “vengo a jugar” lo vas a sacar al patio... “ah, vengo a jugar” para él todo representa juego. En cuanto a la nalgada sí, cuando agrede..., si pellizca, jala algo, sí le pegamos... realmente la única manera de corregir ese tipo de acciones fue a través de la nalgada o el manazo, porque, mira...

te arranca hasta los pedazos de piel, entonces uno, como adulto, como sus padres, se aguanta, pero la verdad es que a veces jala a otros niños o jala a otra persona y pues ahí es donde vienen los problemas, entonces mejor... (GP3 FHD-01).

Como puede observarse, la madre busca aquello que tenga efecto para detener la conducta agresiva del niño. Enfatiza la tolerancia que tendrían si la agresión fuera solo hacia ellos, pero, dado que también está dirigida a otras personas, consideran importante controlarlo.

El trato en el GP4 FHA es muy similar al del GP2 FRL, pero por las dificultades económicas y laborales de estas familias los niños pasan la semana en un albergue, por lo que el trato que reportan las madres solo ocurre los fines de semana.

En el GP5 FIU, el trato está encaminado a cumplir la meta del desarrollo que tienen: que se desarrollen sanamente, lo que significa que no se enfermen y que coman suficiente; que aprendan y que no adquieran vicios como el alcohol y la mariguana. Les interesa que vayan bien en escuela sin una idea clara de para qué.

El trato no parece tan autoritario como en otros grupos. Por ejemplo, un niño puede poner condiciones para obedecer. Cuando la madre pide al niño que haga la tarea este le responde: “Si me ayudas, sí la voy a hacer” (GP5 FIU-68). Este trato poco autoritario también se puede ver en algunos diálogos en que la madre pide ayuda al hijo, este no la quiere dar y la madre no impone. Cuando la madre pide al hijo que le ayude a barrer este dice: “¿Yo por qué? Si yo no soy mujer, ¿yo por qué voy a barrer?”. Entonces la madre responde: “No importa que seas mujer o no eres mujer, ayúdame nada más” (GP5 FIU-62). Otro ejemplo de trato no autoritario está en la entrevista 69 en la que la mamá refiere que el hijo dejó de ir al catecismo porque ya no quiso. En otra de las entrevistas, la madre refiere que el niño dejó de ir a la primaria porque él lo decidió.

El tipo de trato puede estar relacionado con la manera que una de las mamás describe su función: “Pues orientarlos a que no agarren esos vicios, que no son buenos, que le echara más ganas a los estudios” (GP5 FIU-67). Pareciera que las mamás tratan de ser “buenas”: alimentar a los hijos, escucharlos, explicarles, comprarles cosas. En este grupo (GP5 FIU), los padres enfatizan más el diálogo y el convencimiento que los castigos. En algunas

de las entrevistas las madres refieren como uno de los medios educativos “tratar de hacerla entender qué no debe de hacer” (GP5 FIU-64), así como el diálogo, las explicaciones y el ejemplo.

El trato en los grupos 1 y 3 (GP1 FRA y GP3 FHD) es estricto y se utiliza para que alcancen las metas que tienen definidas, en los grupos 2 y 4 (GP2 FRL y GP4 FHA) es vertical pero poco consistente, en el GP5 FIU es más horizontal y, a diferencia de los otros que utilizan principalmente el premio y el castigo, en este, la herramienta principal es el diálogo y el convencimiento.

CONCEPCIONES PARENTALES ACERCA DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS HIJOS EN LA INFANCIA MEDIA

Las concepciones y prácticas que los padres tienen de su relación de autoridad y el trato a los hijos, mostradas anteriormente, son dos aspectos de la relación padres-hijos que se conectan y en cierta forma revelan la concepción de desarrollo infantil, y en particular afecta el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. En esta sección, se aborda un enfoque sociocultural del desarrollo socioemocional para discutir las concepciones que los padres de familia de contextos urbanos que participaron en la investigación tienen respecto del desarrollo socioemocional de sus hijos.

La investigación acerca del desarrollo socioemocional en la infancia media es escasa. El desarrollo socioemocional cubre una serie de factores complejos que incluyen la construcción del autoconcepto, la autoestima, identidad personal y cultural y el desarrollo de valores, pero también las diversas formas de interacción social y relación interpersonal, lo que a su vez incluye las relaciones de afecto.

Es importante notar que esta etapa del desarrollo presenta diferencias importantes con respecto a la etapa previa de la infancia temprana en el desarrollo cognitivo y el razonamiento. Sobresale, en especial, la mayor participación de los niños y niñas en las relaciones e interacciones sociales. En edades más tempranas, la interacción social ocurre más extensamente a nivel familiar, mientras que en la infancia media se extiende más allá de la familia en escenarios y contextos diversos. En tales contextos hay más interacción tanto con adultos ajenos a la familia como con compañeros y compañeras, con diversas estructuras jerárquicas y nuevas normas y reglas que se requieren aprender para un comportamiento, lo que les implica el aprendizaje del

autocontrol, o autorregulación, así como la experiencia de nuevos afectos (Cooper, García-Coll, Bartko, Davis & Chatman, 2005).

A partir de las entrevistas con la submuestra de 47 familias, se pueden identificar como parte de las concepciones que tienen padres y madres del desarrollo socioemocional de los hijos en la infancia media, aspectos relativos a la sociabilidad incluyendo el afecto y la convivencia, el desarrollo de valores y del carácter. Además de ello, manifiestan preocupaciones acerca de proteger a los niños de daño psicológico por exposición a información o situaciones inapropiadas para su edad en temas de sexualidad, pornografía, drogas o violencia. Por otra parte, manifiestan, de manera no muy precisa, un deseo de que los niños sean felices y tengan bienestar emocional. Esta sección se enfoca en los aspectos de sociabilidad, afecto, y desarrollo del carácter por estar especialmente conectados con los temas de autoridad y trato. En otros trabajos se profundiza en el desarrollo de valores y los aspectos de vulnerabilidad y bienestar emocional.

Es importante notar que en todos los grupos socioculturales analizados y todas las categorías mencionadas con anterioridad que forman parte de lo que configura el desarrollo socioemocional, hay mayor número de expresiones en las familias entrevistadas en términos de “ideas, reflexiones, y preocupaciones”, mientras que la referencia a acciones para fomentar este desarrollo se menciona en mucho menor frecuencia. Resalta que se observa lo contrario en el área del desarrollo relativa a los aprendizajes escolares ya que a este respecto los padres dan cuenta con mayor frecuencia de las acciones que realizan para atender esta área del desarrollo, mientras que manifiestan menos reflexiones y preocupaciones.

En síntesis, esto indica una preocupación por el desarrollo socioemocional a nivel de pensamiento o ideas, pero con menor identificación de las acciones que los padres podrían intencionar para procurar tal desarrollo. Se puede pensar que, de forma tradicional, los padres se han preparado y siguen pautas más claras con respecto a la educación escolar, o respecto del ejercicio de su autoridad y el trato a los hijos, mientras que apoyar el desarrollo socioemocional de los hijos les resulta ambiguo o difícil de identificar o poner en términos de acciones y prácticas.

Concepciones parentales del desarrollo infantil acerca de la sociabilidad y el afecto. Dentro de los diversos aspectos que se estudian como parte del

desarrollo socioemocional tal vez el afecto es de los menos explorados en la infancia media. El afecto en la psicología se ha estudiado predominantemente bajo el concepto y teorías del apego (por ejemplo, Bowlby, 1969, citado en Bosmans & Kerns, 2015), y se presenta como algo muy importante en el desarrollo emocional en la infancia temprana e incluso también en la adolescencia. Sin embargo, no se ha dedicado mucha investigación en este tema en la infancia media, o bien, se ha estudiado este aspecto crucial del desarrollo enfocándose en las patologías o en las disfunciones emocionales sin atender a cómo se construyen y desarrollan los recursos socioemocionales durante la infancia media en los niños y niñas comunes que no presentan patologías.

Este vacío en la investigación sobre el apego o aspectos afectivos en la infancia media se ha reconocido en los últimos años (Boldt, Kochanska, Grekin & Brock, 2016; Bosmans & Kerns, 2015). Por ejemplo Bosmans y Kerns (2015) señalan:

En contraste con la cantidad sustancial de investigación acerca del apego en infantes, preescolares, adolescentes y adultos, ha habido gran negligencia en la investigación enfocada en la infancia media, por parte de la comunidad internacional de investigadores que se dedican a la investigación sobre el apego (p.1).

En las entrevistas analizadas, se encontró que una preocupación predominante de los padres refiere a diversos aspectos de la sociabilidad de los niños y niñas en esta etapa. Esta sociabilidad se detecta en varios sentidos: la convivencia familiar como un mecanismo para mantener una comunicación y manifestar el afecto a los hijos a la par que les permite estar al pendiente del estado emocional de los niños, pero también incluye el velar porque los niños sepan relacionarse con otros, tanto con los hermanos como con los amigos y compañeros.

En todos los grupos de familias, la convivencia familiar se presenta fragmentada durante la semana. En mayor número de familias de todos los grupos es la madre quien convive con los hijos en la hora de la comida. A diferencia de épocas pasadas en que era posible para las familias convivir en los tiempos de los alimentos, la comida del mediodía y en muchos casos también desayuno o cena, ya no son momentos que permitan la reunión de la familia completa debido a los horarios laborales de los padres, conjugado con las

complicaciones por las distancias y el tráfico, tal como se muestra en el siguiente diálogo entre un padre y una madre:

P: Hay ocasiones en que vengo...

M: Pero no comes con nosotros.

P: [...] con la intención precisamente de la convivencia familiar. Que son tres días a la semana que no me ven y sí lo sienten.

M: Sí lo sienten.

P: Sí reclaman mi presencia, entonces pues vengo y ya los saludo y yo como solo porque me tengo que ir muy rápido. Apenas llegan y en cuanto llegan, yo me voy (GP1FRA-35).

En otra familia, la convivencia se intenciona de otra manera:

P: [...] nos propusimos pasar una hora a la semana con cada uno de los tres, en ciertos días, de repente se nos complica mucho por los horarios de todos, ¿no? Pero es eso, de repente sí nos dedicamos si no toda una hora, una media hora con alguno de los tres, cada uno por su lado. [...] nosotros intentamos que ellos vean esa unidad familiar como nosotros la tenemos y como a nosotros nos la inculcaron o nos la pasaron (GP1 FRA-48).

Es en los fines de semana cuando los padres compensan o se procura esta convivencia y con frecuencia incluye a los abuelos:

M: [...] los fines de semana tratamos de jugar con ellos, y mis padres juegan muchísimo con ellos, dominó y Rummy y Turista con ellos (GP1FRA-12).

La convivencia y afecto entre hermanos también es deseable para los padres:

M: Ayer que la niña estaba muy triste por algo que pasó en la escuela y él [el hermano] dándole tips “no, no, no, hazle así”, y me dio mucha ternura, le compró un helado, y “mira, ya no te sientas triste”. O sea, puede tener esa parte linda con ella, pero de repente cuando él quiere algo o está de mal humor, puede ser también muy agresivo con ella. Eso me preocupa (GP1 FRA-35).

Un análisis comparativo entre las familias de los cinco grupos socioculturales muestra diferencias en lo que implica la convivencia y el afecto. Los padres en el GP1 FRA y GP2 FRL escasamente abordan el tema de las expresiones afectuosas, mientras que esto está más presente en el GP3 FHD y GP4 FHA. En el GP1 FRA, se menciona la unidad familiar en términos de la intención de pasar tiempo con los hijos, mantener cercanía, lo cual asocian también a mantener comunicación, especialmente refiriendo a construir la confianza en los hijos para que les comuniquen sus necesidades y sentimientos como señala uno de los padres:

P: [...] platicamos que ella está al pendiente (la madre) y que la confianza de ella [la hija] es algo que debe de tener, o que debe de cuidar, que por ningún motivo se vaya a perder para cualquier cosa que, ojalá no llegue a suceder, pues ella [la hija] ponga la confianza de acudir a nosotros primero que cualquier otra persona. Igual conmigo se acerca y platica mucho, yo creo que la que más platica. Nuestra consigna es eso, estar al pendiente y cualquier cosa, ella es muy franca para platicar (GP1 FRA-48).

En este grupo también se identifica una preocupación por aspectos de la socialización de los niños en contextos externos al hogar: que los niños aprendan a convivir con otros compañeros, que sepan tolerar a otros niños, que sepan respetar a otros. Especialmente en el grupo GP1 FRA, cuyas familias tienen condiciones económicas para proporcionar a los hijos cursos y actividades que, aunque son extraescolares, tienen un formato escolarizado; los padres les atribuyen oportunidades para aprender a convivir y socializarse:

M: Generalmente sí les buscamos un curso de verano para que se vayan y jueguen y estén con otros niños y no se queden aquí nomás viendo la tele (GP1 FRA-35).

M: En el futbol tiene que aprender a tener compañeros y trabajar en equipo (GP1 FRA-12).

M: [...] aparte de la actividad física —que es ejercicio para ellos— yo creo es sociabilizar, sociabilizar con sus compañeros no solo con los mismos

que convive diario en su salón de clases sino con otros; aprenden, pues, a lo mejor [nombre del niño] principalmente un poquito de respeto que es muy complicado porque no todos los niños tienen la misma educación [...] Deben de aprender a convivir pues, con quien esté cerca de ellos, deben de aprender a convivir, a respetar (GP1 FRA-08).

En el GP2 FRL por sociabilidad, los padres refieren también a que los niños convivan con otros niños, pero enfatizan especialmente que sepan defenderse. Los niños y niñas de estas familias parecen estar expuestos tanto en la escuela como en las zonas en que viven a dificultades en las interacciones entre compañeros, de ahí que sea importante para estas madres y padres de familia que sus hijos sepan defenderse.

Para las familias del GP3 FHD es muy importante que sus hijos con discapacidad sepan convivir, ya sea con familiares más allá de la familia nuclear como con otros niños con quienes usualmente conviven. Se puede notar en este caso que es muy importante para estas familias como una forma de lograr la inclusión social de sus hijas e hijos en diversos escenarios o contextos.

En el GP4 FHA, de madres con un hijo en albergue, es muy importante el que los niños sepan relacionarse con otros niños, ya que es el contexto de sus 24 horas de lunes a viernes, como señala esta abuela a cargo de su nieto los fines de semana:

Me ponía a platicar con los niños; “Oye, no peleen porque son hermanos”. Todo el día, toda la semana están aquí juntos. ¡Imagínese! Para estar peleándose y todo, no. “Son compañeritos”, “Ah... sí, tiene razón”. Y así empezaba a platicar con los compañeritos. “Y no deben de pelear y son compañeritos” (GP4 FHA-04).

En el GP5 FIU, a los padres les preocupa que a sus hijos los agredan y el maltrato escolar, tanto de compañeros como de maestros.

En los contextos extra-familiares, en especial los institucionales como la escuela, y por la mayor frecuencia de relaciones con amigos o compañeros en esta etapa, a niños y niñas se les demanda una mayor autorregulación, para lo que se requiere regulación emocional y habilidades de interacción y de comunicación, así como saber asumir diversos roles en las actividades y contextos en que se desempeñan (Nuru-Jeter, Sarsour, Jutte & Boyce, 2010).

Como se puede notar, para los padres entrevistados esto es lo que identifican como saber convivir, pero puede pasarles desapercibido que los escenarios extrafamiliares de convivencia también pueden implicar una gran presión en niños y niñas, y puede ser que los padres no analicen que conlleva otros estados y relaciones emocionales; el niño puede iniciar el día en un ambiente afectivo en casa, para pasar a un ambiente poco afectivo en la escuela, a un ambiente muy estimulante o demandante en un escenario deportivo en una clase extraescolar. Un niño de nivel socioeconómico bajo puede encontrarse solo por las tardes en su casa o haciéndose responsable de sus hermanitos mientras regresa un adulto a su hogar. Estos cambios en escenarios, situaciones sociales y demandas emocionales conllevan una diversidad de formas de interacción y de relación afectiva, así como de vivencia de sí mismos en cada escenario sociocultural, a lo largo de los días que viven niñas y niños.

Además de lo anterior, en esta etapa los niños y niñas deben saber asumir ciertos roles y seguir los guiones culturales que corresponden a las diversas situaciones y contextos, por ejemplo, cooperar, asumir normas y reglas, responder a expectativas o dirigir a otros y saber comunicarse en forma pertinente (Higgins, 2016). En esta etapa se incrementa la experiencia de pertenencia y participación en diferentes grupos de actividad o grupos sociales, lo cual incluye las dimensiones de la identificación y la comparación social, que puede implicar el ser o no ser aceptado en ciertos grupos.

Las relaciones con la autoridad conllevan experimentar las jerarquías que se reproducen luego entre compañeros (Higgins, 2016). En cuanto a las amistades, niños y niñas distinguen entre compañeros o amigos en general y los mejores amigos. En este último caso, se dan procesos de identificación social y desarrollo del afecto lo cual los coloca en una posibilidad de vulnerabilidad si ocurriera la pérdida de estos afectos y relaciones. En las entrevistas analizadas no se encontraron reflexiones de los padres acerca de estos diversos aspectos particulares del desarrollo socioemocional sino solo en términos generales, como ya se mencionó, la preocupación por que los hijos sepan convivir con sus coetáneos.

Desarrollo del “carácter”: autoconcepto y autoestima, personalidad, autocontrol y tolerancia. En la investigación del desarrollo en la infancia media, también se ha reconocido una falta de atención al estudio del desarrollo del autoconcepto. Por ejemplo, Fernández Zabala y Goñi Palacios (2008) seña-

lan la falta de investigación en contextos hispanoparlantes, lo cual también revela que no se considera que un aspecto, especialmente relevante de la construcción del autoconcepto, esté situado social y culturalmente, por lo que entonces es necesario un estudio del mismo en cuanto a las variantes culturales. Esto no existe en la literatura con referencia a la infancia media.

Las entrevistas realizadas revelan que para los padres es importante en esta etapa del desarrollo la formación del carácter de los hijos; sin embargo, los aspectos a los que aluden son distintos entre los grupos socioculturales. Por ejemplo, los padres del GP1 FRA al hablar de “forjar” el carácter refieren con ello a que el niño o niña muestre seguridad, confianza en sí mismo, tener buena autoestima, pero también refieren a que el niño sepa ser tolerante a otros, o sepa tolerar la frustración, esto es lo que los teóricos llaman autorregulación y autocontrol (véase por ejemplo Baumeister & Vohs, 2007).

Estos padres consideran que las actividades físicas o deportivas pueden ayudar a forjar el carácter en este sentido, ya sean actividades de libre entretenimiento, pero en especial las clases extraescolares; incluso en un caso se alude a que teniendo al niño en cursos de Fast Track Kids el niño logrará mayor seguridad en sí mismo; en otro caso, la madre indica que, poniendo reglas, estructurando la vida cotidiana, ayuda a manejar el carácter del niño en cuanto a su impulsividad o arrebatos. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de las acciones y reflexiones de los padres respecto de este factor de atención a aspectos del carácter de los hijos que revelan en su discurso.

El niño al principio que íbamos a andar en bici, tiraba la bici, “No, yo ya no voy”. “Bueno ahí te quedas” y “grrrr”, y pues ahí agarraba la bici y ahí va. Entonces, ese tipo de experiencias de “No hay de otra, le tienes que seguir, no te puedes bajar” (GP1 FRA-35).

En el caso de otra familia:

M: Para mí sí es importante [la actividad física] porque yo creo que le ayuda a desarrollarse a tener seguridad en ella, a tener crecimiento que pues para su formación le va a servir.

P: Es eso, [...] su formación, su carácter y también para que desahogue su energía en otras cosas. [...] Por ejemplo en el triatlón lo que ha desarrollado más y lo que hemos estado más cerca de ella, le ha dado mucha seguridad

[...] Creo que le ha formado un carácter en ese sentido un poco más estable o más fuerte de lo que podría haber tenido si no realizara esas actividades (GP1 FRA-48).

En contraste, en el GP2 FRL, las concepciones de los padres con respecto a forjar el carácter, en cierta forma coinciden con los aspectos de la seguridad y confianza en sí mismo, pero el contexto es diferente; estos padres lo relacionan con la capacidad de defenderse ante los demás, incluyendo defenderse ante el maestro de la escuela. Se puede suponer que esto se manifiesta con más frecuencia por el contexto escolar y de las colonias en donde se encuentran estos niños, en donde posiblemente experimenten con mayor frecuencia enfrentamientos con compañeros o reciban un trato diferenciado por parte de los maestros en sus escuelas.

M: El otro día entró todo bañado y yo “¿Qué te pasó?”, “Es que me mojaron”, “¿Cómo que te mojaron, por qué lo permitiste?”, “¿Qué tiene?”, “No, mijo, es que no se trata de qué tiene... Tú tienes derecho a decir, ‘¿Sabes qué? No quiero que me mojes y ¿por qué me vas a mojar?’” y ya “Ay, mamá, “Es que tú a veces permites que por tener amigos te hagan daño, eso no debe de ser, no permitas... no te dejes, tampoco te estoy diciendo que los golpees, pero tienes una voz y diles, “No y no quiero y no, no” y si no les gusta retírate (GP2 FRL-22).

En forma similar, pero en menor medida se manifiesta esto en las respuestas de las madres del GP4 FHA cuyos niños pasan la semana en el albergue, por lo que se comprende que les preocupe el que los niños se sepan defender, no permitir que otros les peguen o bien, prestar poca atención si le ofenden y que traten de superar la timidez.

“[...] que entiendas cómo es la vida, que te sepas defender”, lo que quiero que mejore él es en su timidez, que no sea tan tímido (GP4 FHA-06).

A los padres del GP3 FHD que tienen un hijo con discapacidad, les preocupa y se enfocan en acciones que permitan al niño o niña reconocerse con capacidades, que pueden hacer ciertas cosas. Enfatizan la importancia de no consentir a estos niños, pero a la vez de no permitir que otros los identifiquen

como con necesidades o dificultades más allá de las reales, no permitir exceso de compasión:

Tratamos que ella tenga participación..., el hecho que ella tenga la intención aprovechamos y tratamos de que haga un poquito de algo, o que se encargue de lo que en su mesa tira; le pongo una mesa aquí y pone sus juguetes y sus cuadernos “Ok, entonces ahora guarda tus juguetes, recoge tu cuaderno”. [...] porque si tú los limitas desde chiquitos..., “Pero sí es que mi niña está malita”, hasta uno mismo se va limitando y te vas haciendo... yo siento, que mediocre (GP3 FHD-07).

Tratarlo como cualquier persona, tratarlo de educarlo, lo regaño, lo castigo, lo mimo, lo chiflo, le doy, vamos, siempre está con nosotros, nunca lo he escondido (GP3 FHD-08).

Extrañamente, los padres no hacen una conexión directa entre sus modos de autoridad y trato con el impacto que pueda tener en la autoestima y el “forjar” el carácter. Como se ha mencionado en secciones anteriores, algunas familias recurren al uso de golpes o insultos para orientar el comportamiento de los hijos, pero no aparecen en el discurso de los padres como tema de preocupación en cuanto a su efecto o impacto en los niños o niñas.

Las concepciones parentales que se han mostrado con los datos anteriores relativas a diversas habilidades sociales, el carácter o los recursos socioemocionales pueden interpretarse desde un punto de vista teórico como procesos que no ocurren exclusivamente en lo interno e individual del niño o niña sino como una configuración compleja que construye la persona, al estar involucrada en un contexto social y cultural en donde sus características, expectativas y costumbres de interacción orientan la participación y la significación o vivencia de tal participación en una dinámica inseparable entre persona y situación sociocultural (Chen, 2017; Vygotsky, 1996).

Es a lo que Vygotsky llamó *perezshivanie*, traducido al español como vivencias, y que refiere a una unidad configurada por la persona en su medio ambiente sociocultural (González Rey, 2013), en donde las experiencias con sus significaciones y valoraciones se construyen en la actividad, orientada por guiones de interacción situados social y culturalmente. En los datos presentados anteriormente, se puede identificar cómo la construcción so-

cioemocional que identifican los padres de familia presenta, de forma clara, variantes que se relacionan con lo que los niños y niñas pueden experimentar de acuerdo con sus escenarios de vida.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados permiten identificar cómo las concepciones teóricas del desarrollo pueden enriquecerse y precisarse identificando las etnoteorías o concepciones parentales situadas socioculturalmente.

Los padres de los distintos grupos de la muestra analizada presentan variantes en los grados de exigencia con sus hijos. Los niveles más altos de exigencia se enfocan en moldearlos hacia las metas que tienen para su desarrollo, mientras que los más bajos los muestran los padres que no tienen prefigurada una meta específica.

Estas concepciones de desarrollo se pueden interpretar como oscilatorias entre dos tendencias, una más conductista que considera que la conducta de los hijos está influida por las respuestas que produce. Es decir, que se incrementará si se le premia o reconoce y que se disminuirá con el regaño o el castigo. Esta visión implica que el adulto es quien sabe lo que conviene al niño y que, por tanto, a este se le debe moldear, en el sentido en que Gopnik (2016) identifica a los padres como *carpinteros*. La otra visión, más cercana a un enfoque cognitivo constructivista, considera que la conducta de los hijos está mediada por sus pensamientos y los ejemplos que observan, por lo que los padres y madres privilegian el diálogo como medio para que se incremente su comprensión y, a partir de ello, niños y niñas cambien su conducta.

Una de las consecuencias de una visión conductista es el uso del castigo, que en la visión de varios de los padres es un asunto incremental, que va desde amonestaciones, regaños y que puede llegar a los golpes, los cuales son vistos por la mayoría como una buena manera de que se cumplan los objetivos que están dentro de su concepción del desarrollo de los niños.

Las concepciones sobre el desarrollo de los hijos llevan a los padres a asumir diferentes conductas ante ciertos hechos. Entre los extremos está exigir con precisión lo que los padres esperan, como es el caso de los padres que tienen un nivel educativo y socioeconómico alto, o permitir que el niño tome decisiones sobre asuntos importantes como, por ejemplo, si va o no a

la escuela como se da en las familias indígenas urbanas. Ante esto, surge la pregunta de ¿cuál de esas maneras será mejor para el desarrollo de los hijos?

El desarrollo socioemocional, como se ha mostrado, es una preocupación importante en los padres de familia. Los padres y madres entrevistadas abordan diversos aspectos de tal desarrollo, pero aparecen más como preocupaciones y reflexiones que como algo que puedan atender, y sobre lo cual dirijan sus decisiones y acciones. Especialmente hay condiciones de vida que les impiden tener más tiempo de convivencia con los hijos, y que ello les permita identificar las necesidades emocionales y dar los apoyos necesarios a los hijos.

Se identifica también como relevante para los padres la sociabilidad, es decir, que los hijos sepan comportarse en escenarios no familiares y sepan mantener relaciones adecuadas con compañeros y otros adultos. Sin embargo, es importante considerar, como en el caso del contexto escolar, los padres no parecen tener una consideración intencional del desarrollo socioafectivo de los niños; si bien es considerado un contexto de socialización en donde los niños aprenden a convivir con sus pares, y en donde los padres ven un terreno de aprendizaje y desarrollo de la sociabilidad y los valores como el respeto, el esfuerzo y la autodisciplina, no es algo en el que orienten explícitamente a sus hijos o en el que estos padres pudieran de alguna manera incidir. Lo mismo sucede en contextos de clases extraescolares.

En ambos contextos, las relaciones entre pares se vuelven importantes, pero son dejadas a la espontaneidad de los mismos niños, de manera que establecer buenas relaciones entre los niños depende de las habilidades sociales de cada uno; no es algo que intencionalmente cuiden los adultos que organizan y controlan la interacción escolar o en los escenarios no escolares de vida de los niños o donde obtienen otros tipos de aprendizaje extraescolar. Se puede decir, entonces, que por muchas horas del día, estos navegan entre escenarios sociales en donde no hay una intención explícita de que se oriente, ni se cuide su desarrollo emocional.

En estos contextos, la mayor preocupación de los adultos a cargo de los niños, e incluso de los mismos padres, es que se comporten adecuadamente, cumplan con las normas o reglas, y en el caso de la interacción entre compañeros, sepan interactuar y tengan amigos con buenas costumbres, pero rara vez piensan en el afecto como un aspecto relevante en la interacción entre amigos, ni cómo esto es parte de las vivencias de los niños que alimentan positiva o negativamente su autoconcepto y autoestima.

En cuanto al afecto, al igual que el descuido de este tema en la investigación científica, parece no abordarse expresamente en las familias: en casa es un aspecto en muchos casos espontáneo, poco consciente, pero que en muchas familias puede resultar algo que no se expresa o cuida intencionalmente. Mientras que en la infancia temprana, es decir desde los bebés y niños y niñas de entre 0 y 5 años de edad, es común, aceptable, esperado, que se les abrace, se les muestre especial atención, se les den muestras explícitas y aún exageradas de cariño, al parecer en la infancia media, esto cambia. ¿Por qué? ¿Acaso se piensa que los niños en la infancia media ya no necesitan de estas expresiones de afecto? ¿Y en la escuela? El hecho de estar en estas instituciones para aprender, ¿significa que durante tantas horas que pasan ahí, no necesitan de una expresión de afecto, de calidez, de reconocimiento del valor de la existencia de estos niños y niñas?

Los hallazgos de este estudio no permiten sugerir a los padres con niños en la infancia qué hacer para fomentar el desarrollo de sus hijos, pero sí cuestionar ciertas prácticas como las de golpear o insultar a los niños. Además, proporciona elementos para alimentar la reflexión acerca de las prácticas parentales que se derivan de las concepciones de los padres. Por ejemplo, considerar que conviene más, si tener metas fijas del desarrollo o estar atentos a los intereses y aptitudes de los hijos; tener reglas preestablecidas o ir resolviendo las situaciones cuando se presenten, atendiendo a su especificidad; utilizar recompensas y castigos o construir un diálogo mediante el que se construyan acuerdos y nuevas comprensiones; imponer a partir del conocimiento previo de los padres o sugerir y permitir que los hijos tomen las decisiones.

En asuntos tan complejos como las prácticas de crianza, posiblemente enriquezca más a los padres, la reflexión, valoración y cuestionamiento de sus concepciones y acciones que las sugerencias específicas de cómo criar y educar a sus hijos.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe
- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. Re-

- cuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Boldt, L.J., Kochanska, G., Grekin, R. & Brock, R. (2016). Attachment in middle childhood: predictors, correlates, and implications for adaptation. *Attachment and Human Development*, 18(2), 115-140.
- Bosmans, G. & Kerns, K.A. (Eds.) (2015). *Attachment in middle childhood: theoretical advances and new directions in an emerging field*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervera, M.D. (2009). ¿Quién me cuida?: Características de las interacciones entre los niños mayas yucatecos y sus cuidadores. *Estudios de Antropología Biológica*, 14(2).
- Cervera, M.D. (2016). Studying yucatec maya children through the eyes of their mothers. En V. Pache, C-E. de Suremain & E. Guillermet (Eds.), *Production institutionnelle de l'enfance. Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs (Amérique Latine et Europe)* (pp. 161-177). Lieja: Presses Universitaires de Liège.
- Chen, F. (2017). Every day family routine formation: a source of the development of emotion regulation in young children. En M. Fleeer, F. Gonzalez Rey & N. Veresov, *Perezhivanie, emotions, and subjectivity* (pp. 129-143). Singapur: Springer.
- Congreso de México (2014). Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 4 de diciembre de 2014. Recuperado el 17 de mayo de 2020, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- Cooper, C.R., Garcia-Coll, C.T., Bartko, W.T., Davis, H.M. & Chatman, C. (2005). *Developmental pathways through middle childhood: rethinking contexts and diversity as resources*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Correa-Chávez, M., Mejía-Arauz, R. & Rogoff, B. (2015). *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm*. Amsterdam: Academic Press.
- Fernández Zabala, A. & Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22.

- Gershoff, E.T. (2010). More harm than good: a summary of scientific research on the intended and unintended effects of corporal punishment on children. *Law & Contemporary Problems*, 73(2), 31–56. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://sites.oxy.edu/clint/learn/articles/MoreHarmThanGoodASummaryofScientificResearchontheIntendedandUnintendedEffectsofCorporalPunishmentonChildren.pdf>
- González Rey, F.L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural–histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, No.11 (enero–junio), 19. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: what the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. Nueva York: Farrar / Straus and Giroux.
- Grusec, J. (2010). Actitudes y creencias parentales: Su impacto en el desarrollo de los niños. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. de V. Peters & M. Boivin (Eds), *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea] (pp. 1–4). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/actitudes-y-creencias-parentales-su-impacto-en-el-desarrollo-de-los-ninos.pdf>
- Harkness, S. & Super, C. (2014). Parental ethnotheories in action. En I. Sigel, E. McGillicuddy–DeLisi & J.J. Goodnow, *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Nueva York: Psychology Press.
- Higgins, E.T. (2016). Shared–reality development in childhood. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 466–495.
- Izzedin, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109–115.
- Nuru–Jeter, A.M., Sarsour, K., Jutte, D.P. & Boyce, W.T. (2010). Socioeconomic predictors of health and development in middle childhood: variations by socioeconomic status measure and race. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33(2), 59–81.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, No.39–40, 97–111.
- Paradise, R. (1994). Interactional style and nonverbal meaning: mazahua children learning how to be separate–but–together. *Anthropology & Edu-*

- cation Quarterly*, 25(2), 156–172. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1525/aeq.1994.25.2.05x0907w>
- Paradise, R. (1996). R. Passivity or tacit collaboration: mazahua interaction in cultural context. *Learning and Instruction*, 6(4), 379–389.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Sigel, I. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 345–371.
- Skinner, B.F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Solís-Cámara R., Díaz Romero, P., del Carpio Ovando, M., Esquivel Flores, P., Acosta González, E. & de Jesús Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología* [en línea], 10(2), 71–82. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810208>
- Song, S. & Hotang, W. (2018). Study on the relationship among parents' cognition on china anti-domestic violence, attitude of beating children and frequency of beating children. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 173–178. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de DOI: 10.13189/ujer.2018.060117
- Tovar Domínguez, A.G., Almeraya Quintero, S.X., Guajardo Hernández, L.G. & Borja Bravo, M. (2016). El maltrato infantil desde la voz de la niñez. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 7(1), 195–207. Recuperado el 16 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342016000100195&lng=es&tlng=es
- Vygotsky, L.S. (1996). *Thought and language*. Londres: MIT.
- Xiao, W.Q. & Chen, J.Q. (2011). Physical violence against children, a survey in 560 kindergarten children's parents / guardians. *Chinese Journal of Child Health Care*, 19(3), 230–232.

Comparación entre las prácticas y estilos parentales de familias de tres grupos socioculturales de la Zona Metropolitana de Guadalajara*

LILIANA CASTILLEJOS-ZENTENO
ROLANDO RIVERA-GONZÁLEZ

Resumen: Las prácticas parentales son centrales en la convivencia en la familia. Aunque existen algunos reportes de investigación provenientes de otros contextos, no se cuenta con información suficiente que permita comprender la forma en la que estas interacciones ocurren en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). El objetivo del capítulo es indagar las prácticas y estilos parentales en familias de la ZMG. Lo presentado aporta información útil para la toma de decisiones en programas de salud, educación y protección de la niñez. En este capítulo, se describen y comparan las percepciones de niños y niñas respecto a las prácticas parentales de sus madres y padres, así como los reportes de padres y madres de tres diferentes grupos socioculturales a partir de las puntuaciones obtenidas en las cuatro formas de la Escala de Prácticas Parentales (Andrade & Betancourt, 2010). También se presentan las comparaciones entre dos de los tres grupos, de acuerdo con las prácticas parentales observadas por un tercero en una actividad familiar, utilizando la Escala de calificación de observación del Estilo Parental (P-SOS) (Domenech Rodríguez, Donovick, & Crowley, 2009). Se encontraron diferencias en las puntuaciones en los cuatro formatos de las Escalas Parentales y aunque las diferencias no fueron significativas en la P-SOS, tanto las medias de los factores de la escala como los

* Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.

porcentajes en estilos parentales de cada grupo apuntan a que existen diferencias en los comportamientos de los progenitores de cada grupo. Se reportaron mayores prácticas de otorgamiento de autonomía en las familias con recursos amplios y de coerción en las familias con recursos limitados.

Palabras clave: *prácticas parentales, estilos parentales, P-SOS, interacción padres-hijos o hijas, infancia media.*

Las familias urbanas en la actualidad se enfrentan a diversos retos, entre los que están mantener un ingreso económico que permita a sus miembros acceder a una alimentación adecuada, a una educación de calidad y a diferentes servicios que contribuyan con su bienestar. La vida en la ciudad implica la inversión de tiempos considerables de traslado, exposición a medios precarizados y violentos, aunado a la disolución de redes familiares extensas y solidarias, lo que frecuentemente ocasiona aislamiento social.

A lo anterior se suma que en los medios de comunicación y recreación se combina vasta información sobre violencia, deshonestidad, deslealtad, individualismo y consumismo, con escasa información en pro de la tolerancia, respeto, equidad de género y derechos de la infancia. Estos retos han provocado cambios en la forma en que las familias organizan su vida y establecen sus relaciones familiares, entre lo que destaca la crianza de los hijos.

En el presente capítulo, se reflexiona en las características de las interacciones entre padres / madres y sus hijos e hijas, de forma particular en las prácticas y estilos parentales de crianza de tres grupos socioculturales. Es un hecho que en todos los grupos socioculturales existen diferentes prácticas y estilos parentales, aunque la evidencia apunta a que hay prácticas que ocurren con mayor frecuencia en algunos de ellos y menos en otros. A lo largo del capítulo, se ofrecen diferentes miradas, es decir, lo que observan los padres y las madres, las y los hijos, así como lo que aprecia un tercero en una actividad familiar, considerando las prácticas y estilos parentales.

En la primera parte, se ofrecen algunas puntualizaciones sobre los conceptos de prácticas y estilos parentales, así como resultados de investigaciones en familias latinas; también se exponen factores que se han asociado con dichas prácticas. Lo anterior pone el contexto para la presentación de lo encontrado en tres grupos socioculturales de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG).

Para comenzar este punto, se presentan evidencias de la percepción de un mayor otorgamiento de autonomía en familias con recursos amplios (GP1 FRA); de la percepción de una mayor frecuencia de prácticas coercitivas en familias de recursos limitados (GP2 FRL) reportadas por las madres, aunque desde la mirada de un tercero esto no se cumple; también se muestra la percepción de mayores prácticas de imposición en familias indígenas urbanas (GP5 FIU) tanto por las madres, como por los padres; y la percepción de mayor comunicación y confianza por los niños del GP1 FRA.

Después, se ofrece una comparación entre las prácticas parentales ejercidas por madres y padres del GP1 FRA y el GP2 FRL, de acuerdo a lo observado por un tercero, para posteriormente reflexionar en estos resultados, agrupando las prácticas en estilos parentales.

Para finalizar, se analiza lo encontrado a la luz de otros hallazgos de investigación y se proponen algunas conclusiones.

PUNTUALIZACIONES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS Y LOS ESTILOS PARENTALES

Las prácticas parentales (PP) son conductas específicas que los padres / madres realizan en las interacciones que tienen con sus hijos e hijas en la vida cotidiana. Darling y Steinberg (1993) las explican como mecanismos que utilizan los padres / madres para ayudar a sus hijos e hijas a alcanzar sus objetivos de socialización. Es así que, de acuerdo a dichos autores, las prácticas parentales están íntimamente relacionadas con los objetivos y valores de los padres / madres para la crianza; este último punto se aborda en este libro de forma puntual en el capítulo referente a las concepciones de desarrollo (Mejía-Arauz & Gómez López, 2020).

Los estilos parentales (EP) son el conjunto de actitudes y comportamientos de los padres / madres hacia los hijos e hijas que crean un clima emocional en la familia; es así que incluyen tanto conductas de paternidad o prácticas parentales, como otro tipo de comportamientos como son gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etcétera, que tienen lugar en el ámbito familiar y comunican una actitud emocional, aunque no siempre están relacionados con los valores u objetivos familiares (Darling & Steinberg, 1993).

De acuerdo con los conceptos comentados, estilos y prácticas parentales no son sinónimos; el estilo parental establece un clima o contexto en la familia, mientras las prácticas parentales son acciones concretas realizadas con frecuencia por los padres. Por ejemplo, una madre puede tener la práctica parental de darles de cenar a sus hijos e hijas a las 8:00 de la noche, pero lo puede ejercer con un estilo de autoridad consistente, pero amable o con un estilo autoritario. En el primer caso, la consigna dada es clara y dialogada con los hijos por lo que no resulta coercitiva; mientras que en el estilo autoritario es más bien una práctica impositiva que probablemente se relaciona con diferentes conductas de control, por lo que no favorece la relación entre padres / madres e hijos e hijas.

Entre las explicaciones de la forma de criar o acompañar a las y los niños en la socialización, están las encabezadas por Baumrind, quien realizó una investigación por alrededor de 40 años. En sus primeros trabajos, Baumrind (1966) estableció un concepto diferente del control parental al predominante en su época que incluía ideas de castigo y rigidez, entendiéndolo más como los esfuerzos de los padres para integrar al niño a la familia y a la sociedad, para lo que le demandan determinados comportamientos.

En sus investigaciones (por ejemplo, Baumrind, Larzerele & Owens, 2010) se resaltan diferentes atributos de los padres, como la responsividad, el control psicológico, el compromiso y la hostilidad, entre otros, que se conforman de forma particular en tres patrones parentales: autoritario, con autoridad y permisivo. Dichos patrones surgen de la observación de la combinación de diferentes prácticas parentales, aplicadas de forma frecuente por una madre o un padre.

Los padres llamados autoritarios establecen gran cantidad de reglas, exigen obediencia, utilizan prácticas de disciplina punitivas y no explican a los niños las razones para obedecer, es decir, muestran control de forma excesiva y son poco sensibles. Por otro lado, los que muestran un estilo con autoridad, también traducido al español como autoritativo, son consistentes en las reglas, tienen demandas razonables y son flexibles cuando la ocasión lo amerita; además de la forma de poner las reglas, los padres con autoridad muestran más aceptación por sus hijos respecto a los padres autoritarios, son sensibles y con frecuencia buscan la participación de los niños en las decisiones familiares. En el estilo parental permisivo los padres aceptan a sus hijos, aunque son poco exigentes y laxos en las reglas.

Aunado a la importancia del control y los límites, Maccoby y Martin (1983) resaltan la importancia de la aceptación y la sensibilidad paternas, por lo que de acuerdo con el cruce de estos dos atributos, resultan cuatro estilos: con autoridad, autoritario, permisivo y negligente. Los tres primeros se explicaron antes y en el estilo negligente o no comprometido, el padre o madre muestra poco control en combinación con poca aceptación y sensibilidad.

PARTICULARIDADES EN PRÁCTICAS Y ESTILOS PARENTALES EN FAMILIAS LATINAS

Además de los atributos del control y la sensibilidad mencionados, se ha destacado la importancia del otorgamiento de autonomía en familias latinas (Domenech Rodríguez, Donovanick & Cowley, 2009) y específicamente mexicanas (Méndez Sánchez, Andrade Palos & Peñaloza Gómez, 2013).

Domenech Rodríguez, Donovanick y Crowley (2009) y otros investigadores (por ejemplo, Darling & Steinberg, 1993; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994) encontraron que los estilos parentales propuestos para familias norteamericanas anglosajonas de clase media (poblaciones con las que se habían realizado gran parte de la investigación previa) no siempre se ajustan a familias de otros grupos socioculturales. Al integrar en sus observaciones el otorgamiento de autonomía en combinación con el control y la sensibilidad, en lugar de los cuatro estilos parentales comentados arriba, se obtienen ocho estilos parentales posibles:

- Democrático: alto en calidez (similar a aceptación y sensibilidad), alto en establecimiento de límites (llamado por Baumrind control) y alto en otorgamiento de autonomía.
- Autoritario: bajo en calidez, alto en límites y bajo en otorgamiento de autonomía.
- Permisivo: alto en calidez, bajo en límites y alto en otorgamiento de autonomía.
- Negligente: bajo en calidez, bajo en límites y bajo en otorgamiento de autonomía.
- Negligente II: bajo en calidez, bajo en límites y alto en otorgamiento de autonomía.

- Protector: alto en calidez, alto en límites y bajo en otorgamiento de autonomía.
- Distante: bajo en calidez, alto en límites y alto en otorgamiento de autonomía.
- Afiliado: alto en calidez, bajo en límites y bajo en otorgamiento de autonomía.

En su investigación con familias latinas con hijos e hijas de entre 4 y 9 años, encontraron seis de los ocho estilos; con mayor frecuencia el protector (61%), seguido por el democrático (31%), mismos que de utilizar los estilos comentados en la categorización Maccoby y Martín (1983) corresponderían juntos al estilo con autoridad.

Los padres protectores presentan una combinación de calidez y exigencia alta como serían los padres democráticos en la tipología anterior, pero otorgan poca autonomía, mientras que los democráticos presentan un grado alto de los tres atributos; con los cuatro estilos parentales descritos con anterioridad, no se habría podido distinguir entre los padres protectores y los democráticos. En la muestra de latinos que ellas describen encontraron una gran cantidad de progenitores protectores, por lo que destacan la necesidad de incluir el otorgamiento de autonomía, además de los límites y la calidez en los estilos parentales.

Méndez Sánchez, Andrade Palos y Peñalosa Gómez (2013) concuerdan con la importancia de las prácticas de otorgamiento de autonomía, control conductual y comunicación (categoría en la que incluyen comportamientos similares a los que Domenech Rodríguez et al., 2009, nombran como calidez), encuentran una relación de estas prácticas parentales con el desarrollo socioemocional de una muestra de niños y niñas mexicanos de 9 a 12 años. Las conductas de otorgamiento de autonomía reportadas por la madre se relacionaron de forma inversa con dificultades emocionales y directa con conductas prosociales.

Además de lo anterior, dicha investigación corroboró un efecto diferenciado entre las dos aristas del control, llamadas control psicológico y conductual, como lo habían encontrado otras investigaciones (por ejemplo Baumrind, Larzerelle & Owens, 2010). El control psicológico (intrusión o coerción) de la mamá predijo problemas de conducta (peleas, mentiras, dificultad para el manejo del enojo) en los hijos, mientras que la misma va-

riable en el padre predijo, en menor proporción, tanto problemas de conducta, como síntomas emocionales (preocupación, miedo, tristeza). El control conductual (establecimiento de límites–conocimiento de las actividades y horarios de los hijos) de la madre mostró una relación directa con los comportamientos prosociales e inversa con síntomas de hiperactividad / falta de atención; este último aspecto del control es el que se considera para la conformación de los estilos parentales.

FACTORES ASOCIADOS A LAS PRÁCTICAS Y ESTILOS PARENTALES

Existen una gran cantidad de variables que pueden intervenir en los estilos y prácticas de crianza de los padres que se pueden agrupar en recursos de la familia y en estresores económicos y del contexto.

Comenzando por los estresores económicos y del contexto, Conger y su grupo (2002, 2010) describen la forma en que las dificultades económicas pueden derivar en problemas en las y los hijos en el Modelo de Estrés Familiar (FSM). La relación entre la economía y el desarrollo de los niños no es directa, hay una serie de aspectos involucrados; los bajos ingresos resultan en dificultades prácticas que provocan estrés en la familia, mismo que con frecuencia deriva en la aparición de síntomas depresivos en el padre o la madre, que a su vez propician relaciones conflictivas entre los cuidadores y sus hijos.

Específicamente hablando de prácticas parentales, se ha encontrado que es más frecuente que en familias con dificultades económicas existan mayor hostilidad y menor calidez, comportamientos que se han asociado con resultados negativos de niños y adolescentes, aunque dichos resultados son mediados por la salud mental de los cuidadores (Landers–Potts, Wickrama, Simons, Cutrona, Gibbons et al., 2015). Hay que destacar que los efectos negativos de una crianza severa se han cuestionado en diferentes grupos étnicos, pues se ha encontrado que el estilo autoritario de los padres asiáticos–americanos ha mostrado ventajas en sus hijos, mientras que no se ha encontrado relación entre el estilo parental de progenitores afroamericanos con el desempeño académico de sus hijos (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994).

White, Liu, Nair y Tein (2015) emplearon el FSM en familias de origen mexicano, confirmando que la severidad en la educación, en particular de los pa-

dres, parece ser mucho más adaptativa en ambientes considerados peligrosos. Corroboraron que los estresores económicos y del contexto impactan en el desarrollo de los jóvenes, como consecuencia de una mayor frecuencia de determinadas prácticas parentales, específicamente menor calidez y mayor hostilidad, aunque estas interacciones son diferentes dependiendo del grupo sociocultural en que suceden; en específico encontraron que la severidad en la crianza de los padres no está relacionada con problemas emocionales en sus hijas e hijos cuando la colonia o vecindario es experimentado como peligroso.

Aunado a lo anterior, los investigadores citados (White, Liu, Nair & Tein, 2015) observaron que existen algunos valores culturales que parecen ser mediadores para la aparición de dificultades en las y los hijos; lo que denominan como familismo de las madres (que se refiere al cuidado de los miembros de la familia, relación con su grupo sociocultural y el valorar las necesidades del grupo por encima de las personales), mitiga los efectos de las presiones económicas en la calidez, lo que protege a sus hijos de efectos en el desarrollo.

Pasando ahora a los recursos familiares que intervienen en las prácticas parentales, Raya (2009) encontró que el nivel de estudios, las redes de apoyo y la implicación de los padres y madres en la crianza se relacionan con un mejor desarrollo de las y los niños. Encontró que el bajo nivel profesional del padre y una actitud negativa hacia el reparto de tareas en el hogar, así como un exceso de autonomía permitida por la madre y la poca exigencia del cumplimiento de las normas, se asocia con mayor presencia de conductas agresivas en los hijos e hijas.

Por otro lado, un bajo *estatus* profesional y una baja capacidad para poner límites por parte de la madre y una baja habilidad de dar autonomía del padre, se asocian con mayores puntuaciones de hiperactividad. Los factores que encontró con mayor probabilidad de predecir problemas de conducta, fueron el bajo *estatus* laboral del padre, alto nivel de estudios de la madre y poca implicación de ambos en la educación de los hijos.

Otro recurso que las familias ofrecen es la estimulación en el hogar que busca el desarrollo de niños y niñas; Viguer y Serra (1996) encontraron un mayor reporte de otorgamiento de estimulación en el hogar en niveles socioeconómicos altos en niños entre 7 y 10 años, con lo que se esperaría un mejor desarrollo.

Ahora, considerando la posibilidad de la eficacia de determinadas prácticas parentales en diferentes contextos socioculturales, Richaud, Mestre, Lemos,

Tur, Ghiglione y Samper (2013) encontraron que tanto en una muestra española como en una argentina de familias con un hijo o hija entre los 10 y los 12 años, la aceptación del padre y la madre es una práctica que se relaciona con mejores habilidades de afrontamiento en hijos e hijas, como son el uso de la reestructuración cognitiva y la toma de acciones frente a los problemas; mientras que cuando la aceptación es menor, se encuentran mayores puntuaciones en descontrol, impulsividad y agresividad. Por otro lado, cuando se proporciona una autonomía extrema del padre o la madre, hijos e hijas presentan más descontrol emocional.

A continuación, se presentan evidencias de las prácticas de crianza de las madres y los padres en diferentes configuraciones familiares en el contexto urbano de la ZMG.

ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS PARA CONOCER PRÁCTICAS Y ESTILOS PARENTALES DE FAMILIAS DE GUADALAJARA

Con la intención de conocer más sobre los estilos de interacción entre padres / madres e hijos e hijas en el contexto urbano. Se compararon las prácticas y estilos parentales de tres de los grupos de la muestra general de niños del estudio de la ZMG, específicamente los siguientes grupos: *grupo 1, familias con recursos educativos y socioeconómicos amplios* (GP1 FRA); *grupo 2, familias con recursos educativos y socioeconómicos limitados* (GP2 FRL); y *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU), descritos en el capítulo 1. Dicha comparación se realizó después de corroborar que no existían diferencias en las prácticas parentales según la edad y género al interior de los grupos, ya que han sido variables que se han encontrado relacionadas con las prácticas parentales en investigaciones previas.

Se utilizó una versión modificada de las Escalas de Prácticas Parentales (EPP) (Andrade & Betancourt, 2010): aplicadas a la mamá (M), al padre (P), al niño o niña respecto a su mamá (NM), y al niño o niña respecto a su padre (NP). Los cuatro formatos se contestan por medio de una escala de Likert que indica la frecuencia con la que ocurre la conducta descrita (nunca o rara vez, pocas veces, muchas veces y casi siempre o siempre).

Cada uno de los formatos cuenta con 36 reactivos con cinco factores en el caso del comportamiento de las madres calificadas por ella o por su hijo o hija y cuatro factores para el comportamiento del padre, igualmente cali-

ficado por él mismo o por su hija o hijo. Los factores fueron los siguientes: Comunicación / confianza (12 reactivos), Autonomía (que se refiere al otorgamiento de autonomía, siete reactivos), Imposición (siete reactivos), Control psicológico / coerción (cinco reactivos) y Control conductual / límites, y respaldo (cinco reactivos); para el caso de los padres la escala no ofrece el último factor y los cuatro primeros tienen 16, 8, 8 y 4 reactivos respectivamente. En dos de las escalas, se amplió el nombre original propuesto por sus autores para destacar el sentido positivo y negativo de sus puntuaciones: a la de “control psicológico” se agregó el nombre de “coerción” destacando el sentido negativo de puntuaciones más altas como también sucede con “imposición”, y a “control conductual” se le agregó el término “límites y respaldo”, resaltando el sentido positivo de las puntuaciones mayores al igual que las escalas de “comunicación / confianza” y “autonomía”.

Las escalas, así como el resto de los instrumentos y actividades de la investigación se aplicaron en español. Inicialmente no se consideró necesario contar con intérpretes, pues todas las familias tienen interacciones regulares en este idioma y viven en Guadalajara desde hace varios años. Al comenzar las aplicaciones con el GP5 FIU, se identificó dificultad para el uso de las escalas, por lo que en este caso se les facilitó una ayuda visual con una gráfica que ejemplificara las opciones de respuesta y las o los evaluadores leyeron los reactivos en voz alta, mientras los padres y las madres contestaron de forma independiente. Aún con lo anterior, se recomienda tomar con cautela los resultados encontrados, como se comenta más adelante.

En el caso de los niños y niñas, todas las escalas fueron leídas y registradas por los aplicadores, según lo contestado por ellos, para evitar errores de registro.

Con la intención de incluir la observación en la comprensión de la interacción al interior de la familia, se les invitó a participar en una actividad familiar. Dicha actividad se realizó después de haberse aplicado el resto de las tareas de la investigación (para mayor información, revítese el capítulo introductorio), con los miembros de la familia que quisieron participar, los únicos que era indispensable que estuvieran eran la o el cuidador primario y la o el niño participante en la investigación.

La actividad consistió en que los miembros participantes de las familias prepararan una ensalada de atún, con la que después harían unos sándwiches.

Se proporcionaron tanto los ingredientes, como los materiales necesarios para la preparación.

Las actividades fueron videograbadas por los aplicadores, para después ser observadas y codificadas por uno de los autores de este capítulo, con 20 años de experiencia en el trabajo con niños, utilizando la Escala de Observación del Estilo Parental (Parenting Style Observation Rating Scale, P-SOS) (Domenech Rodríguez et al., 2009). La P-SOS se construyó a partir de la conceptualización de los estilos parentales de Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) y de las dimensiones planteadas por Darling y Steinberg (1993). En su construcción consideraron la retroalimentación de 12 expertos en el tema, conservando los reactivos que tuvieron un 80% de acuerdo (véase Domenech Rodríguez et al., 2009).

Este instrumento tiene cuatro factores: el de calidez (17 reactivos), autonomía otorgada (ocho reactivos), exigencia democrática (nueve reactivos) y exigencia coercitiva (ocho reactivos). Cada reactivo se puntúa con una escala del 1 al 5 (desde totalmente falso o casi nunca, hasta totalmente verdadero o casi siempre). Con la finalidad de clasificar el estilo parental de cada madre o padre, las autoras proponen considerar una puntuación “alta” cuando el promedio de cada factor es de 3.01 o más y “baja” cuando es de 3 o menos (Domenech Rodríguez et al., 2009).

La estrategia de análisis de los datos se orientó principalmente en la comparación de diferencias entre los tres grupos socioculturales mencionados en el caso de prácticas parentales con la Escalas de Prácticas parentales (EPP) (Andrade & Betancourt, 2010) y solo con los grupos 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL) para el caso del P-SOS (Domenech Rodríguez et al., 2009).

Se compararon las medias obtenidas en las escalas utilizando la prueba estadística no paramétrica de Suma de Rangos de Wilcoxon cuando se comparó solo el GP1 FRA y GP2 FRL, y la prueba de Kruskal-Wallis cuando se analizaron los tres grupos, especialmente por la presencia del GP5 FIU ya que el tamaño de muestra era sensiblemente menor.

Se utilizaron pruebas paramétricas de análisis univariado cuando se verificaron los supuestos de distribución normal y uniformidad de varianza usando prueba de T de Student en la comparación de diferencias de medias de los grupo 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL). Se reportó el valor de $p < 0.05$ para considerarse estadísticamente significativo, aunque en algunos casos se consignó un valor muy cercano a este.

Se hicieron algunos análisis complementarios relativos a la asociación de las puntuaciones obtenidas por factores intra o inter pruebas, o entre las respuestas de los niños y los padres mediante análisis de correlación no paramétrica de Kendall. Las diferencias de proporciones en los estilos parentales se realizaron mediante prueba de chi cuadrada para tablas de contingencia.

COMPARACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES DE TRES GRUPOS SOCIOCULTURALES DE LA ZMG

El conocimiento de la forma en que se dan las prácticas parentales en la familia permite reconocer fortalezas y riesgos que se derivan de ellas según la evidencia que se tenga de su importancia para procesos como la salud mental del niño y el cuidador, el desarrollo socioemocional del niño y de la niña, conductas de socialización, participación, etcétera. A su vez, el contar con información sobre condiciones que favorecen determinadas prácticas y estilos ayuda a comprender y, de ser posible, proveer información para prevenir aquellas que se consideren nocivas o en su defecto reducir el impacto adverso de las mismas.

Algunas de las condiciones con repercusión sobre las prácticas y estilos parentales son la condición socioeconómica, la cohesión cultural de la familia y la penetración de la red familiar y social en la orientación y determinación de las formas en que se practica la crianza. Por esta razón, el análisis de las diferencias en las prácticas parentales a partir de las condiciones que implican pertenecer a un grupo sociocultural ofrece información relevante.

Se decidió presentar la información del GP5 FIU pese al pequeño tamaño de muestra, ya que aunque estimamos que los abordajes cualitativos son más potentes —pues comprenden y explican la amplitud y complejidad de los procesos parentales (Alcalá, Íñiguez Segura & Mejía-Arauz, 2020) en especial cuando herramientas estandarizadas de corte cuantitativo no están ajustadas a las visiones y referentes concretos de esos grupos culturales— el contar con información exploratoria sobre las diferencias es de utilidad para profundizar en el tema. Además, estos grupos muchas veces se han dejado de lado en este tipo de reportes por las dificultades de hacer un abordaje sistemático, aunado a las barreras del lenguaje para aplicar los cuestionarios, pero en este caso fueron realizados con el acompañamiento verbal de los encuestadores.

El resultado de los cinco factores en escalas vinculadas a las prácticas parentales de la madre y las cuatro del padre mostraron diferencias según los grupos culturales observados, incluyendo el pequeño grupo de familias indígenas. Las diferencias cuantitativas más importantes fueron las observadas entre el GP1 FRA y el GP5 FIU, encontradas en los cuatro formatos, predominan los contestados por las y los niños del GP5 FIU que percibieron menor autonomía conferida por su madre respecto al GP1 FRA, diferencia que también se establece en lo reportado por ambos padres. De las siete diferencias encontradas entre ambos grupos, cinco se dieron en los formatos de los niños y niñas (tres respecto a sus madres y dos a sus padres) (véase tabla 7.1).

También destaca que la diferencia entre los grupos 1 y 5 (GP1 FRA y GP5 FIU) observada en el factor de calidez y comunicación reportada por niños y niñas respecto a sus padres, no es evidente en el reporte de los padres. Finalmente, respecto a las diferencias entre estos dos grupos, los padres del grupo GP5 FIU refieren mayor imposición ($p < 0.05$), lo cual también es percibido por los niños y niñas, aunque la diferencia no alcanzó un nivel de significancia estadística. Cabe destacar que la media de imposición encontrada en la presente muestra (madres $x=2.5$, padres $x=2.3$), es decir en los grupos 1, 2 y 5 (GP1 FRA, GP2 FRL y GP5 FIU) en conjunto, es mayor a la encontrada por Méndez Sánchez (2012) (madres $x=2$, padres $x=1.8$), y particularmente más alta en lo declarado por los padres y madres del GP5 FIU.

Las diferencias entre el GP1 FRA y GP2 FRL fueron observadas principalmente por los niños y niñas respecto a las madres en comunicación / confianza y límites / respaldo, y respecto al padre en autonomía. En lo apreciado por la madre, solo se vieron en coerción, con mayor coerción en el GP2 FRL respecto a los otros dos grupos, lo que no concuerda con lo percibido por los hijos. De esta forma, las conductas de coerción reportadas por las madres del GP2 FRL son mayores a las reportadas por los otros dos grupos, y mayores a las medias reportadas en la investigación de Méndez Sánchez (2012).

En general, llama la atención que se observan más diferencias entre grupos en las conductas que las madres realizan en comparación a las practicadas por los padres, tanto en lo reportado por los niños y niñas, como en lo que las madres perciben. Los niños del GP2 FRL perciben menos límites de sus madres y menor autonomía otorgada por sus padres. Los niveles de coerción son bajos, por lo general. No hay diferencias en comunicación / confianza entre grupos de acuerdo a lo percibido por las mamás y los padres, mientras

que los hijos e hijas del GP1 FRA perciben mayores muestras de comunicación y confianza que los del GP5 FIU.

Como se mencionó antes, además de conocer las percepciones de madres y padres sobre las prácticas parentales que ejercen con sus hijos e hijas, se hizo la comparación de las prácticas parentales mostradas en una actividad familiar, utilizando la Escala de Observación del Estilo parental (Parenting Style Observation Rating Scale, P-SOS).

En la tabla 7.2 se aprecia que en general se conservan las tendencias observadas en la EPP contestada por la madre, ya que únicamente se encuentran diferencias significativas en “Reglas coercitivas” del P-SOS, de la misma forma que existen en “Coerción” de la EPP-M (tabla 7.1); ambas subescalas se refieren a conductas en las que la madre busca tener control sobre los y las hijas de forma punitiva o rígida.

En los primeros tres rubros, que denotan comportamientos deseables, aunque no existen diferencias significativas, en dos de ellos las medias son menores en el GP2 FRL, aunque también se observaron puntuaciones más bajas en reglas coercitivas (comportamiento no deseable), diferencia que fue estadísticamente significativa (véase tabla 7.2).

En el caso de los padres, el número de observaciones con el P-SOS fue más pequeño, pues en muchas ocasiones no se pudieron observar sus comportamientos ya que no estuvieron presentes en la actividad, sobre todo en el GP2 FRL. Las medias son mayores en el GP1 FRA en calidez, autonomía otorgada y reglas democráticas (todas prácticas que se han relacionado con mejor desarrollo de las y los hijos) y menores en “Reglas coercitivas” (práctica relacionada con problemas emocionales y de conducta de las y los hijos en la mayor parte de las poblaciones), aunque las diferencias no son estadísticamente significativas (véase tabla 7.3).

Llama la atención que todas las medias son menores en los padres del GP2 FRL, con excepción de la de las reglas coercitivas (véanse tabla 7.2 y 7.3).

Al establecer relaciones entre las puntuaciones de los participantes de ambos grupos de forma conjunta, se encontraron pocas correlaciones tanto entre factores similares en diferentes instrumentos (EPP M / P y P-SOS M / P), como en un mismo instrumento de acuerdo a diversos informantes (EPP de madres / padres / hijos e hijas). Sin embargo, cuando las correlaciones se establecen en los grupos de forma independiente el panorama cambia, pues en ese caso sí se encontraron asociaciones. Esto puede deberse a las

TABLA 7.1 MEDIAS, DESVIACIONES ESTÁNDAR Y DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DEL GRUPO GP1 FRA, GP2 FRL Y GP5 FIU EN LAS CUATRO FORMAS DE LA ESCALA DE PRÁCTICAS PARENTALES (ANDRADE & BETANCOURT, 2010)

	GP1 FRA (n=35)	GP2 FRL (n=26)	GP5 FIU (n=13)	Valores de significancia (p)		
				1≠2	1≠5	2≠5
EPP contestado por la madre						
Comunicación / confianza	3.55(0.37)	3.53(0.37)	3.40(0.72)			
Autonomía	3.14(0.32)	2.99(0.50)	2.69(0.58)		0.01	
Imposición	2.44(0.42)	2.38(0.57)	2.85(1.12)			0.03
Coerción	1.36(0.37)	1.77(0.57)	1.4(0.21)	0.003		0.053
Límites y Respaldo	3.77(0.28)	3.75(0.38)	3.67(0.63)			
EPP contestado por la o el hijo respecto a la madre						
Comunicación / confianza	3.45(0.67)	2.91(0.78)	2.76(0.85)	0.02	0.02	
Autonomía	3.21(0.58)	2.72(0.76)	2.32(0.49)		<0.001	0.01
Imposición	2.33(0.70)	2.31(0.67)	2.35(0.48)			
Coerción	1.49(0.58)	1.64(0.59)	1.60(0.46)			
Límites y Respaldo	3.54(0.52)	3.18(0.66)	2.8(0.70)	0.07	0.001	
EPP contestado por el padre						
Comunicación y límites	3.30(0.59)	3.32(0.37)	2.91(0.83)			
Autonomía	3.33(0.40)	3.65(0.55)	3 (0.87)			
Imposición	2.02(0.52)	1.96(0.70)	3.06(1.08)		0.03	0.02
Coerción	1.70(0.66)	1.38(0.49)	1.75(0.29)			
EPP contestado por la o el hijo respecto al padre						
Comunicación y límites	3.25(0.53)	2.87(0.74)	2.78(0.95)		0.056	
Autonomía	3.52(0.38)	3.05(0.76)	2.73(0.64)	0.01	<0.001	
Imposición	2.02(0.63)	2.23(0.60)	2.44(0.74)			
Coerción	1.49(0.61)	1.63(0.97)	1.67(0.91)			

diferencias entre ambos grupos, ya que de ser así, la relación dada en uno de los grupos puede contrarrestarse con la presentada en el otro, anulando la correlación total.

En las correlaciones encontradas en cada grupo, se observaron correlaciones positivas entre comunicación / confianza, autonomía y límites, tanto

TABLA 7.2 COMPARACIONES DE MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS GRUPOS 1 Y 2 (GP1 FRA Y GP2 FRL) EN LAS CONDUCTAS DE LA MADRE OBSERVADAS POR UN TERCERO EN LA ESCALA P-SOS

	GP1 FRA (n=19)	GP2 FRL (n=19)	Diferencias entre grupos: p de F
Calidez	3.6 (0.53)	3.62 (0.56)	
Autonomía otorgada	3.14 (0.83)	3.00 (0.79)	
Reglas democráticas	3.38 (0.89)	3.08 (1.03)	
Reglas coercitivas	2.06 (0.63)	1.58 (0.43)	p=0.009

TABLA 7.3 COMPARACIONES ENTRE GRUPOS DE LAS CONDUCTAS DEL PADRE EN EL P-SOS

	GP1 FRA (n=15)	GP2 FRL (n=7)
Calidez	3.48 (0.63)	3.16 (0.65)
Autonomía otorgada	2.92 (0.80)	2.61 (1.10)
Reglas democráticas	2.92 (0.86)	2.43 (0.81)
Reglas coercitivas	1.76 (0.69)	2 (0.68)

percibidos por padres y madres, como por sus hijos, y negativas de estas prácticas con la coerción; aunque dichas relaciones son mucho menos en número en el GP2 FRL que en el GP1 FRA. Las implicaciones de estos resultados se discutirán en el apartado 10.

Se encontraron más correlaciones en los instrumentos de las madres del GP1 FRA (EPP M-NM), lo que indica cierta similitud en las percepciones de las prácticas de crianza de madres e hijos e hijas respecto a ellas. En este grupo, se encontraron correlaciones positivas entre comunicación / confianza reportada por la madre (M) y comunicación / confianza, autonomía y límites percibidos por los niños y las niñas (NM); entre autonomía-M y límites-NM; y negativas entre coerción-M y comunicación-NM y límites-NM. En lo referente al padre, la comunicación-NP mostró correlaciones positivas con autonomía-P y negativas con imposición-P y coerción-P; negativas en autonomía-NP con coerción-P; positivas en imposición-NP con autonomía-P.

Los resultados anteriores, en general, concuerdan con lo encontrado en investigaciones anteriores (Méndez Sánchez et al., 2013) respecto a la relación positiva entre comunicación, otorgamiento de autonomía y establecimiento

de límites, y negativa con imposición y coerción, mismas que se discutirán en el apartado “Aportaciones de las diferentes miradas al entendimiento de las prácticas y estilos parentales de diferentes grupos socioculturales”.

En el GP2 FRL se aprecian menores correlaciones. La coerción-NM tiene una correlación negativa con los límites-M y la comunicación-NP tiene una correlación positiva con la autonomía-P.

Como se puede apreciar, aunque las asociaciones entre lo encontrado por las y los niños no siempre se observan con la misma práctica reportada por la madre o el padre, como se comentó, por lo general las correlaciones positivas se encontraron entre comunicación / confianza, y autonomía y límites, mientras que son negativas entre estas y las prácticas de coerción e imposición, lo que refuerza la idea de que en general las prácticas de comunicación, otorgamiento de autonomía y establecimiento de límites son prácticas que suelen darse juntas y son contrarias a las de imposición y la coerción, aunque esto se cumple de forma más clara en el GP1 FRA.

El mismo fenómeno de pocas correlaciones con los resultados integrados de ambos grupos, frente a mayores correlaciones cuando el procedimiento se hace entre los resultados de los factores de cada grupo por separado dado en los formatos de la EPP, se observa en las correlaciones encontradas en el P-SOS, pues prácticamente no hay correlaciones significativas en lo concerniente a la madre y pocas en lo referente al padre cuando estas se establecen con los resultados integrados. Lo anterior parece corroborar que estos dos grupos tienen un comportamiento distinto. Las correlaciones que se encontraron en los resultados integrados, se dieron en las prácticas de los padres: positivas entre “Comunicación” EPP y “Calidez”, “Autonomía” y “Reglas democráticas” del PSOS; y negativas entre “Coerción” EPP y “Calidez” y “Autonomía” de la P-SOS, confirmando lo comentado sobre las asociaciones directas entre comunicación o calidez, autonomía y límites e inversas entre los factores comentados con imposición y coerción.

Una vez más, al analizar los resultados por grupo, se aprecian más correlaciones y de mayor intensidad. En el caso de las madres, se observan asociaciones inversas a las esperadas, como cuando en el GP2 FRL hay asociaciones negativas entre “Calidez” del P-SOS y “Comunicación”, “Autonomía” y “Reglas democráticas” de la EPP; y positivas entre “Autonomía” del P-SOS y “Coerción” EPP. Lo anterior muestra una discrepancia entre las prácticas parentales reportadas por las madres y las observadas por un tercero, como

si las madres de este grupo y un tercero apreciaran las conductas de forma diferente. Esto puede deberse a una comprensión distinta de lo deseable en la crianza de los hijos de parte de los informantes, lo que se discutirá en el apartado “Aportaciones de las diferentes miradas al entendimiento de las prácticas y estilos parentales de diferentes grupos socioculturales”. Por otro lado, también se observaron correlaciones esperadas como las dadas entre Autonomía del P-SOS y “Límites” y “Respaldo” de la EPP.

También en el caso de los padres se observan más asociaciones y de mayor intensidad en las correlaciones por grupo y se dan de forma similar a lo reportado en toda la muestra.

Lo anterior pone en evidencia varias cosas: las prácticas que ocurren en las familias no se relacionan de la misma forma en un grupo sociocultural que en otro, las prácticas parentales de padres y madres son vividas de diferente forma tanto por ellos mismos como por sus hijos, aunado a que lo percibido por los padres y madres no siempre concuerda con lo observado por un tercero.

La poca concordancia entre diferentes informantes se ha encontrado en otras investigaciones con población infantil (por ejemplo Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Medina, Blas, Martinena, Baños, Vicens-Vilanova et al., 2007) y particularmente en investigaciones de prácticas parentales (por ejemplo Capano, González & Massonier, 2016) esto se ha explicado con la variabilidad en los estándares que tienen las diferentes personas implicadas y pone en evidencia la importancia de incluir las diferentes miradas para tener un panorama más aproximado de los fenómenos, en este caso de las prácticas y los estilos parentales.

LA MIRADA DESDE LOS ESTILOS PARENTALES

Con la finalidad de tener una visión del estilo de interacción que tienen padres y madres, se reunieron algunas de las categorías de prácticas parentales (calidez, límites democráticos y autonomía otorgada) registradas en la P-SOS, de acuerdo a lo propuesto por Domenech Rodríguez et al. (2009).

En general se aprecia una mayor diversidad de los estilos parentales en los dos grupos de Guadalajara, respecto a las familias latinas reportadas por Domenech Rodríguez et al. (2009), ya que en lugar de encontrarse básicamente progenitores con el estilo con autoridad y protector como en los datos de la muestra de latinos y latinas, en la ZMG encontramos padres y madres

TABLA 7.4 ESTILOS PARENTALES EN LOS GRUPOS 1 Y 2 (GP1 FRA Y GP2 FRL) DE LA MUESTRA DE GUADALAJARA SEGÚN LOS FACTORES DEL P-SOS Y COMPARACIÓN CON LA MUESTRA DE LATINOS DE DOMENECH RODRÍGUEZ ET AL. (2009)

	Madres / padres latinos*		Madres / padres Muestra completa ZMG		Madres / padres GP1 FRA		Madres / padres GP2 FRL		Parámetros para la caracterización		
	N=95	%	N=58	%	N=32	%	N=26	%	Calidez	Límites democráticos	Autonomía
Democrático ^a	29	31	16	28	10	31	6	23	Alta	Alta	Alta
Protector ^a	58	61	11	19	6	19	5	19	Alta	Alta	Baja
Permisivo ^b	1	1	5	9	2	6	3	12	Alta	Baja	Alta
Afiliado ^b	6	6	12	21	6	19	6	23	Alta	Baja	Baja
Distante ^c	0	0	0	0	0	0	0	0	Baja	Alta	Alta
Autoritario ^c	0	0	3	5	2	6	1	4	Baja	Alta	Baja
Negligente II ^d	0	0	2	3	1	3	1	4	Baja	Baja	Alta
Negligente ^d	1	1	9	15	5	16	4	15	Baja	Baja	Baja

* Datos tomados de Domenech Rodríguez, Donovick & Cowley, 2009.
a: con autoridad, b: permisivo, c: autoritario, d: negligente.

que además de dichos estilos muestran patrones permisivos, negligentes y afiliados (véase tabla 7.4).

De la misma forma que las autoras mencionadas, en la muestra de Guadalajara se encontró que aproximadamente la tercera parte de los padres y las madres, reuniendo a los dos grupos ejercen un estilo democrático (28%), aunque al revisar la proporción en cada grupo se aprecia que en el GP1 FRA los progenitores que muestran este estilo son un 31%, mientras que en el GP2 FRL son el 23% (véase tabla 7.4). En la ZMG se encontraron un 5% madres y padres autoritarios, así como un mayor número de padres permisivos y negligentes, particularmente en el GP2 FRL con un 12% y 15% respectivamente.

En los resultados del GP1 FRA y GP2 FRL de la ciudad de Guadalajara no es tan frecuente el estilo protector como en el estudio de Domenech Rodríguez et al. (2009), pues encontramos un 19% de padres y madres en este estilo, frente al 61% reportado por ellas. Los padres de estilo afiliado ascienden al 21% y los de estilo negligente II son 3%. Las diferencias en los estilos encon-

trados apuntan a que en Guadalajara un número considerable de padres y madres ponen pocos límites.

Algo que merece una mención especial es el número considerable de progenitores que están en el patrón negligente, con una distribución similar en ambos grupos de alrededor del 15%. Dicho estilo parental presenta puntuaciones bajas en los tres atributos que se han encontrado como determinantes en el desarrollo de las y los niños, como ya se ha mencionado en este capítulo.

Además de analizar los estilos parentales a partir del P-SOS (M y P), se realizó el mismo ejercicio, pero ahora con los resultados de la Escala de Prácticas Parentales contestada por la madre (EPP-M), sin encontrar diferencias significativas entre los grupos.

Se observó una distribución similar de los diferentes estilos en ambos grupos, tanto cuando se analizan de acuerdo a los ocho estilos, como cuando se hace con las cuatro categorías tradicionales, con una tendencia a más madres con autoridad en el GP1 FRA y más afiliados y permisivos en el GP2 FRL considerando los ocho estilos, similar a lo encontrado en la P-SOS. Dicha coincidencia le da confiabilidad a los resultados encontrados en ambos instrumentos, pues aún con la variabilidad de visiones dada por los diferentes instrumentos, se observa un patrón similar en ambos instrumentos. Lo anterior confirma el que, en general, las madres del GP2 FRL ponen menos límites y muestran menor calidez que las del GP1 FRA, pues son los atributos que están bajos en los estilos parentales frecuentes en este grupo.

De acuerdo con la categorización en cuatro estilos, la mayoría de las madres en la EPP-M se perciben en el estilo con autoridad (alrededor de 55%), seguidas por las madres autoritarias y negligentes (alrededor del 17% en cada estilo) y en menor manera, permisivas (7% aproximadamente), más con autoridad en el GP1 FRA y en los otros estilos con una distribución similar. En el P-SOS, al reducir a cuatro estilos, hay alrededor de 55% madres con autoridad y 32% de estilo permisivo de forma similar en ambos grupos, la diferencia es que en el GP1 FRA, las madres restantes son de estilo autoritario (11%), mientras que en el GP2 FRL son de estilo negligente (16%).

Los resultados anteriores muestran que tanto en lo que los padres y madres perciben, como en lo observado por un tercero, el estilo parental más frecuente entre los padres y madres de la ciudad de Guadalajara es el estilo con autoridad, pero que mientras que en segundo lugar hay más padres y madres que se consideran autoritarios o negligentes de acuerdo a lo percibido

por ellos mismos, desde la mirada de un tercero, en el segundo lugar están las madres permisivas.

Lo anterior pone de manifiesto una concordancia en ambas visiones en la predominancia de progenitores con autoridad, por otro lado, el que un tercero ubique en segundo lugar al patrón permisivo puede relacionarse con que un número considerable de madres se consideran poco cálidas (ya que es un atributo bajo tanto en el estilo autoritario como en el negligente), mientras que desde la mirada de un tercero es más evidente la presencia de pocos límites (presente en el estilo permisivo). Las implicaciones de lo anterior se discutirán más adelante.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS DIFERENCIAS ENCONTRADAS ENTRE LAS PRÁCTICAS DE LOS TRES GRUPOS SOCIOCULTURALES ESTUDIADOS

Las visiones con diferentes instrumentos y análisis ofrecen como ventaja a las escalas de prácticas parentales la posibilidad de que los padres / madres hagan una revisión de su forma habitual de proceder, mientras que el P-SOS refleja los comportamientos parentales en una situación en particular, con los limitantes y posibilidades que esto significa.

De acuerdo con lo encontrado en la presente investigación, cada uno de los informantes (padres, madres, hijos e hijas y observador externo) percibe de forma diferente las prácticas parentales, aunque en todos los casos se aprecia que estas varían de acuerdo al contexto, lo que hace relevante la investigación de estos aspectos en diferentes grupos socioculturales.

Encontrar mayores diferencias entre las madres de los grupos que entre los padres, puede deberse a la sensibilidad con la que sus hijos juzgan sus comportamientos, así como con la que ellas mismas lo hacen. Esta diferencia entre grupos es similar a la mayor relación encontrada entre las prácticas parentales autoreferidas por madres y por sus hijos e hijas, respecto a la encontrada en las prácticas parentales de los padres por Méndez Sánchez et al. (2013), lo que puede deberse a que, de manera general en México, sigue prevaleciendo la idea de que la educación de las y los hijos corresponde de forma prioritaria a la madre (Saldívar Garduño, Díaz Loving, Reyes Ruiz, Armenta Hurtarte, López Rosales et al., 2015).

En los resultados presentados se aprecia que las diferencias entre los padres y las madres de los tres grupos se encontraron de forma general, en una mayor cantidad de coerción e imposición en los grupos con dificultades económicas, lo que concuerda con la relación entre una crianza severa y dificultades económicas en madres de origen mexicano encontrada por White et al. (2015).

Por otro lado, las visiones de las y los niños marcaron diferencias entre los atributos que podrían ser deseables para ellos en sus padres como lo son la comunicación y confianza (factor de esta escala que es similar a la calidez) y límites y respaldo (que aunque implica el establecimiento de límites, contiene reactivos que refieren a que los padres saben lo que los hijos hacen). El único atributo en el que tanto padres y madres, como hijos e hijas marcan diferencias, es el de autonomía otorgada por sus padres y madres; lo anterior resalta la importancia del otorgamiento de autonomía en las y los niños, como ya lo habían reportado en familias latinas Domenech Rodríguez et al. (2009), y en familias mexicanas, Méndez Sánchez et al. (2013).

En particular se encontró que los participantes pertenecientes al GP5 FIU reportan en unas escalas otorgar menos autonomía respecto al GP1 FRA, y en otras, respecto al GP2 FRL. Como se comentó, hay que tomar con reserva las diferencias encontradas entre el GP5 FIU y los otros dos, dado lo pequeño de este grupo y la variedad de condiciones que se pueden relacionar con sus prácticas (tipo de escuela, exposición a la violencia, trabajo de ambos padres, convivencia con los padres, etcétera); pero el encontrarlas también entre el GP5 FIU y el GP2 FRL, quienes viven condiciones similares en varios de los aspectos mencionados, nos lleva a considerar la posibilidad de que dichas diferencias se relacionen con las concepciones de desarrollo que subyacen a las prácticas parentales de los diferentes grupos.

Tanto Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser Ohrt e Aceves-Azuara (2015) como García (2015) destacan que en comunidades P'urhépechas, en el primer caso, y Quechuas, en el segundo, la autonomía de los niños se refiere a la capacidad de agencia que busca el propio bienestar, al mismo tiempo que el de la familia o grupo al que se pertenece y en general se ha reportado de forma frecuente en estas comunidades, lo cual parece contradictorio con los resultados aquí presentados.

La discrepancia puede deberse a lo que se entiende por autonomía en cada caso, pues en el instrumento utilizado en la presente investigación los

reactivos considerados para el otorgamiento de autonomía hacen hincapié en el respeto a las decisiones e ideas del niño o niña, sin mencionar que se considere la relación de estas con las del grupo, por lo que es posible que los padres / madres del GP5 FIU hayan considerado estas prácticas como egocéntricas y por lo tanto, poco convenientes.

Por otro lado, en nuestros resultados los padres / madres del GP5 FIU también reportan mayores conductas de imposición, que refieren la intención de que los hijos e hijas sean como ellos o con imponer su punto de vista. Esta actitud puede deberse al intento de los padres de proteger a sus hijos de un ambiente peligroso, de forma similar a lo que se ha reportado en otras minorías étnicas que viven condiciones adversas.

Aun cuando se ha reportado el mayor uso de disciplina coercitiva en padres y madres de familias que viven en ambientes vulnerables, esto no estimula la agresividad ni la conducta antisocial cuando se da de forma moderada, como sí sucede en ambientes no vulnerables, probablemente porque en los primeros, dichas conductas son percibidas como una señal de cariño y preocupación, además de que son más aceptadas socialmente (Deater-Deckard & Dodge, 1997). White et al. (2015) han encontrado que la relación que Conger y su grupo (2010, 2002) habían establecido entre las dificultades económicas y las prácticas parentales, no se da de la misma forma en familias de origen mexicano, ya que como se comentó arriba, cuando las madres tienen como valor importante las necesidades de la familia, es menos frecuente que se disminuya la calidez que muestran a sus hijos. Aunado a lo anterior, encontraron que una crianza estricta, incluso puede llegar a ser benéfica en contextos adversos.

APORTACIONES DE LAS DIFERENTES MIRADAS AL ENTENDIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS Y ESTILOS PARENTALES DE DIFERENTES GRUPOS SOCIOCULTURALES

De acuerdo con un observador, las diferencias no son tan claras pues no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, aunque hay que considerar que estas se establecieron únicamente entre el GP1 FRA y GP2 FRL, y se hicieron con parte de la muestra total. De cualquier forma, encontrar menores puntuaciones en el GP2 FRL concuerda con la influencia de los estresores económicos en las prácticas parentales, propuesta por el Modelo de los estresores (Conger, Conger & Martin, 2010; Conger, McLoyd, Wallace, Sun, Simons & Brody, 2002).

Las correlaciones encontradas en las puntuaciones del GP1 FRA y del GP2 FRL, pero no en la muestra completa, parecen reforzar la posibilidad de que las interacciones familiares dadas al interior de estos dos grupos sean diferentes. Parece ser que las y los hijos de las familias del GP1 FRA perciben de forma similar las conductas parentales reportadas por sus progenitores a las de ellos, mientras que la percepción de los del GP2 FRL puede verse influida por los estresores que les impone un ambiente adverso, como lo han reportado Conger et al. (2010).

De acuerdo con lo observado en las familias incluidas en esta investigación, el patrón parental más frecuente es el “Democrático” en la categorización de ocho grupos y el estilo “Con Autoridad” en el de cuatro, en los que hay demostración de afecto, límites democráticos y otorgamiento de autonomía, tanto en lo que ellas madres reportan, como en lo observado por un tercero.

El que en la presente muestra, al reunir a los progenitores que ejercen estilos permisivos, negligentes y afiliados, se haya encontrado alrededor de 48% de madres y padres que ponen pocos límites, es algo alarmante, dado que se ha encontrado en diferentes grupos socioculturales la laxitud en los padres no es conveniente para el desarrollo de las y los hijos (Méndez Sánchez et al., 2013; Richaud et al., 2013; Steinberg et al., 1994).

Respecto a las asociaciones encontradas entre lo percibido por diferentes informantes, es interesante que las correlaciones encontradas pocas veces ocurren entre constructos similares de diferentes instrumentos o informantes, pero sí en otros componentes, lo que parece indicar que las conductas realizadas por los padres consideradas por ejemplo de autonomía otorgada, pueden relacionarse con la percepción de otro rubro por los hijos e hijas como puede ser comunicación / confianza.

Tanto en las relaciones establecidas con la muestra completa, como en las realizadas en los grupos 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL) se encontraron mayores correlaciones positivas entre comunicación, autonomía y límites, y negativas entre las anteriores con coerción e imposición, de forma similar a lo reportado por Méndez Sánchez et al. (2013). Esta información apunta a la importancia de fomentar en la familia interacciones cálidas que promuevan autonomía, así como el mantenimiento de límites lógicos y adecuados para la edad y condiciones de las y los hijos.

En los dos instrumentos utilizados para determinar los estilos parentales, uno partiendo de la percepción de las madres y el otro de la observación de

un tercero, no se aprecian diferencias importantes entre los grupos, lo que significa que los diferentes estilos ocurren de forma similar en ambos.

CONCLUSIONES: EL RETO QUE IMPONEN A LAS FAMILIAS LOS DIFERENTES CONTEXTOS VIVIDOS EN LA CIUDAD

Como referimos anteriormente las prácticas y estilos parentales implican un conjunto de competencias socioemocionales que propician un clima en la familia, y que contribuyen a la inserción social del niño, al bienestar emocional y a la conformación saludable de la personalidad, valores y habilidades ciudadanas.

En un mundo con grandes transformaciones dadas por cambios demográficos acelerados y una constante innovación en las tecnologías de la información, en combinación con una gran cantidad de información que con frecuencia es confusa, la pérdida de referentes de respeto y tolerancia, el aumento de la violencia, la incertidumbre en las comunicaciones interpersonales y un exceso de responsabilidades y deberes; los actuales padres deben lidiar con el efecto que esos cambios galopantes generan sobre ellos y también deben asumir formas de enfrentar los efectos que dichos cambios ejercen sobre sus hijos, para que ello se traduzca en una continuidad hacia un proyecto de vida y familia, lo que muchas veces no está definido y transita a la deriva.

En esa compleja realidad que atraviesa la crianza infantil es importante identificar aspectos imprescindibles en las relaciones humanas que pueden contribuir a que los padres construyan competencias sociales que les permitan consolidar su rol de cuidadores, reduciendo así la vulnerabilidad en la que se encuentran las y los niños al carecer en principio de sistemas de cuidado y protección estables. De esta forma, se favorecerá la construcción de ciudadanos emocionalmente saludables, responsables, participativos, solidarios, libres y justos.

Desde una perspectiva socio-antropológica, la investigación que permite saber de las diferencias influenciadas por las condiciones socioeconómicas de las familias no pretende propiciar la hegemonía o estandarización de determinadas prácticas o el establecimiento de estilos específicos. Seguramente hay condiciones en las que “apretar el cinturón” sin que este se rompa es efectivo para la protección de determinados grupos, pero a su vez los hace vulnerables si finalmente se produce una ruptura, la cual puede ser o no visible en los sentimientos, valores, comportamientos o aspiraciones del niño.

Igualmente la autonomía extrema en contextos de estrés por violencia puede llevar al límite las relaciones entre la ansiedad, la seguridad y el autoestima de un niño en desarrollo. Incluso en una misma familia una de las habilidades que permite prácticas efectivas y saludables es el saber que estas son un sistema dinámico (Salles & Ger, 2012), lo que puede ser adecuado y exitoso en un momento de la vida del niño puede ya no serlo dos años después.

Independientemente de que una mayor o menor protección y autonomía puedan ser diferencialmente convenientes para contextos específicos, está bien documentado que existen prácticas y estilos parentales que proveen fortaleza al niño para enfrentar la conformación de su personalidad, esfera socioafectiva y formas de actuar prosocialmente como la calidez, la comunicación y los límites impuestos de forma respetuosa; mientras que, por el contrario, prácticas como la coerción y la disciplina punitiva por lo general generan inseguridad, ansiedad, depresión y problemas de adaptación.

Las descripciones sobre los efectos de tendencias autoritarias o sobreprotectoras o antes incluso, la forma en que determinadas condiciones como la socioeconómica, que propician esas tendencias en la crianza, son de utilidad para formular programas preventivo promocionales de una crianza responsable, amorosa y saludable; igualmente nos permite ver elementos comunes pese a la distancia económica y cultural.

Mencionaremos algunas de las acciones que podrían ser de utilidad, considerando las prácticas y estilos parentales. En vista del papel central y casi único que se le sigue dando a la madre en la crianza de los hijos (Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020; Enríquez, Medrano, Maldonado, 2020), es prioritario el favorecer espacios de reflexión sobre la construcción de comunidades en las que así como la mujer se ha incorporado a la vida laboral, otros miembros de la comunidad, como los padres, familia extendida y el magisterio, se hagan copartícipes de la crianza de las y los niños, incluyendo en esto el cuidado socioemocional. Es fundamental incluir en el currículum escolar espacios y tiempos específicos para el desarrollo de habilidades socioemocionales orientados a la expresión emocional, la autonomía y el respeto de los derechos humanos.

Respecto a la importancia que los niños y niñas otorgan a la calidez y comunicación de sus progenitores hacia ellos, así como de acuerdo a los resultados de esta investigación y de otras, se considera esencial dar a conocer la importancia que estas prácticas tienen en la formación de las y los niños, así como

también lo es el otorgamiento de autonomía y el mantenimiento de límites claros acordes a la edad y las necesidades de sus hijos. No debe asumirse de manera automática que un estilo parental específico impacte de forma unívoca en los procesos de conformación de la personalidad y construcción ciudadana.

En importantes sectores sociales, las formas democráticas que de forma general se consideran positivas, pueden derivar en un creciente egocentrismo en el niño o una subordinación de los padres cuando sus lecturas sobre lo que es necesario, el grado de participación, responsabilidad, respeto y la solidaridad no son del todo claras o incluso consistentes en una perspectiva ciudadana. También es muy importante la formación de personas (maestros, cuidadores y comunidad en general) que puedan atender a las y los niños con los atributos de calidez, límites y fomento de la autonomía que se han encontrado favorecen su desarrollo.

Lo anterior son solo algunas propuestas que pretenden mover en la o el lector ideas para la construcción de ambientes favorables para el desarrollo de todas y todos.

Por otro lado, no sobra insistir en la necesidad de seguir investigando, con diversos instrumentos y en diferentes contextos, las prácticas que los padres y otros cuidadores ejercen, para seguir ampliando el entendimiento que estas tienen en el desarrollo de niños y niñas.

REFERENCIAS

- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H. & Howell, C.T. (1987). Child / adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232. Recuperado el 19 de mayo de 2020, de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Alcalá, L., Iñiguez Segura, R. & Mejía-Arauz, R. (2020). Continuidad y cambios en la vida cotidiana de familias indígenas p'urhépechas del área metropolitana de Guadalajara. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Andrade, P. & Betancourt, D. (2010). Evaluación de las prácticas parentales en padres e hijos. En S. Rivera-Aragón, R. Diaz-Loving, R. Sánchez-Aragón

- & I. Reyes-Lagunes, (2008). *La psicología social en México* (Vol.XII) (pp. 561-565). Ciudad de México: AMEPSO.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D., Larzelere, R.E. & Owens, E.B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science & Practice*, 10(3), 157-201. Recuperado el 19 de mayo de 2020, de DOI:10.1080/15295190903290790.
- Capano, A., González, M.L. & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444. Recuperado el 19 de mayo de 2020, de <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Conger, R.D., Conger, K.J. & Martin, M.J. (2010). Social class, family processes, and individual development. *Journal of marriage and family*, 72(3), 685-704.
- Conger, R.D., McLoyd, V.C., Wallace, L., Sun, Y., Simons, R.L. & Brody, G.H. (2002). Economic pressure in african american families: a replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179-193.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Deater-Deckard, K. & Dodge, K.A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological Inquiry*, 8(3), 161-175. Recuperado el 19 de mayo de 2020, de https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1207/s15327965plio803_1
- Domenech Rodríguez, M.M., Donovanick, M.R. & Crowley, S.L. (2009). Parenting styles in a cultural context: observations of "protective parenting" in first-generation latinos. *Family Process*, 48(2), 195-210.
- Enríquez Rosas, R., Medrano González, V. & Maldonado Saucedo, M. (2020). Redes de cuidado: género, generación y participación parental en familias con hijos en infancia media. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- García, F.A. (2015). Respect and autonomy in children's observation and participation in adults' activities. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz &

- B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior. Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm* (pp. 137-151). San Diego: Academic Press.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1076.
- Landers-Potts, M.A., Wickrama, K.A.S., Simons, L.G., Cutrona, C., Gibbons, F.X. et al. (2015). An extension and moderational analysis of the family stress model focusing on african american adolescents. *Family Relations*, 64(2), 233-248.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed. de a serie) & E.M Hetherington (Ed. del volumen). *Hand-book of Child Psychology: Vol.4. Socialization, Personality and Social development*, (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Medina, C., Blas, N.J., Martinena, P., Baños, I., Vicens-Vilanova, J. et al. (2007). Evaluación de la conducta adolescente con las Escalas de Achenbach: ¿Existe concordancia entre diferentes informantes? *Salud Mental*, 30(5), 33-39. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582/58230506>
- Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., Keyser Ohrt, U. & Aceves-Azuara, I. (2015). Collaborative work or individual chores: the role of family social organization in children's learning to collaborate and develop initiative. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior. Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm* (pp. 137-151). San Diego: Academic Press.
- Mejía-Arauz, R. & Gómez López, L.F. (2020). Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Dávalos Picazo, G. & Zohn Muldoon, T. (2020). Organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Estudio en cinco grupos socioculturales. En R. Mejía-Arauz (Coord.),

- Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Méndez Sánchez, M.P. (2012). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de síntomas emocionales y problemas de conducta en preadolescentes*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Méndez Sánchez, M.P., Andrade Palos, P. & Peñaloza Gómez, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1) 99–118. Recuperado el 19 de mayo de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80225697007>
- Raya, A.F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.
- Richaud, M.C., Mestre, M.V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419–431.
- Saldívar Garduño, A., Díaz Loving, R., Reyes Ruiz, N.E., Armenta Hurtarte, C., López Rosales, F. et al. (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124–2147.
- Salles, C. & Ger, S. (2012). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa*, No.49, 25–47.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770.
- Viguer, P. & Serra, E. (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de Psicología*, 12(2), 197–205.
- White, R., Liu, Y., Nair, R.L. & Tein, J.Y. (2015). Longitudinal and integrative tests of family stress model effects on Mexican origin adolescents. *Developmental Psychology*, 51(5), 649–662.

*La familia en la red**

FRANCISCO MORFÍN OTERO

Resumen: *En este trabajo se analizan algunos usos relacionados con Internet en las familias del área metropolitana de Guadalajara. Vemos que Internet es un servicio contratado por la gran mayoría de los padres, es el medio de comunicación y acceso a la información, así como escenario para el entretenimiento. Los padres de familia perciben la Red digital como algo riesgoso, sin embargo, necesario para hacer las tareas, estudiar y aprender. Para evitar los riesgos encontramos dos estilos parentales, uno que tiene que ver con restringir a los hijos los accesos, ya sea a las plataformas, los artefactos necesarios para ello o a los tiempos de uso; el otro estilo consiste en buscar dialogar sobre los riesgos, hacer cosas en la red junto con los hijos y acordar usos.*

Palabras clave: *Internet, estilo parental, usos de la red, seguridad informática, prevención de riesgos en la red.*

LA RED DIGITAL Y SUS USOS

La televisión llegó a los hogares en México, a mediados de la década de los años sesenta. El aparato se colocó en lugares de la casa que tenían su propia función, la televisión era una inesperada; en algunas casas se puso en la cocina, en otras fue a parar a la sala o la recámara de los padres. En todos los casos, la televisión parecía añadir una práctica más a las acostumbradas en

- Este trabajo no hubiera sido posible sin la amable disposición de los padres, mamás e hijos de las familias participantes que respondieron con enorme paciencia las entrevistas realizadas. Mi agradecimiento enorme a estas personas. De la misma manera, agradezco al equipo de entrevistadores, quienes llevaron a cabo su tarea con profesionalismo y entusiasmo. Quiero agradecer de manera especial a la doctora Rebeca Mejía-Arauz por la idea del proyecto, su excelente coordinación y el tiempo que me dedicó para pensar en maneras de abordar este tema. También a Irasema Viedas, asistente de investigación quien trabajó la primera sistematización de la información recabada, lo que me permitió observar detalles importantes de la información; su trabajo de sistematización fue amplio, escrupuloso y excelente.

el hogar, sin embargo, en realidad todo cambió. Muchas de las prácticas de convivencia dentro del hogar se trasladaron a la compañía para ver la televisión. Cuando quedó ubicada en la mesa donde comían, cocina o comedor, la cena dejó de ser el momento de conversación, juego y otras cosas entre los hermanos para convertirse en el tiempo para ver juntos algún programa que, poco a poco, se iba haciendo parte de la cotidianeidad familiar. Como una nueva habitante del hogar, la televisión trajo formas de comprender el mundo.

Briggs y Burke (2002) hacen un recorrido sobre las transformaciones que han suscitado los medios de comunicación. Dicen que a mediados del siglo XX, se comenzó a hablar de la “revolución de las comunicaciones”, aunque ya antes había estudiosos de los medios de comunicación. Nos recuerdan la afirmación de McLuhan en cuanto a la “escisión que produjo la imprenta entre la cabeza y el corazón” (citado en Briggs & Burke, 2002, p.31); así como la de Napoleón Bonaparte respecto de la prensa “Cuatro periódicos hostiles son más temibles que cien mil bayonetas” (citado en Briggs & Burke, 2002, p.120).

Briggs y Burke afirman que el telégrafo “aceleró la trasmisión pública y privada, local, regional y nacional e imperial, lo que a largo plazo quedó como su consecuencia más significativa” (p.156), y nos recuerdan que, en 1880, el *Scientific American* sugería que el teléfono inauguraría “una nueva organización de la sociedad [...]” (p.165); que la radio, llamada telefonía sin hilo, fue calificada por un magistrado de Londres, en 1924, como el “nuevo vínculo de interés para la familia”. También recuerdan el comentario del *Daily Mirror*, en 1950, “Si deja usted pasar un aparato de televisión por la puerta de su casa, la vida nunca volverá a ser la misma” (p.274). Ninguno de estos medios ha eliminado al anterior, más bien han coexistido con todos los anteriores (p.295).

El siglo XX inició con lo que se ha llamado la revolución tecnológica en torno de las telecomunicaciones, objetivada en el acceso y distribución de información a través de la red digital Internet; se trata de una articulación de sistemas en la que todos los medios anteriores convergen a través de estas innovaciones (Jenkins, 2006). Son tecnologías cuya transformación contiene la digitalización de la información y su acceso creciente a Internet (Castells & Hernández, 2009), donde todas las instituciones de índole cultural, a partir de la Web 2.0, se vuelven medios de comunicación (De Moragas, 2011) y

que ha dado lugar a la “autocomunicación de masas” (Castells & Hernández, 2009, p.92).

La red digital Internet, nacida con el proyecto The Advanced Research Projects Agency Network (ARPANET), fue convirtiéndose en el objeto mundo (Serres, 2001, p.243) donde convergen todas las tecnologías de comunicación y de información. La red ahora, para los hogares que cuentan con ella, está en todos los lugares de los mismos, no hay un lugar dedicado para el acceso a la Red, aun cuando haya una computadora de escritorio. A la red se accede desde muy diversos aparatos y con múltiples propósitos.

En el uso de las cosas para hacer otras cosas, creamos una relación que deriva en una doble dependencia; por una parte, confiamos en las cosas que usamos para hacer algo y, por la otra, dedicamos tiempo, saber y esfuerzo a la cosa para asegurar que siga en funcionamiento y podamos seguirla utilizando para hacer algo, es decir, de alguna manera estamos sujetos a eso que utilizamos, es lo que Hodder (2012) llama la doble dependencia que establecemos con las cosas. Esto sucede también con los artefactos que utilizamos para mantener el acceso a Internet y con los programas o plataformas a los que accedemos para las cosas que hacemos en la Red. Esta relación se va definiendo y consolidando según la duración de uso del artefacto y el modo en que lo vamos apreciando como algo indispensable, “el modo en que un humano identifica percibe y categoriza una cosa está vinculado con los usos que hace de ella” (Hodder, 2012, párr.470).

El uso de Internet en casa es posible gracias a la existencia de una gran cantidad de sistemas desarrollados con anterioridad que se mantienen en un estado estable de desarrollo; entre estos sistemas de los que depende el funcionamiento de la Red está la red de energía eléctrica, así como los sistemas de telecomunicación de la información previamente desarrollados, los sistemas de producción de artefactos para la conexión a la Red, etcétera. La Red depende de estos sistemas para su operación y, para funcionar como lo hacen, requieren de una buena cantidad de material, energía, información y cuidados humanos. Esta doble dependencia no solo sucede a nivel macro sino que para cada una de las cosas que utilizamos para hacer algo, también creamos relaciones de cuidado para poder utilizarlas. A este tejido es a lo que Hodder (2012, párr.514) llama el enredamiento con las cosas, que en ocasiones puede llegar a ser un entrampamiento.

Este tejido se construye en el “hacer con las cosas” de la vida cotidiana (Ortega y Gasset, 1985), y es probable que modifique nuestro propio modo de “ser-en-el-mundo” (Heidegger, 2000, p.110), es decir, ser con las cosas. Ingold (2002, p.352) añade a estas afirmaciones que en ese hacer con las cosas, en ese ser en el mundo, hay un tejido que es la vida, en el hacer con las cosas vamos descubriendo la cosa y nos vamos descubriendo a nosotros mismos:

[...] la habilidad no puede ser vista simplemente como una técnica del cuerpo. La habilidad es una propiedad no del cuerpo humano individual como una entidad biofísica, una cosa en sí misma, sino de la totalidad del campo de relaciones constituidas por la presencia de la persona-organismo, cuerpo y mente indisoluble, en un medio ambiente ricamente estructurado.

Al referirse a sus estudios en Melanesia, Strathatarn (1999, p.12) relata que ellos se piensan que tienen que trabajar para que las cosas aparezcan en su forma apropiada, “hacer que surja la forma correcta incluye asegurar un crecimiento adecuado”, es decir, apropiarnos de las cosas siempre implica hacer con ellas. Por otra parte, en la relación con las cosas emerge una entidad diferente a la que Latour (2008) llama el actor-red, una entidad emergente que se sustenta en el conjunto de relaciones que se establecen para darle forma y sentido.

La relación que establecemos con las tecnologías y el mundo puede ser de cuatro tipos, según Ihde (2009). La primera de ellas es una relación de incorporación, es cuando el humano y el objeto tecnológico forman una unidad que se vuelca sobre el mundo; quizás el ejemplo más sencillo sea el de los anteojos, vemos lo que vemos solo con los anteojos puestos, sin ellos vemos otras cosas; pero también lo podemos decir del teléfono que usamos para hablar con otra persona. Ihde representa esta relación de la siguiente manera: (humano - tecnología) - mundo.

La relación hermenéutica la establecemos con aquellas tecnologías con las que conocemos cosas del mundo que no son aparentes a nuestros sentidos; en los aeropuertos encontramos una gran cantidad de sensores y detectores de esta índole, la representación es: humano - (tecnología - mundo).

En las relaciones de alteridad, el humano interactúa con la tecnología teniendo al mundo como escenario de acción o fondo de la interacción, por

ejemplo, cuando sacamos dinero de un cajero automático, su representación es humano – tecnología (mundo).

Por último, Ihde habla de la relación de entorno o de fondo, son aquellas en las que la tecnología son parte del contexto de las actuaciones humanas, como los ruidos que nos vienen de la calle ya sea por los automóviles, ya por las construcciones en proceso en el vecindario, su representación es humano (tecnología / mundo).

En estas relaciones, el humano y la tecnología se constituyen uno al otro en la interacción, y la doble dependencia, con respecto de las cosas, se constituye en esa interacción. Por eso Hodder (2012, párr.702) afirma que las cosas son centrales a la subjetivación, en los usos hay una ambigüedad, una identidad y una diferencia.

Serres (2010) nos recuerda que la emergencia de la mano en el ser humano trajo consigo, entre otras cosas, la pérdida de la capacidad prensil de la boca, pero nos dio una herramienta de propósito universal, es decir, algo con lo que podíamos hacer casi todo, y que junto a la “expansión cerebral y la conquista de la postura erecta”, añade Boné (2000), se define la emergencia del rostro en el humano, “ese plano suplementario y nuevo, accesible a la mirada del otro”. En cada emergencia hay cambios sustanciales que podemos reconocer ya sea como pérdidas y ganancias o como transformaciones que nos hacen ver el mundo de manera diferente, los cambios específicos derivados del desarrollo de las tecnologías de información y comunicación son de índole cultural y cognitivo.

Al pasar de una humanidad oral a otra con escritura, y después a otra con imprenta, los humanos hemos ido perdiendo la memoria, simplemente porque ya no es necesario que retengamos los grandes relatos de antaño para poderlos repetir a otros porque ya están escritos e impresos; por otra parte, la escritura primero y la imprenta después, nos han dado un almacén quizás más confiable de los relatos.

Este proceso se refuerza con Internet, artefacto con el que “hemos perdido por completo la memoria, pero hemos ganado su externalización” (Serres, 2010) en un sitio a donde se puede acceder desde cualquier punto del planeta; pero no solo la memoria, con cada uno de estos soportes, relato, escritura o impreso, ha cambiado el modo de conocer, es decir, cambia lo que la filosofía clásica ha llamado las facultades de la mente humana: la memoria, la razón y la imaginación (Serres, 2010).

Hoy en día, al colocarnos frente a la computadora descubrimos que en ella está nuestra cabeza, que hemos perdido nuestras facultades y que, al mismo tiempo, tenemos frente a nosotros las facultades de cientos. Es por esto que “las nuevas tecnologías nos están obligando a ser inteligentes” (Downes, 2012; Serres, 2010); es decir que, estando tan distanciados de la memoria, de la razón y de la imaginación, “no nos queda más que la inventiva”. Serres habla de la gran “catástrofe” que representan estas tecnologías en tanto que no cabe ya el trabajo repetitivo sino un permanente hacer inventivo. La invención es la característica de este nuevo artefacto que, en referencia al intelecto, es de propósito universal.

Los usos de estas tecnologías van creando prácticas, muchas de ellas no imaginadas por sus creadores; las personas van creando estas prácticas según sus propósitos, gustos y necesidades. Para nuestro caso, son prácticas que poco a poco se van instalando como modos de proceder en las familias: nuevos modos de conocer, nuevas maneras de relacionarse y nuevas miradas sobre el mundo.

En este trabajo describimos los usos de Internet y los artefactos que se emplean para su acceso de manera general, lo que nos ayuda a cuestionarnos sobre estas prácticas que se van construyendo y el tipo de sujeto que se forma en estos contextos contenidos en entornos digitales y la vida en el mundo físico.

El análisis de la familia en la red es parte de una investigación más amplia coordinada por Mejía-Arauz llamada *Organización de la vida cotidiana familiar y su impacto en el desarrollo en la infancia media*. Se entrevistaron a 80 familias de 5 grupos socioculturales con algún hijo o hija entre las edades de 8 y 11 años. Los grupos de familias que fueron entrevistados son *grupo 1, familias con recursos económicos y educativos amplios* (GP1 FRA, n = 29); *grupo 2, familias con recursos económicos o educativos limitados* (GP2 FRL, n = 24); *grupo 3, familias con un hijo con discapacidad* (GP3 FHD, n = 10); *grupo 4, familias con un hijo en albergue* (GP4 FHA, n = 7); y *grupo 5 familias indígenas urbanas* (GP5 FIU, n = 10). Los factores para la selección de las familias fueron:

1. Factores económicos, entre otros, por ejemplo, el ingreso familiar conjunto y una razón entre el ingreso y el número de miembros de la familia.
2. Factores educativos, en especial los grados escolares en años, de la persona que asume el rol de cuidador/a principal.

3. Factores sociales, como son el riesgo de la percepción de ingreso de la familia; el grado educativo más alto logrado en la familia; si se trata de una familia biparental o monoparental; el número de niños en el hogar; y la relación con factores de pertenencia étnica.

Siguiendo este lineamiento y con base en los datos que en efecto se pudieron obtener en las entrevistas de las familias, consideramos los datos de la educación de los cuidadores principales y el ingreso familiar. En estos grupos encontramos diferentes configuraciones familiares parentales: biparental, monoparental femenina, monoparental con cuidador secundario, monoparental extendida, monoparental masculina.

En este trabajo consideramos el análisis para las familias de los grupos de recursos amplios y las de recursos limitados, los grupos 1 y 2 (GP1 FRA y GP2 FRL); además, agrupamos todas las familias monoparentales por no encontrar diferencias significativas respecto del tema de la familia en la red. La sistematización de la información se hizo considerando las preguntas específicas que se hicieron para el tema en cuestión, así como toda aquella información relacionada con prácticas en la Red que hubiera a lo largo de las entrevistas, tanto de los padres como de los hijos.

LA TENDENCIA HACIA LA MOVILIDAD

En la doble dependencia con las cosas, descrita por Hodder y mencionada más arriba, se crean prácticas colectivas. En cuanto al uso de la Red digital en los hogares, estas prácticas influyen en la convivencia familiar y en la construcción simbólica, sobre todo por parte de los niños, de un mundo extendido más allá de la realidad física por tratarse de lo que Serres llama un “objeto mundo” (Serres, 2001), es decir, un objeto del tamaño del mundo que se inserta en la vida cotidiana de todos. Estas prácticas de convivencia también son afectadas cuando los padres asumen que el teléfono implica una conexión perpetua (Castells, 2007). Así pues, se muestran los diversos “enredamientos” que se hacen con los objetos del ámbito digital y las prácticas resultantes de estos en la convivencia familiar.

El uso de Internet crece año con año. Según la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2017), en la ciudad de

Guadalajara, el 67,5% de los hogares cuenta con una conexión a Internet, el 77% de la población es usuaria de la Red y el 90% se conecta a diario. Para el año 2018, según los datos que obtuvimos, el número de hogares con una conexión a Internet pagada, todas ellas inalámbricas, subió a 71% de los cuales, el total de las familias del GP1 FRA cuentan con conexión y el 25% de las familias del GP2 FRL no tiene el servicio de Internet en el hogar.

La gran mayoría de los padres de ambos grupos permanecen conectados a través de sus teléfonos móviles y entran a la Red por medio de sus computadoras, portátiles o de escritorio, a lo que añaden el uso de tabletas y televisión. Vale la pena mencionar que algunos de los padres hacen referencia a los aparatos mediadores para el enlace a Internet, ya sea para jugar, como el Xbox, Nintendo o Play Station, o para acceder a algún servicio específico, como el Roku y el Apple tv.

Para los hijos, la tableta es el aparato privilegiado para acceder a Internet, junto con los teléfonos móviles que son, en algunos de los casos, propiedad de los padres. El uso de la computadora o la *tablet* son ya un complemento para ver los programas, películas y series que ofrece lo que asumíamos como televisión antes de la convergencia tecnológica.

Con la convergencia tecnológica y los artefactos sin conexión fija se establece la tendencia de la búsqueda de “más y diferentes contenidos, convirtiéndose en espectadores activos” (Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2017). Es interesante observar que algunos de los niños mencionan como artefactos de acceso a las compañías que ofrecen el servicio. Los aparatos para jugar utilizando otras partes del cuerpo más allá de las manos, la vista y el oído, como el Xbox o Play Station, son usados por algunos pocos niños.

Podemos observar una clara tendencia hacia el uso de los artefactos móviles, de menor tamaño y cuyo uso implica la conexión a Internet y el uso de las nubes, aunque eso no implique una manifestación de lo significativo de la conexión ubicua. El Internet inalámbrico junto con la diversidad de dispositivos que se utilizan, hacen que la conexión a la Red se pueda hacer no solo en cualquier momento sino también en cualquier lugar que, junto a la tendencia de los fabricantes por proponer la personalización del uso de los artefactos, va creando una tensión entre el uso colectivo, en familia o parte de ella, y el uso individual, aislado del entorno inmediato.

LOS TIEMPOS EN LA RED

La mayoría de los padres del GP1 FRA dicen estar conectados las 24 horas. La idea de la conexión perpetua es un efecto de la conexión móvil, particularmente del teléfono (Castells, 2007). Esta percepción sucede en el 23% de las familias del GP2 FRL. No deja de ser interesante notar que los padres, cuando hablan de una conexión perpetua, no la adjudican al teléfono móvil, como si el uso extensivo de las redes inalámbricas en casa fuera el determinante de esta conexión; esto se refuerza al constatar que ninguno de los padres habla de su conexión en términos de ubicuidad. No es la geografía sino el tiempo conectados lo que se percibe en Internet.

La manifestación de una conexión perpetua habla de un modo de habitar el mundo donde el medio digital está presente de manera permanente, es decir, que la capa física y la capa digital conviven en una misma realidad cotidiana. En general, las demás personas, aunque en los hechos estén conectados las 24 horas al día a través de su teléfono móvil, hacen la distinción respecto de los tiempos dedicados a la capa digital.

Aquellos que no se consideran conectados de manera permanente dicen estar haciendo algo en Internet entre una y tres horas diariamente y hay algunos padres que dedican a esta tarea cuatro, cinco, ocho y hasta 10 horas diariamente (véase tabla 8.1). Todos los padres que se perciben conectados las 24 horas del día utilizan Internet para trabajar, leer las noticias, que algunos pocos buscan de manera intencionada y otros más reciben en sus aparatos por diversos medios; además, dedican tiempo a emitir alguna opinión a través de alguna red social donde Facebook es, sin duda, la preferida.

Para la comunicación, lo más utilizado es el WhatsApp en donde tienen grupos de chat para el trabajo, la escuela, la familia y los amigos. No es un grupo para cada uno sino que su número depende de los usos y configuraciones grupales. También emplean el correo electrónico y el Messenger de Facebook. Los tipos de comunicación, así como lo que es posible hacer, se ajustan a las posibilidades de cada herramienta. Es aquí donde podemos ver que la Red “moviliza a la sociedad de un modo particular, no solo como una red de comunicaciones sino como la *red de conexiones o relaciones* que conduce las comunicaciones” (Woolgar & Strathern, 2002, p.310).

Los hijos, en ambos grupos, dicen estar conectados a Internet entre una y tres horas diarias. Este tiempo puede estar repartido a lo largo de la semana

TABLA 8.1 TIEMPO QUE PERMANECEN CONECTADOS A INTERNET

	GP1 FRA		GP2 FRL2	
	Padres	Hijos	Padres	Hijos
1 hora	7%	48%	35%	35%
2 horas	7%	22%	13%	39%
3 horas	7%	30%	26%	22%
4 horas	10%		4%	
5 horas	3%		0%	4%
8 horas	3%		4%	
10 horas		4%		
24 horas	62%		13%	

o concentrarse durante el fin de semana. Si consideramos que duermen ocho horas diarias, los hijos de estas familias pasan en Internet del 6 al 20% de su tiempo despiertos, por lo común, haciendo tareas, jugando o viendo alguna película o video.

En un estudio realizado en Granada sobre el tiempo de los niños en Internet, se define un uso alto para aquellos que la utilizan tres horas diarias o más, en este estudio encuentran una correlación entre el uso alto de la Red y las conductas agresivas, ruptura de reglas y problemas atencionales (Rodríguez Puentes & Fernández Parra, 2014), aunque también se distinguen cualidades positivas como la facilidad para la interacción.

Es importante cuidar el tiempo que los hijos pasan en Internet, pero es más importante el estilo parental con el que se logra. El modo en que los padres emplean la Red influye en el modo en que lo hacen los hijos (Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran & Oregui-González, 2018), por otro lado, cuando el modo en que los hijos utilizan Internet es producto de conversaciones, explicaciones y negociaciones con los padres, los hijos lograr desarrollar capacidades críticas respecto de su propio cuidado en Internet, lo que no parece lograrse cuando estos modos de uso son producto de una estrategia restrictiva por parte de los padres (Sánchez-Valle, de-Frutos-Torres & Vázquez-Barrio, 2017).

TRABAJAR, TRABAJAR, SIEMPRE DISPUESTO

Para las familias con recursos económicos o educativos amplios se ha establecido una relación fuerte entre el trabajo y el uso de Internet. El 68% de los padres de las familias biparentales del GP1 FRA y el 71% de los padres de las familias monoparentales de este mismo grupo tienen alguna actividad relacionada con el trabajo a través de Internet. En las familias del GP2 FRL, tanto biparentales como monoparentales, para el 20% de los padres existe esta relación entre el trabajo y la Red.

En el caso del GP1 FRA encontramos padres cuya relación se establece en diversos grados. Los hay quienes cuya profesión implica trabajar en desarrollos en la Red y aseguran que todo su tiempo es en Internet. Otros más se apoyan en el uso de diversas herramientas de la Web para lo que tienen que hacer, entre estas actividades está la identificación de la ubicación de algún lugar, la búsqueda e identificación de proveedores e, incluso, clientes. La recepción y análisis de documentos que provienen del trabajo, ya se trate de estudios de laboratorio para un médico, ya de presupuestos o análisis de viabilidad de algún proyecto para otros profesionistas.

En todos los casos donde se establece esta relación entre la Red y el trabajo, independientemente de la configuración familiar o del grupo familiar al que se pertenezca, los medios de comunicación de Internet amplían la demanda de atención al trabajo. La disponibilidad para atender la información que se recibe proveniente de la organización en la que se labora, ya sea como una noticia o documento a través del correo electrónico, ya a través de los medios de intercambio inmediato, como el WhatsApp.

La conexión a Internet, de forma particular a través del móvil, extiende los tiempos de dedicación al trabajo de los padres cuando este consiste en manipulaciones de objetos de información y comunicaciones. El efecto de este fenómeno es incierto aún para el desarrollo de los niños, por una parte, algunos padres e hijos hablan del estar juntos, pero atendiendo el teléfono o la tableta, por la otra, para algunas mamás es la posibilidad de estar con sus hijos.

LOS CRITERIOS DE VERDAD, APRENDER Y LAS TAREAS

Un argumento importante para adquirir la conexión a Internet en casa es que los hijos puedan apoyarse en la red para hacer sus tareas escolares. La mayoría de los padres les ayuda en esto. Las ayudas son muy diversas.

Una madre y un padre de cada uno de los grupos hablan de un “San Google” a donde van a buscar información o a donde invitan al hijo a buscar, es un lugar donde hacen patente “la posibilidad del conocimiento que puedes tener” (GP1 FRA-39), donde “cualquier cosa que necesites ahí la encuentras” (GP2 FRI-17). La manifestación de estas dos personas es representativa de lo que parecen expresar los demás padres de ambos grupos en el sentido de la capacidad de la Red para ofrecer cualquier tipo de información de manera accesible, inmediata y rápida.

Cuatro de las siete familias del GP1 FRA monoparentales dicen ayudar a sus hijos en las tareas, dos padres y dos mamás. Para uno de ellos, la Red hace más fácil el acceso a la información, habla de las tareas en las que es necesario elaborar la biografía de algún personaje histórico y cómo Internet les evita ir a la papelería a comprar la lámina con información sobre el personaje buscado. Para una madre, la Red es ya la sustituta de las bibliotecas y las enciclopedias. Otra madre dice que al acompañar a su hijo en sus búsquedas en la red, ella busca enseñarle cómo hacer las cosas, por ejemplo, descargar una imagen. El otro padre dice que procura que su hijo vea cosas que le sirvan a su aprendizaje y, por eso, busca videos que dan respuesta a las inquietudes o preguntas de su hijo “qué comen los elefantes” o “no entiendo este método”. Además de videos, busca también juegos que ayuden a comprender algo “Y ya de ahí lo llevo luego luego al paso de que empiece a hacerlo él solo” (GP1 FRA-29). Así pues, Internet puede conceptualizarse como la nueva biblioteca de la humanidad, un medio para aprender, algo inmediato, rápido y confiable y algo que es necesario aprender.

13 familias biparentales de este grupo dicen apoyar a sus hijos en las tareas de la escuela. Hablan de la Red como apoyo para las tareas de los hijos y sus aprendizajes según sus usos. Para algunos hay una relación de obligación en tanto que en la escuela les piden ingresar a alguna plataforma, *EduWeb* o *MA1*, para conocer las tareas de cada día y hacer algunos comentarios sobre temas específicos que colocan los profesores. Los padres, por lo común las madres, reciben información de la escuela a través del WhatsApp, aplicación

en la que también tienen grupos de conversación con los demás padres del salón de sus hijos; además, dos mamás están estudiando un posgrado en línea y otra más tiene clases de inglés, para ellas la Red es indispensable en tanto que les permite seguir estudiando y estar con los hijos.

Internet es para los padres, el lugar donde encuentran la información actualizada. Una mamá afirma que “la fuente real es información casi obsoleta” y que es mejor acudir a buscar en la Red, lo que “ayuda muchísimo para hacer trabajos de investigación” (GP1 FRA-3). Investigar es una actividad que aparece como consecuente con la estructura informática propia de Internet y es común que se refiera a la búsqueda de información relacionada con las tareas. Para otra mamá, la Red, es un sustituto de la enciclopedia, no porque esté más actualizada sino porque es más fácil el acceso a la información “todo lo que encuentras al alcance de un dispositivo móvil” (GP1 FRA-43), y aclara, cuidando que la fuente sea confiable.

En estas actividades de buscar, informarse, investigar, tanto los padres como los hijos van cediendo a la Red los atributos de ser la memoria y el criterio de verdad por excelencia. Si de algo no me acuerdo, dice un padre, “voy a revisar en Internet”, la mamá de la misma familia añade que cuando su hijo le pregunta algo que no sabe y le da pena decir que no sabe “dices, ay, deja me acuerdo” y busca en Internet, el padre confirma “Y tienes todas las respuestas ahí” (GP1 FRA-28). Otra mamá platica que cuando su hijo le pregunta algo que no sabe, por ejemplo, fotosíntesis, entonces lo busca “fotosíntesis para niños y ya lo que me arroja Google, ya se lo platico” (GP1 FRA-56). Un padre enaltece la cultura de su hogar en cuanto a que todo lo que se pregunta tiene que responderse y por eso, le pide a su hijo “lo vas a buscar, lo vas a averiguar, lo vas a entender y me lo vas a explicar” (GP1 FRA-31).

Internet también se ve, por algunos padres, como un complemento que ayuda a saber juntos las cosas que el hijo ve en la escuela. Una mamá habla de cómo trabajaron, ella y su hijo, el tema de las fracciones “busco tutoriales y los veo con el niño y así los tratamos de ir resolviendo él y yo” (GP1 FRA-35); en este caso no se trata de decirle al hijo los resultados que muestra el buscador, ni pedirle que lo busque por él mismo sino apoyarse en la información que ofrece la Red para ir aprendiendo juntos. Esta misma mamá dice que en otras ocasiones, emplea videos de la Red para ayudarle a su hijo a contextualizar algún tema, por ejemplo, la independencia. Un padre ve videos con su hijo llegando de la escuela para que logre “un estado mental agradable”

(GP1 FRA-36) y después poder ir a hacer la tarea. Este proceso relajante lo hace con videos de risa o de accidentes de automóviles; afirma que así fluye mejor la realización de la tarea.

Para este grupo de familias, Internet puede conceptualizarse de diversas maneras. Para unos es simplemente el lugar para buscar información o investigar sobre algún tema mientras que para otros es la información actualizada, es decir, consideran que la memoria y los criterios de verdad sobre las cosas que indagan está en la Red. De alguna manera se instala la idea de que en la red está el saber de manera ampliada, es una ampliación de la memoria. Al mismo tiempo, para otros, en este caso una mamá, Internet es un medio que permite hacer cosas junto con su hijo para aprender juntos. También es un artefacto indispensable ya que desde la escuela se emplea como medio de comunicación y apoyo en las tareas de los hijos. Para algunas madres, es el medio para estudiar su posgrado o algún idioma extranjero.

Cuatro mamás del GP2 FRL monoparentales tienen Internet como apoyo en las tareas de sus hijos y una más habla de este uso, pero acudiendo a un negocio cercano donde ofrecen el servicio. En dos de estas familias, hay hijos estudiando el bachillerato en línea, por lo que lo asumen como indispensable. El niño que hace sus tareas en el “ciber” va solamente cuando son tareas que requieren mucho tiempo para su realización. Para la mamá, también es algo indispensable porque “ahorita tal parece que ellos necesitan eso o que van a necesitar toda la tecnología” (GP2 FRL-42). Una mamá encuentra en la red las maneras actuales de aprender las cosas que ella aprendió de chica y eso le parece importante para ayudarle a su hijo a hacer las tareas y aprender de esa nueva manera. En este grupo de familias, no hay una conceptualización más allá de ser un medio indispensable para estudiar, en estos casos el bachillerato, o un medio para actualizarse y una herramienta que requerirán los hijos en su vida futura.

Ocho familias biparentales de este grupo tienen internet para que sus hijos puedan realizar sus tareas escolares. Contratar Internet se volvió indispensable en el sentido de bajar los costos que implicaría ir al “ciber” a hacer las tareas o por la accesibilidad horaria a la Red o para hacer estudios en línea; esto último lo hace una mamá.

Internet también se asume como una fuente actualizada de información donde pueden encontrar lo necesario para hacer las tareas o donde la mamá puede aprender lo que no sabe y su hijo está estudiando. La búsqueda de in-

formación se hace en la Red y, en este sentido, es ideada como una extensión de la memoria y el criterio de verdad.

UN ACCESO RIESGOSO Y LOS MODOS DE CUIDAR

La lista de las cosas con las que cada uno de nosotros tenemos algo que ver cotidianamente es increíblemente grande. La mayor parte de estas cosas son fabricadas, ya sea a mano o en serie. Algunas de esas cosas, decimos, son nuestras, otras son del dominio público, otras más son de otros y están en nuestro entorno. Nuestra apreciación de las cosas puede ser de diversa índole, nos gusta, nos molesta, nos sirve, nos estorba, etcétera. Casi todas las cosas las utilizamos para algo, ya sea como objeto ornamental, trascendental, de intercambio, de uso común.

Las cosas con las que interactuamos nos hacen sentir el mundo de cierta manera. Merleau-Ponty (1975) ponía el ejemplo de cómo el cuerpo crece al utilizar un sombrero que excede las dimensiones del cuerpo mismo. Damasio (2010) hace notar que el cuerpo es el único medio por el que la mente percibe el entorno. Son cosas con las que hacemos un vínculo de dos tipos, dice Hodder:

Los vínculos no son solo vínculos, sino que envuelven deudas y tareas e inversiones. Involucran a los seres humanos que esperan que las cosas sucedan y participan en la duración de las cosas y su proceso. Esta perspectiva centrada en el peso temporal adherido a los nodos y vínculos es capturada en términos de dependencia de y dependencia para (Hodder, 2012, párr.4962).

Internet es un objeto intangible al que nos referimos a partir de los objetos con los que lo accedemos y los programas que utilizamos. Uno de estos objetos de referencia es el modem, al que pocos miembros de la familia hacen referencia, otro más es el pago del servicio, mencionado únicamente por los padres. Ninguna de las personas entrevistadas hace alusión a la enorme infraestructura tecnológica que lo hace posible, simplemente existe y está en todas partes dentro del hogar. Al no tener el registro de todas las acciones humanas y la infraestructura necesaria para que podamos utilizar la Red

digital es posible una especie de “naturalización” de la red por parte de los niños, Internet aparece como algo ya dado en el mundo.

Todas las familias de los GP1 FRA y GP2 FRL, excepto dos de ellas, hablan de los riesgos que representa la red para la familia y de las formas en que buscan evitarlos; además, algunas familias de estos grupos dan cuenta de otras cosas que hacen para que todo aquello que requieren de la Red esté en buen funcionamiento al momento que lo necesitan.

Los riesgos que mencionan son declaraciones durante las entrevistas y se puede asumir que “la percepción del riesgo se basa en un juicio de valor que se traducen en la capacidad de detectar, identificar y reaccionar a situaciones problemáticas al navegar por Internet” (Ramos-Soler, López-Sánchez & Torrecillas-Lacave, 2018). Entre los riesgos que mencionan, tres de ellos son generalizados en ambos grupos y les parecen muy graves, se refieren a la posibilidad de que el hijo vea diversos grados de violencia o se tope con sitios que ofrecen pornografía o que se contacte con algún desconocido que pueda hacerle daño.

Los cuidados que los padres y madres de las familias aplican para evitar estos riesgos a sus hijos son de diversa índole: la supervisión de lo que ven, definir las aplicaciones y redes sociales que pueden utilizar, definir los tiempos de uso, elegir los aparatos que pueden utilizar, definir qué pueden ver, poner reglas de uso y castigar cuando no se cumplen; para unas pocas familias es importante ayudarle al hijo a discernir sobre los riesgos y así, aprender a cuidarse por sí mismo, también pugnan por estar junto con ellos en la Red para contextualizar lo que están haciendo y ayudarles a tener una mejor comprensión de sus actuaciones. En la tabla 8.2 encontramos los tipos de cuidado que cada grupo de familia aplica.

La supervisión que implica en todos los casos que alguien más de la familia esté presente cuando el hijo se conecta a Internet, sin importar el medio por el que lo haga, es como dice una mamá, prácticamente imposible, por eso en muchos casos, esta estrategia va acompañada de otras más como el control parental, ya sea de los aparatos o del que ofrece el servicio de conexión a la Red.

Seis familias, además de emplear alguna de las estrategias mencionadas, ven adecuado tratar con los hijos el tema de “estar en la Red”. Una mamá se sienta con su hijo para tratar de mediar el proceso de búsqueda, con ello asume que le está enseñando a su hijo modos adecuados de trabajar en Internet. Un padre lleva a su hijo al trabajo los días que puede para que su hijo

TABLA 8.2 CUIDADOS DE LAS FAMILIAS PARA PROTEGER A LOS HIJOS

	GPI FRA		GP2 FRL	
	BIP	MONO	BIP	MONO
Supervisión	15	3	7	3
Definir aplicaciones	9	3	5	2
Definir tiempo de uso	9	2	6	0
Control parental	6	1	0	0
Definir aparatos	4	1	8	0
Discernir y contextualizar	2	2	2	0
Poner otras actividades	1	0	0	0
Definir qué ver	0	0	3	0
Reglas y castigo	0	2	1	0

logre apartarse algún tiempo de sus aparatos y la conexión a Internet. Otra mamá decide ponerle otras actividades para que logre algún equilibrio en sus diferentes actividades. Padre y mamá, en una familia, creen que además de definir qué aparatos utilizan los hijos y en qué tiempos, es necesario ayudarlos a contextualizar lo que sucede en la red. Dicen a sus hijos, cuando aparecen cosas no esperadas, de cualquier tipo, que eso “es parte de nuestra vida, pero desgraciadamente no son las cosas tal cual ustedes las están viendo” (GP2 FRL-47) y los invitan a platicar de lo que les parezca extraño para poder contextualizarlos y que aprendan a usar las aplicaciones y sus conexiones.

No nos es posible calcular el tiempo que los padres y mamás dedican a mantener lo más estable posible, según sus propias convicciones, las conexiones y aplicaciones relacionadas con Internet. Esta dedicación empieza por los pagos de la conexión y los aparatos, lo que impone cierto cuidado de estos para que no se deterioren en poco tiempo.

Lo que sigue contiene un sinnúmero de situaciones como la misma supervisión, la revisión de los aparatos de los hijos para darse cuenta de qué hicieron y vieron cuando estaban solos, la elaboración de las reglas de uso: la definición de los aparatos, los tiempos y aplicaciones. Mediar en el proceso de acordar qué ver o hacer, cuando lo ven o hacen juntos, cuidar que el tiempo no sea excesivo (tres horas o más), mediar los acuerdos internos respecto del uso de los aparatos, atender las frustraciones del hijo cuando pierde en

algún juego y una enorme cantidad de actividades adicionales necesarias que implican la doble dependencia de la que habla Hodder (2012, párr.2326).

Estas actividades, a su vez, van desarrollando una especie de adherencia entre las cosas y los miembros de la familia que los enreda de tal manera que se crean nuevas prácticas que dan sentido a un modo específico de vivir juntos, para ello conviene tomar en cuenta que las estrategias restrictivas no son tomadas en cuenta por los hijos, quienes responden de mejor manera a estrategias activas de medicación (Yubero, Larrañaga, Navarro & Elche, 2018) y a hacer cosas juntos, sobre todo cosas que permitan relacionar lo que se ve o sucede en Internet con el entorno físico en el que se vive, como sucede en algunos juegos (Manches, Duncan, Plowman & Sabeti, 2015) y otras actividades que trataremos en el siguiente apartado.

EL ENTORNO FÍSICO Y LA CAPA DIGITAL

La vida cotidiana implica actuaciones en Internet y en el mundo físico, así como aquellas cosas que relacionan ambos ámbitos de la realidad en que viven las familias. Estas conexiones se definen como la forma de saber hacer cosas que las personas quieren hacer y que otras personas han sistematizado y externalizado en diversas narrativas, aunque la más empleada de ellas es el video socializado a través de Youtube.

La Red es un chef maestro. Casi la mitad de las familias del GP1 FRA biparentales consultan Internet para conocer el modo de preparar recetas (véase tabla 8.3), desde las del día a día hasta las preparadas para alguna ocasión en específico. La consulta la hacen padres y madres, independientemente de su destreza en el arte de cocinar. Para algunas personas es una referencia obligada para hacer la comida del diario, para otras es una manera de conocer nuevas alternativas de lo que ya saben hacer.

Para el GP1 FRA biparentales, además de las recetas de cocina, consultan Internet para hacer manualidades, algunos arreglos del hogar e incluso experimentos que no conocían. Otras mamás lo consultan para bailar o hacer gimnasia, según les marque el video seleccionado o para hacer dietas. El 14% de estas familias usa videojuegos que implican el uso y movimiento de varias partes del cuerpo mediante artefactos especializados como el Xbox, Wii o Play Station (véase tabla 8.3).

TABLA 8.3 MODOS QUE CONECTAN A LA RED DIGITAL Y EL HACER FÍSICO

	GP1 FRA		GP2 FRL	
	BIP	MONO	BIP	MONO
Clásico	9	2	4	1
Recetas de cocina	5	0	10	2
Manualidades	4	0	4	1
Como hacer cosas	3	1	1	2
Videojuegos corporales	3	2	2	0
Bailar o gimnasia	2	0	0	0
Dieta	1	0	0	0
Remedios	0	0	2	0

Una cuarta parte de estas familias interactúan con la computadora de la forma que llamaremos clásica, es decir, sentados o acostados y en donde los ojos y las manos son las partes del cuerpo que se emplean para esta operación. Algunos padres ven que aún en este modo de interactuar, los hijos van desarrollando habilidades mano-ojo sorprendentes. Una tercera parte de las familias del GP2 FRL interactúa en Internet de esta manera, otro tanto emplea los artefactos especializados para el juego mencionados con anterioridad, y una familia, padres e hijos, consultan en la Red cómo hacer cosas específicas que requieren en su momento.

Un poco más de la mitad de las familias del GP2 FRL biparental utilizan los artefactos computacionales de la manera que hemos llamado clásica. El resto de estas familias distribuyen sus consultas de manera parecida al GP1 FRA biparental, sin búsquedas para bailar o hacer gimnasia ni dieta y consultando remedios para sanar algunos padecimientos.

También el 20% del GP2 FRL monoparental emplea los medios informáticos de manera clásica. Las demás familias consultan recetas de cocina, videos para hacer cosas específicas como arreglos al hogar o manualidades.

Es interesante observar esta especie de “gestión del conocimiento” tan socorrida por los miembros de las familias para saber hacer ciertas cosas y hacerlas. Es desde esta perspectiva, y no desde la lógica de la realización de las tareas de los hijos con la ayuda de los padres, donde parece estar operando en la Red una inteligencia colectiva y distribuida (Levy, 2004; Solomon & Pea, 1993) que hace factible acudir a Internet para hacer cosas, y que conlleva la

irrelevancia de la memoria en tanto que el acceso a este tipo de saberes sea de fácil acceso.

Por otra parte, vemos en Internet un esfuerzo colectivo para llevar a otros el saber, en otro momento tácito, de cada persona que expone sus modos de hacer. Los saberes que se transmitían a lo largo de generaciones como algo característico de una familia se convierten en saberes para todos en la medida en que este esfuerzo por compartir se amplía.

Al mismo tiempo que se da este esfuerzo colectivo por compartir el saber hacer, en las familias donde la interacción con la Red mediante los artefactos informáticos es de índole clásica, encontramos, en pocas familias, el efecto que podríamos llamar *Matrix* y que consiste en que en los hijos se construye la idea de saber hacer algo por el mero hecho de haber visto cómo se hace (Morfín, 2004). Este es un proceso riesgoso no advertido por los padres que puede dotar a los hijos de una confianza ilusoria frente a situaciones que ha “visto” en Internet, pero que en la realidad requieren de una gran práctica para poder enfrentarlas.

LAS PARADOJAS

En los datos que se presentan en este trabajo, podemos identificar algunas paradojas en relación con la Red y los usos que se viven de manera cotidiana en las familias. Son controversias que, de alguna manera y según como se vayan resolviendo, modificarán las prácticas relacionadas con el saber y probablemente, con las estructuras de relaciones en la familia.

Primera. En el imaginario de los padres, Internet, por una parte, es fundamental para el aprendizaje, y por el otro es un dispositivo rápido y que aísla. Es fundamental para el aprendizaje porque hoy en día, dicen los padres, “todo está en Internet” (GP1 FRA-32), “la posibilidad del conocimiento que puedes tener. Cualquier duda... rápido” GP1 FRA-39). Internet es el lugar “que te ayuda a aprender cosas, tú puedes buscar ¿cómo se hace una manualidad? Y ahí te enseña, tú lo puedes ir haciendo” (GP1 FRA-2); otra madre dice que les “ayuda muchísimo a hacer trabajo de investigación, sus tareas de historia” (GP3 FRA-3).

La búsqueda de información en la Red es una práctica cada vez más extendida, lo hacemos las personas que vivimos en el 71% de los hogares del área metropolitana de Guadalajara, creemos que en cada familia podríamos

encontrar su propio modo de búsqueda, uno de los hijos dice que “mi padre me enseñó, me dijo que así no se investigaba y me dijo cuál era la forma correcta” (GP1 FRA -40). En este caso, no sabemos si se refiere a una “forma correcta” para discernir cuál es el sustento de veracidad que tiene la información a la que se accede; sin embargo, es un indicio de cómo podemos ayudar a nuestros hijos a estar interactuando en la Red.

Dos padres afirman que lo que conviene hacer en familia es lograr que todos aprendan a utilizar la Red, vale la pena dedicar tiempo para conversar sobre el significado de este saber estar y ser en Internet en familia y en la escuela.

Segunda. El apoyo a los hijos para aprender es una prioridad, aunque el imaginario de los padres es que este entorno digital es rápido e inmediato. Vale la pena preguntarnos cuál es la relación entre la rapidez y la inmediatez respecto del aprendizaje.

Si miramos nuestras propias experiencias de aprendizaje nos será fácil darnos cuenta de que la relación es de oposición, aprender requiere de mucho tiempo haciendo con el objeto de aprendizaje y reflexionando sobre lo hecho. La rapidez con que se accede a las cosas puede crear la capacidad para detectar más detalles que pueden añadir elementos para la reflexión y el aprendizaje, pero no producen aprendizaje en sí. El gran riesgo, desde esta perspectiva, consiste en que, en la rapidez y la inmediatez del acceso a las cosas, se produzca el imaginario de que se sabe. Por esto, aprender en la Red implica capacidades que es necesario desarrollar.

Quizás, una de las tareas más importantes para los padres y las instituciones educativas, sea la de ayudar a los hijos a aprender a aprender con el apoyo de la información que encuentran en la Red. Para lograr esto quizás sea conveniente pensar en estrategias de estudio, estrategias para conocer, comprender y tomar postura frente a aquello que nos interesa o inquieta. Esta perspectiva, la del estudio de las cosas, nos coloca frente a la necesidad de consultar todas las fuentes posibles y todas las posturas existentes. Es posible que de esa manera el encuentro reflexionado con la información abra posibilidades para pensar mejor las cosas e imaginar ciertas experimentaciones que les ayuden a los hijos a posicionarse frente a lo que estudian.

Tercera. Los padres adquieren Internet, en su mayoría, para apoyar a los hijos en su aprendizaje, en las tareas que la escuela les deja hacer en casa y, al mismo tiempo, ven en la Red los riesgos del incremento de la pornografía, de

la violencia en Internet y la posibilidad de hacer contacto con personas desconocidas que pudieran hacer algún daño; lo ven como algo indeseable para sus hijos. La manera de resolver estos dos aspectos varía.

La supervisión de lo que hacen es la estrategia más utilizada, seguida de los acuerdos sobre las aplicaciones que pueden ver los hijos, la definición de los tiempos de uso o la restricción de las vías de acceso a través de los aparatos que los hijos pueden utilizar. El control parental se aplica ya sea en los dispositivos o en las opciones del proveedor del servicio. El problema, lo manifiestan algunos padres, es que todas estas disposiciones no son cuidados suficientes para la protección de los hijos.

Creemos que lo más conveniente sea crear un entorno donde los hijos aprendan a cuidarse a sí mismos en sus accesos al mundo digital. Las opciones del control parental, los horarios de uso de los artefactos con los que se conectan a Internet y la supervisión de la información que transitan por el hogar son adecuadas, pero no suficientes. Creemos necesario, además de estas estrategias, conversar con los hijos para ayudarles a comprender los diversos riesgos que existen en Internet: el robo de los datos personales, de la identidad, y de la conexión con personas desconocidas que pudieran pretender algo indeseable para la familia.

Dos claves ayudan a comprender estos riesgos: la capacidad de distribución de la información a través de las redes sociales y la vulnerabilidad de la Red. La primera para comprender que todo aquello nuestro que coloquemos en la red, al momento de hacerlo deja de ser nuestro y su difusión puede multiplicarse de manera insospechada; la segunda para comprender que todo se puede “ver” a través de la Red, que se pueden utilizar funciones de los artefactos para “vernos”, como la cámara de los teléfonos móviles o de las computadoras. Es necesario que padres y madres busquen esta información con gente cercana que la conozca o instituciones que ofrezcan talleres para conocer esto.

Cuarta. La contratación del servicio de Internet ya sea a través del móvil, ya sea en casa va creando el imaginario de la conexión perpetua, estar conectado todos los días a todas horas; al mismo tiempo, los padres ven en la restricción de los tiempos de uso una solución a los riesgos que perciben en la Red; quizás el extremo de esta situación sea cuando entre las prácticas mencionadas, algunos padres e hijos hablan de que en ocasiones se reúnen

para comer y es necesario que alguno de los miembros, es común que sea la madre, pida a los demás dejar a un lado los aparatos para convivir.

Hemos visto que aproximadamente en la mitad de las familias, una buena cantidad de tiempo de uso de la Red tiene que ver con saber hacer algo, cocina, manualidades, arreglar alguna cosa de la casa, peinados para las muñecas, entre otras. Estas actividades tienen la cualidad de relacionar la información en Internet con actividades que ayudan a hacer algo que se sabía hacer. Creemos que este tipo de uso ayuda al fortalecimiento de estructuras relacionales en la familia en la medida en que se hagan entre varios miembros de la familia. Son usos que muestran formas no individualizadas de interacción con la información de la Red que se enfrentan a aquellas prácticas en que la persona que está en la Red requiere desconectarse de su entorno físico inmediato. Ambas prácticas se llevan a cabo, pero creemos que conviene promover en familia las prácticas colectivas.

CONCLUSIONES

Muchos aprendemos en Internet desde hace ya varios años. El movimiento por el aprendizaje libre es uno de los más grandes en el mundo, algunos ni siquiera saben que están en él y es muy probable que varios de estos niños lo estén ya. También sabemos de los riesgos a los que nos enfrentamos en el mundo digital. Los riesgos relacionados con la información que les llega a nuestros hijos y a nosotros mismos, pero, sobre todo, los riesgos relacionados con la identidad de las personas con las que hacemos contacto a través de la Red o los relacionados con la captura de nuestra información para cualquier uso doloso.

Por otra parte, sabemos que Internet es ya parte de las vidas de las familias conectadas. La relación de confianza entre padres e hijos, el diálogo y los acuerdos sobre los usos de la Red son clave para incrementar en los hijos la capacidad crítica frente a los riesgos y favorecer el pedido de ayuda por parte de ellos a sus padres cuando se sienten en riesgo.

El estado contempla el uso de plataformas digitales para el apoyo al aprendizaje desde hace poco más de veinte años, recordemos Enciclomedía, por lo que cerrarnos al mundo de la Red no parece una opción. Por otra parte, la legislación del estado de Jalisco y el país contiene aspectos que penalizan los crímenes en los medios digitales: la obtención ilícita de

información electrónica, la utilización ilícita de información confidencial, la falsificación de medios electrónicos, la difusión de contenido erótico sin consentimiento y la pornografía infantil; sin embargo, sabemos que eso no reduce los riesgos a los que están sujetos los niños al entrar a la Red, simplemente por el hecho de que la comunicación en línea traspasa las fronteras. Más bien, conviene diseñar propuestas y estructuras de acción para aprender a estar conectados y aprender por medios digitales. Esto lo podemos pensar a nivel del estado y las instituciones educativas.

En las instituciones educativas, se pueden incluir escenarios de formación para el aprendizaje de la protección de los datos personales, el cuidado de uno mismo al establecer conexiones con otras personas a través de estos medios, los múltiples modos de conversar en la Red sin colocarse en entornos de riesgo y la valoración de la calidad de la información a la que se accede. Estos escenarios pueden ser para los alumnos y para los padres y madres de familia.

En el ámbito de lo nacional y estatal es precisa una nueva legislación, pero es de igual importancia promover, ya sea por medio de campañas o en las escuelas, las maneras adecuadas para la protección de uno mismo y de la familia.

REFERENCIAS

- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A. & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of primary students: beliefs, strategies and difficulties (Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades). *Comunicar*, 26(54), 71-79. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Boné, É. (2000). *¿Es Dios una hipótesis inútil?* Santander: Sal Terrae.
- Briggs, A. & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. España: Taurus.
- Castells, M. (2007). *Comunicaciones móviles y sociedad*. Barcelona: UOC Press.
- Castells, M. & Hernández, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al Hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- De Moragas, M. (2011). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América y Europa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Downes, S. (2012). *Una introducción al conocimiento conectivo*. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de https://www.academia.edu/2869435/Una_Introducción_al_Conocimiento_Conectivo
- Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo*. Tübingen: Max Niemayer Verlag. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1353/mln.1998.0037>
- Hodder, I. (2012). *Entangled: an archaeology of the relationships between humans and things* [edición electrónica Kindle]. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ihde, D. (2009). A phenomenology of technics. En D.M. Kaplan, *Readings in the philosophy of technology* (pp. 76-97). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ingold, T. (2002). *The perception of environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2017). *Apropiación de contenidos de radio y televisión en audiencias infantiles* (Comunicado No.100). Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-ift-presento-los-resultados-del-estudio-cualitativo-sobre-apropiacion-de-contenidos-de-radio-y>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2017). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH), 2017. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/dutih/2017/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social : una introducción a la teoría del actor-red, 4*. Buenos Aires: Manantial.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Manches, B.A., Duncan, P., Plowman, L. & Sabeti, S. (2015). Three questions about the Internet of things and children, *Tech Trends*, 59(1), 76-83. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.iteso.mx/eds/detail/detail?sid=6ced6ef5-f446-4032-98f8-bb5e4393fa04%40sessionmgr115&vid=0&hid=104&bdata=JmxhbmcyZXMmc2LOZT1LZH MtbGL2ZQ%3D%3D#AN=100143869&db=eue>
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción* (Vol.121). Barcelona: Península.

- Morfín Otero, F. (2004). *Rehabitar el mundo: persona, tecnología y educación* (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque, Jalisco.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *El tema de nuestro tiempo*. México: Porrúa.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C. & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour. *Comunicar*, 26(56), 71-79. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.3916/c56-2018-07>
- Rodríguez Puentes, A.P. & Fernández Parra, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 131-140. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.14718/acp.2014.17.1.13>
- Sánchez-Valle, M., de-Frutos-Torres, B. & Vázquez-Barrio, T. (2017). Parent's influence on acquiring critical internet skills. *Comunicar*, 25(53), 103-111. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.3916/C53-2017-10>
- Serres, M. (2001). *Hominescence*. Paris: Le Pommier.
- Serres, M. (2010). *Les nouvelles technologies - révolution culturelle et cognitive*, 1-7. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=kRFXFDmqCqY&list=PL6E3E1B24787ECD62>
- Solomon, G. & Pea, R.D. (1993). *Practices of distributed intelligence and designs for education* (pp. 47-87). Nueva York: Cambridge University Press.
- Strathern, M. (1999). *Property, substance and effect. Anthropological essays on persons*. Londres: Athlone Press.
- Woolgar, S., Crook, C. & Light, P. (2002). *Virtual society and the cultural practice of study* (pp. 153-175). Oxford: Oxford University Press.
- Woolgar, S. & Strathern, M. (2002). *Abstraction and decontextualization: an anthropological comment* (pp. 302-313). Oxford: Oxford University Press.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. & Elche, M. (2018). Padres, hijos e internet. Socialización familiar de la red. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.phis>

Habitar la ciudad: un derecho fundamental en el desarrollo humano infantil**

CLAUDIA G. ARUFE FLORES

Resumen: Actualmente el 55% de las personas en el mundo vive en ciudades; para el año 2050, será 68% y 80% lo hará en América Latina (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018). Frente a esta realidad, se incrementa el interés por conocer cómo las niñas y niños se relacionan con sus contextos urbanos, en particular, cómo vivencian los espacios públicos y de qué manera estas experiencias influyen en su desarrollo humano infantil, en concreto, en su formación ciudadana. En este capítulo se presenta un breve marco de referencia de lo que implica ser niña o niño en los contextos urbanos del siglo XXI, y se describe el contexto urbano del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) con énfasis en la heterogeneidad de vivencias de los niños y niñas en su ciudad al describir los cinco grupos de familias que participaron en la investigación y se presenta lo que se entiende por el derecho a habitar la ciudad y su relación con el desarrollo infantil. Con base en los resultados de entrevistas semiestructuradas, se detallan los espacios públicos que son frecuentados por niños, niñas y sus familias. Se concluye que el acceso a los espacios públicos urbanos está relacionado con los recursos socioeconómicos de los que dispone la familia; los niños y niñas del AMG no ejercen derecho a la participación en su entor-

- Mi especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que facilitaron el contacto con las familias. Agradezco al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del ITESO que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.
- ** La investigación que se presenta en este capítulo forma parte de la investigación más amplia *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media*, coordinada por la doctora Rebeca Mejía-Arauz. Participan 25 investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (iteso) y otras universidades e instituciones nacionales e internacionales. Fue realizado con financiamiento de la convocatoria 2016 de la Coordinación de Investigación y Posgrado y Dirección General Académica del ITESO.

no social, por lo tanto, hay un déficit en el desarrollo humano infantil con relación a la autonomía y los sentidos de pertenencia, identidad y colectividad. Finalmente se esbozan algunas posibilidades para abordar el tema desde el campo de las políticas públicas.

Palabras clave: *contextos urbanos, infancias mexicanas, derecho a la ciudad, espacios públicos, desarrollo infantil.*

El niño se considera un indicador ambiental sensible: si en una ciudad se ven niños que juegan y pasean solos, significa que la ciudad está sana; si no es así, es que la ciudad está enferma.

TONUCCI (2007, p.87).

SER NIÑA Y NIÑO EN LOS CONTEXTOS URBANOS DEL SIGLO XXI

Las ciudades, concebidas como grandes asentamientos humanos donde se concentran los poderes económicos, políticos y sociales, han venido evolucionando desde hace más de 10,000 años hasta convertirse en las “post-metrópolis” del día de hoy (Soja, 2008). Con este término, Soja pretende caracterizar y explicar los nuevos procesos de urbanización contemporánea —haciendo énfasis en las relaciones sociales y espacio-temporales— que se han experimentado desde la última década del siglo XX y como resultado de las reestructuraciones y crisis de las ciudades modernas, nacidas en la era de la Industrialización.

Actualmente, los procesos de intensificación de la globalización en la era de la información están reconfigurando constantemente las dinámicas económicas, comerciales, políticas, sociales, geográficas y culturales, generando realidades sinérgicas y complejas, que vienen a ser el punto de referencia desde donde varios teóricos han intentado explicar la vida urbana en nuestros días (Martín-Ramos, 2004; Garnier, 2012).

De acuerdo con Soja, la revolución urbanística que se vive en la actualidad implica que:

Representar la ciudad como una unidad geográfica, económica, política y social discreta enraizada en su entorno y en su hinterland resulta más difícil que nunca. Los límites de la ciudad se están volviendo más porosos, entorpeciendo nuestra habilidad para trazar líneas claras entre lo que

se encuentra dentro de la misma en tanto opuesto a lo que se ubica fuera, entre la ciudad y el campo, las zonas residenciales de las afueras y lo que no es ciudad; entre una ciudad región metropolitana y otra; entre lo natural y lo artificial. Lo que alguna vez constituyó claramente para la ciudad “otro lugar”, ahora está entrando en su zona simbólica ampliada [...] En esta nueva Era de la Información, que se caracteriza por sus persuasivas redes de realidad virtual, inteligencia artificial, netscapes, comunicaciones ciberespaciales y “comunidades digitales”, las sólidas materialidades del espacio urbano parecen evaporarse a medida que el mundo (y el espacio más allá) es introducido en la zona simbólica de cada ciudad. En esta “extensión simbólica de los detalles”, existe una pérdida simultánea del “marco” para lo que ya no puede ser definido como un “afuera” de las ciudades (pp. 221–221).

Definir lo que es la ciudad no es sencillo y el concepto de “postmetrópolis” no ha sido el único. Rufi (2003) ha recopilado un repertorio de conceptos que han sido propuestos para describir a los nuevos fenómenos urbanos: “exópolis” (Soja & Scott), “edge city” (Garreau), “technoburb” (Fishman), “rururbanización” (Bauer), “ciudad difusa” (Indovina), “metápolis” (Ascher), “periurbanización” (Dezert), “hiperciudad” (Corboz), “privatopia” (Borjam Deutsche, Drew, Harvey & Sorkin), “urban village” (Till). Rufi identifica un denominador común en todas las concepciones: “el carácter progresivamente privado y privatista de los nuevos procesos urbanos” y “la tendencia a perder uno de los elementos que definen la ciudad: lo público y abierto” (Rufi, 2003, p.96).

La intención de este capítulo no es profundizar en el estudio urbanístico contemporáneo ni tampoco caracterizar bajo esta perspectiva a una ciudad en particular. Lo que aquí se pretende es dar cuenta de algunas de las complejidades que estos contextos urbanos postmodernos generan en la vida cotidiana de las familias del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG). En concreto, interesa conocer cómo estas experimentan la disposición, estado y uso de los espacios públicos, a fin de poder discutir sobre el impacto que esto llega a tener en el desarrollo infantil de forma particular en lo que se relaciona con la formación ciudadana de niñas y niños. Se espera que, a partir de los resultados mostrados, tanto los padres de familia como el estado hagan conciencia y emprendan acciones que promuevan que las niñas

y los niños se apropien de los espacios públicos no solo como lugares para la recreación sino también como una extensión de sus espacios vitales que configuran su vida social cotidiana.

El punto de partida para cumplir con el objetivo propuesto es preguntarse cómo es el ser niña o niño en un contexto urbano del siglo XXI. Para responder desde una visión crítica es necesario posicionarse desde el enfoque de los derechos humanos de la infancia; esto significa dejar de concebirlas como grupos vulnerables y objeto de protección para empezar a incluirlos como sujetos protagónicos en la toma de decisiones de los procesos de urbanización. Es necesario aceptar que, como grupo social, las niñas y niños han sido históricamente relegados tanto del estudio como de la participación activa en los procesos de urbanización. Así lo señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef):

Lamentablemente, los derechos de la infancia no siempre ocupan un lugar preponderante en las actividades de planificación urbana y, por incluyentes que se trate de que sean las consultas entre las partes interesadas, es necesario que se preste más atención a las opiniones de los niños. Parecería existir la creencia de que si las condiciones son adecuadas para la población adulta también lo son para todos los demás. Sin embargo, no se debería tratar a todos los niños como integrantes de un grupo homogéneo. Las niñas y los varones de edades diferentes usan los espacios urbanos de maneras distintas, responden a ellos de maneras diferentes y pueden tener preferencias y preocupaciones variadas en materia de seguridad, participación, privacidad y otros factores (2012, p.64).

Detrás de esta situación discriminatoria subyace una cultura de no reconocimiento de la ciudadanía infantil, lo que implica que los adultos cedan espacios de poder y compartan privilegios con los niños y niñas, es por ello que resulta tan complicado. Por otro lado, para entender qué significa vivir en una ciudad postmoderna hay que empezar por reconocer que el espacio público es un constructo sociohistórico, multifacético e interdependiente en lo territorial, político, económico, social y cultural. Esto tiene dos implicaciones: por un lado, las personas independientemente de su edad, pueden participar en la construcción de los espacios, por otro, las maneras de relacionarse con

estos se ven condicionadas por las situaciones y recursos socioeconómicas de los que cada familia disponga.

El ser niña y niño en una ciudad del siglo XXI está vinculado a las relaciones que tengan con el espacio público, es decir, más allá de la casa y la escuela. ¿A dónde van los niños y niñas cuando no están en estos lugares? ¿Qué espacios urbanos son de libre acceso para ellos? Este acceso ¿qué tanto depende de los recursos económicos de las familias y en qué medida pudieran estar sujetos a las políticas públicas para garantizar que todo niño y niña acceda a la ciudad? Las experiencias que tienen los niños y niñas en los espacios públicos ¿son diferentes según las condiciones socioeconómicas de las familias? Estas son algunas preguntas que pueden orientar el estudio de la infancia en contextos urbanos.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989) establece que el niño y la niña deben estar plenamente preparados para una vida independiente en sociedad y ser educados en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad; pero ¿cómo es posible lograr este compromiso si se reducen los espacios públicos y se privilegian más los espacios privados? ¿Cómo desarrollar bajo esas dinámicas y formas de vida, un sentido de pertenencia, identidad y colectividad, necesarios para el desarrollo de una ciudadanía? Estas son algunas de las preguntas que se pretenden responder a partir de la información obtenida en esta investigación.

En resumen, el interés por estudiar la relación de los niños y niñas con la ciudad surge precisamente de su reivindicación como sujetos de derechos con agencia social, en otras palabras, personas con capacidades y potencialidades para participar activamente en sus entornos (Corvera, 2011). Este nuevo paradigma surge en la década de los años noventa, y hasta la fecha se han sumado más estudios y experiencias a favor de que las ciudades sean espacios incluyentes también para los más jóvenes. Aquí se mencionan tres de ellas.

“La Ciudad de los Niños” implementada en Fano, Italia en 1991. Consiste en repensar de un modo nuevo a la ciudad, devolverle su sentido de lugar de encuentro e intercambio público; reducir el uso del automóvil y colocar como el centro de las políticas urbanas a los niños y niñas con el fin de que puedan habitar la ciudad (Tonucci, 2007). Este planteamiento se relaciona con las interpretaciones urbanistas sobre las ciudades contemporáneas, que advierten de la tendencia por reducir los espacios públicos impactando en las

interacciones sociales que finalmente repercuten en el desvanecimiento del sentido de un “nosotros”.

“Las Ciudades Amigas de la Infancia”. Iniciativa promovida en 1996 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2004) consiste en un sistema local de gobierno, urbano o rural, que se compromete a defender los derechos de la infancia derivados de la CDN. Contempla nueve elementos:

1. Participación infantil en los asuntos que les afectan.
2. Un marco legal consecuente con la promoción y protección de todos los derechos de la infancia.
3. Una estrategia y agenda detallada de derechos de la infancia para todo el municipio.
4. Una comisión de derechos de la infancia o mecanismo de coordinación.
5. Un análisis y evaluación del impacto en la infancia.
6. Un presupuesto que garantice un proceso sistemático.
7. Un informe periódico sobre el estado de niñas y niños.
8. Dar a conocer los derechos de la infancia.
9. El funcionamiento de una abogacía independiente para la infancia.

“Los consejos infantiles municipales”. Basados en la propuesta de Tonucci (2007) son órganos de participación social y medios para la formación de la ciudadanía y aplicados en varias ciudades, son experiencias que recuperan Trilla y Novella (2011) en las que se evidencia que la participación es un derecho de ciudadanía de niñas y niños.

EL CONTEXTO URBANO DEL ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA (AMG)

La ciudad de Guadalajara fue fundada en 1542 en la época de la Conquista española, desde sus inicios fue pensada como centro urbano y para 1560 había sido designada como capital de la Nueva Galicia. En tiempos ya independientes, después de que Jalisco se constituyera como estado en 1824, Guadalajara fue nombrada su capital. A la fecha, se ha convertido en la segunda metrópoli más poblada de México, y desde el 2008, forma parte del AMG junto con los municipios de Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco, Zapotlanejo, Jua-

nacatlán, Ixtlahuacán de los Membrillos y El Salto. Con los primeros cuatro, las fronteras con Guadalajara se han difuminado.

En términos urbanísticos, un área o región metropolitana comprende “una aglomeración urbana y las zonas circundantes de menor densidad de población con fuertes vínculos económicos y sociales con la ciudad” (ONU, 2018, p.4). Pocos años antes de finalizar la segunda década del siglo XXI, Guadalajara ya era hogar de 1,521,741 habitantes, mientras que el AMG había alcanzado cerca de 5 millones de personas (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2017).

El 58.3% de la población de niños, niñas y adolescentes del estado habitan en el AMG (Unicef, 2015).

Aun así, se está muy lejos de compararse con megaciudades (ONU, 2018) como Tokio, Delhi, Shanghai, Sao Paulo, Bombay y la Ciudad de México que superan los 20 millones de habitantes. No obstante, el crecimiento urbano del AMG ha sido muy acelerado, desordenado y sobre todo, ha seguido la tendencia de las ciudades contemporáneas priorizando la movilidad motorizada, los fraccionamientos cerrados, la reducción de las áreas verdes y la privatización de los espacios públicos; los procesos de urbanización de la AMG han acrecentado la desigualdad económica, social y ambiental entre sus habitantes (Rojas Ramírez, 2019; Vázquez-Piombo, 2015; Serrano Birhuett, 2015; Jiménez & García, 2014).

Es común que los habitantes del AMG tengan su casa en un municipio, vayan a la escuela y / o al trabajo en otro, realicen las compras en uno distinto y quizá transiten por un par de ellos para ir de un destino a otro. En este sentido, se puede decir que como menciona Soja (2003) las fronteras de lo que es la ciudad se han desdibujado.

Las personas se mueven por varias ciudades para cumplir con las dinámicas de la vida urbana, pero quizá poco conocen de su historia y tradiciones. Frente a esta situación pareciera que se está frente a un fenómeno paradójico: quizá al transitar temporal pero cotidianamente por varios municipios no sea posible conocer y arraigarse a ninguno de ellos o bien, que por falta de recursos familiares la vida se limite a solo en ciertas zonas urbanas, quedando excluidos de las otras. Esto son aspectos que se analizarán más adelante.

LA HETEROGENEIDAD EN LAS RELACIONES NIÑA-NIÑO Y CIUDAD

Ser niña o niño en un contexto urbano postmoderno hace evidente las heterogeneidades del mismo, incluso en el AMG, por ello se decidió considerar a los cinco grupos de familias entrevistadas en la investigación más amplia (padres e hijos), con el propósito de describir las semejanzas y diferencias que existen entre ellos con respecto al uso de los espacios públicos urbanos. Se parte del supuesto de que las *familias con recursos educativos y económicos amplios* (GP1 FRA) tienen mayores posibilidades de contar con espacios públicos cercanos en buenas condiciones físicas, más facilidades para transportarse o incluso maneras de acceder a espacios que si bien son públicos, su acceso requiere de un pago. Por otro lado, estas familias viven regularmente en unidades habitacionales amuralladas y protegidas por servicios de seguridad privada, por lo que la relación de los niños y niñas con los espacios públicos pudiera estar siempre vigilada.

Los hijos de las *familias con recursos educativos y económicos limitados* (GP2 FRL) puede ser que tengan más acceso a los espacios públicos como la calle y que, al vivir en barrios, se les permita recorrer solos las calles, sin tanta vigilancia parental, como puede ocurrir en el GP1 FRA; no obstante, habría que considerar si el estado físico de los espacios públicos está en buenas condiciones o si el pago de entrada alguno de ellos, limita su acceso.

Las *familias con hijo con discapacidad* (GP3 FHD), seguramente viven de manera muy distinta la relación con la ciudad, más cuando esta no está acondicionada para facilitarles sus traslados y estancias en los espacios públicos; es justo y necesario hacer visibles sus vivencias e incluirles en los procesos de urbanización. El GP4 FHA se compone de las *familias con hijo en albergue*, si bien están juntos los fines de semana y las vacaciones, vale la pena conocer si esta condición impacta en su relación con la ciudad. Las *familias indígenas urbanas* (GP5 FIU) tienen la particularidad, quizá, del arraigo a su lugar de origen y la construcción de nuevas identidades en la ciudad.

Estas son algunas de las características que fueron consideradas en el análisis de los resultados de las entrevistas, en específico en las preguntas que fueron diseñadas para conocer el uso y estado de los espacios públicos urbanos. Del total de las 80 entrevistas realizadas a padres de familia y 80 a niños y niñas en la investigación más amplia, se consideraron para este capítulo únicamente 77 y 72, respectivamente. Las entrevistas que fueron

descartadas no ofrecían información para este tema y en el caso de los niños y niñas, las respuestas parecían poco veraces.

La distribución de las entrevistas se representa con las claves siguientes, después de cada grupo se indica el número de padres de familia seguido por el número de niñas y niños entrevistados: GP1 FRA (28 – 29), GP2 FRL (22 – 23), GP3 FHD (10 – 0), GP4 FHA (7 – 7), GP5 FIU (10 – 13); en donde el número de niños y niñas es mayor al de los adultos es porque se entrevistaron a los hermanos; los niños y niñas del GP3 FHD no fueron entrevistados debido a su condición de discapacidad.

A los padres de familia se les preguntó si hacían uso de espacios públicos para entretenimiento o diversión, cultura, deporte, etcétera; principalmente durante los fines de semana y vacaciones. También se les preguntó sobre la opinión que tenían de esos espacios. A los niños y niñas se les pidió que respondieran si van a algunos lugares, tales como los parques, la calle, el centro de la ciudad, la plaza comercial, el tianguis, el supermercado, la iglesia, y restaurantes; también se les preguntó, de manera abierta, si asistían a otro lugar cuando no estaban en la casa ni en la escuela. Finalmente, se indagó qué hacían mientras estaban ahí, si les gustaba y qué tan seguido iban. La información obtenida fue analizada cuantitativa y cualitativamente. A continuación se presentan los resultados.

EL DERECHO A HABITAR LA CIUDAD Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO INFANTIL

En el año 2012, Unicef dedicó su informe mundial a las niñas y niños en un mundo urbano. Resaltaba en este informe, la vulneración de derechos proclamados en la Convención de los Derechos del Niño a través de problemáticas urbanas relacionadas con las cuatro categorías de derechos:

1. La supervivencia (salud, nutrición, agua potable, higiene).
2. La protección (vivienda, trabajo infantil, migración, trata de personas, situación violencia, espacios seguros para jugar, riesgos de desastres, discriminación).
3. El desarrollo (educación, inclusión cultural, arte, tecnología, capital social).
4. En cuanto a la participación enfatizaba que los niños y niñas también pueden:

[...] participar directamente en decisiones que afectan a sus vidas interviniendo en la gestión de las instalaciones escolares y preescolares, en la planificación y el diseño de zonas recreativas comunitarias, en la valoración y supervisión del entorno físico de sus vecindarios, y en la gestión de organizaciones para la infancia (Unicef, 20012, p.55).

Aunque no se menciona explícitamente el concepto de derecho a la ciudad, como tal, sí representa un gran avance el que se reconozca dentro de los derechos de las niñas y niños el participar activamente en la configuración de las dinámicas de la vida pública urbana. El derecho a la ciudad es un término propuesto por Lefebvre (1978) en Europa a finales de la década de los años sesenta y retomado después por otros autores (Garnier, 2012). Originalmente se trata de un concepto que no se concibe como un simple derecho de visita ni un retorno a las ciudades tradicionales sino que se refiere al derecho a la vida urbana, a una trasformada por la ciencia, el arte y el conocimiento. Lo fundamental de la propuesta de Lefebvre, con inspiración marxista, es que las personas, principalmente la clase obrera, tomen consciencia de las dinámicas en las que están envueltas para que puedan retomar el control. De acuerdo con este autor:

Basta con abrir los ojos para comprender la vida cotidiana del individuo que corre de su alojamiento a la estación, próxima o lejana, al metro abarrotado, a la oficina o a la fábrica, para por la noche reandar ese mismo camino y volver a su hogar a recuperar fuerzas para proseguir al día siguiente. Al cuadro de esta miseria generalizada acompañaría el cuadro de las “satisfacciones” que la disimulan, convirtiéndose en medios para eludirla y evadirse de ella (Lefebvre, 1978, p.139).

Esta realidad descrita hace más de cincuenta años pareciera responder a las rutinas actuales, quizá solo añadido el componente tecnológico. Aunque estas interpretaciones se fundamentan en un pensamiento marxista, centrado en los obreros, la esencia es la misma: el despojo del poder social, político y económico no solo entre clases sociales sino también entre grupos etarios. La estrategia urbana propuesta por este autor requiere una reflexión profunda y filosófica que va más allá de las capacidades de este capítulo, basta

con recuperar la importancia que se le da a la ciencia de la ciudad, así como al apoyo social y de las fuerzas políticas para poder operarla.

En este mismo sentido, Delgado y Malet (2007) reafirman esta postura a través de las teorías de Althusser y de Foucault. El primero denuncia que las personas son adoctrinadas y terminan asumiendo el sistema de dominación como natural e inevitable; y el segundo alerta que las ideas de ciudadanía y espacio público son ejemplos de ideas dominantes porque justifican y legitiman el orden ya establecido. Entonces, cuando se habla del derecho a la ciudad, ¿a qué se está haciendo referencia y qué relación guarda con la ciudadanía de niñas y niños?

Primeramente, se trata de mirar concienzudamente al entorno urbano al que se enfrentan las personas durante su infancia, en los términos que lo hacen Román y Pernas (2009):

La apuesta por la velocidad, asociada irremediablemente con la modernidad, no solo trae consigo la irrupción del peligro en las calles, sino que convierte al espacio público en un lugar desagradable. Los ruidos, la contaminación, la desaparición del arbolado y la misma presencia de vehículos, degradan la calle y también transforman la relación entre los espacios público y privado. Frente a un espacio que pierde interés, que merma su vitalidad, cada vez más ruidoso y congestionado, las viviendas se van disociando de la calle, se van autoprotegiendo y terminan por darle la espalda, contribuyendo a la pérdida de seguridad y vitalidad de la ciudad (p.20).

Tomando en cuenta esta problemática ciudadana desde las perspectivas teóricas mencionadas, ¿cómo interpretar la realidad urbana de la vida de las niñas y niños? Básicamente se puede decir que la vida política de las ciudades refleja que el poder de los asuntos y espacios de la ciudad está en manos de adultos que no toman en consideración el derecho a la participación infantil en el espacio urbano. Borja (2012, p.510) lo expresa de la siguiente manera:

A los niños les ha costado conquistar un espacio propio en la casa. A menudo, todavía no han conquistado a la ciudad. No se trata de si hay más o menos espacios de juego para ellos, sino de si materialmente pueden encontrarse y moverse por toda la ciudad. Descubrir la ciudad tampoco es la visita escolar a monumentos y cloacas (ya está bien, pero es una clase más)

sino que puedan adentrarse progresivamente en territorio desconocido. El desinterés social les imposibilita cuando son niños, para bajar a calles y plazas acogedoras, porque, muy a menudo, no existen. El interés social lo sustituye por los espacios especializados y acotados y por las salidas escolares bienintencionadas. Ha desaparecido, sin embargo, la aventura, la iniciativa individual o de la banda, la confrontación con la gente y las normas, conocer las prohibiciones y la trasgresión, avanzar hacia lo desconocido y descubrir nuevos territorios y nuevos personajes.

Como puede observarse, el concepto de espacio físico y social es fundamental para ejercer el derecho a la ciudad, pero no se trata de solo de transitar, visitar, recorrer, trabajar, dormir, jugar o consumir en estos espacios; el derecho a la ciudad se vuelve real solo en la acción de habitarla.

Mansur (2017) explica que el “Habitar la ciudad” significa considerar que:

Más allá de ocupar un espacio, habitar es vivirlo de forma creativa, simbólica y libre, y señala como elementos fundamentales del habitar el “cuidado”, el “amparo”, el “arraigo” y el “encuentro”. Estos elementos permiten comprender que habitar es un ethos y las ciudades son la manifestación de nuestra forma de expresar nuestros deseos e intereses por nosotros mismos, por los demás y por las cosas que nos rodean, por esto, se habita la ciudad cuando se hace ciudadanía, y se encarnan nuestras relaciones sociopolíticas y económicas, que se reflejan en las formas arquitectónicas y urbanas de las ciudades (p.9).

Desde esta perspectiva, el derecho a la ciudad se convierte en el derecho a habitarla, y esto solo es posible al participar comunitariamente, un derecho humano también de niñas y niños. Cuando una persona participa desde esta dimensión ejerce su ciudadanía, lo cual es posible a través de la práctica de su autonomía y la construcción de los sentidos de pertenencia, identidad y colectividad; estos cuatro aspectos forman también parte del aspecto psicosocial del desarrollo humano. Los trabajos de Shier (2010b), Espejo (2009), el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescente (2010) describen la relación de ciudadanía y desarrollo humano.

En el ejercicio del derecho a participar socialmente, se optimiza también “el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce y constituye un

excelente medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos” (Trilla & Novella, 2011, p.23). La forma de habitar la ciudad se activa en la producción y mediación de los espacios sociales, por ello Unicef (2012) remarca la importancia de crear espacios públicos para la infancia ya que estos contribuyen a estimular la interacción entre los adultos, favoreciendo la cohesión social. Igualmente, remarca que no solo se trata espacios con fines recreativos sino que también los espacios públicos ayudan a mitigar el hacinamiento y la falta de privacidad en el hogar, con ello se permite a los niños y niñas interactuar con compañeros de distintas edades y entornos; los espacios públicos para los niños y niñas deben también favorecer el contacto con los árboles, el agua y los parajes naturales porque todo esto, asegura, es beneficioso para el bienestar físico, mental y social de niños y niñas.

Como lo señala Gülgönen (2016), la relación de los niños y niñas con los espacios públicos se enfrenta a esta situación:

Fuera del hogar o de espacios pensados para ellos, los niños se encuentran en peligro o, al contrario, su comportamiento fuera de control amenaza el espacio público de los adultos. Si bien son en algún sentido contradictorias, ambas tendencias llevan a la conclusión que el lugar del niño está en espacios privados, y sobre todo en la casa. Las respuestas a estas dos tendencias refuerzan, en ambos casos, el control de los adultos sobre el espacio “público”, que tiende a excluir a los niños del mismo (p.418).

Las tensiones entre participación como control social y participación como empoderamiento son estudiados por varios autores (Shier, 2010a; Imhoff & Brussino, 2013; Osorio Ballesteros, 2016). Los resultados del presente trabajo no tienen un alcance tan profundo como para develar esta tensión, sin embargo, lo que a continuación se presenta sí ofrece un primer acercamiento a conocer las dinámicas familiares con respecto a los diferentes espacios urbanos. Esta aproximación se realizó a través de las siguientes dos preguntas:

1. ¿Cuáles son los espacios públicos que las niñas y niños frecuentan en su vida cotidiana, cómo los viven y qué opinan de ellos?
2. ¿Cuáles son los espacios públicos más frecuentados por las familias los fines de semana y en las vacaciones?

La primera fue dirigida a las niñas y niños, la siguiente, a sus padres y / o cuidadores. Los datos que se presentan no pretenden ser exhaustivos, pero sí representan un sentir y estar que puede dar idea de las situaciones que enfrentan las familias en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG).

ESPACIOS PÚBLICOS FRECUENTADOS POR NIÑOS Y NIÑAS DEL ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA

¿Qué se entiende por espacio público? ¿Qué es lo público? Rabotnikof (2008, p.38) recopila tres criterios heterogéneos que han trazado lo que se entiende por lo público:

- a. Como lo que es de interés público.
- b. Como lo que es y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y ostensible.
- c. Como lo que es de uso accesible para todos, abierto.

Son muchas las acepciones que refieren a un espacio público. En este caso, se entiende como un lugar común de ejercicio de los derechos políticos y civiles. Este apartado tiene como objetivo describir y analizar los usos que las niñas y niños hacen de los espacios públicos en cada uno de los grupos entrevistados a fin de interpretar cómo se relacionan con la ciudad a partir de los usos que hacen de los espacios públicos y cómo esto puede repercutir en el desarrollo infantil y la formación ciudadana. En específico se les preguntó si asistían a los siguientes espacios: calle, parques, centro de la ciudad, plazas comerciales, tianguis, supermercado, restaurantes e iglesias; qué actividades realizan en ellos y qué es lo que les gusta o no de cada uno. A continuación, se presentan sus respuestas.

La calle

El salir a jugar fuera de la casa es quizá el inicio de practicar la independencia y autonomía con respecto al cuidado y vigilancia de los padres; esta acción que, en las poblaciones rurales o localidades urbanas pequeñas, es muy común, en las grandes urbes se empieza a complicar para las niñas y niños. Hillman, Adams y White (1990, citados en Román & Pernas, 2009) documentan cómo en los años previos a la década de los años setenta, la

mayor parte de los niños de siete años salían a la calle sin un adulto y podían solos tomar el autobús; hoy esto cada vez es menos común debido al tráfico, falta de infraestructura y la inseguridad. En su estudio sobre la movilidad urbana, estos autores describen la vida urbana infantil en Estados Unidos de la siguiente manera:

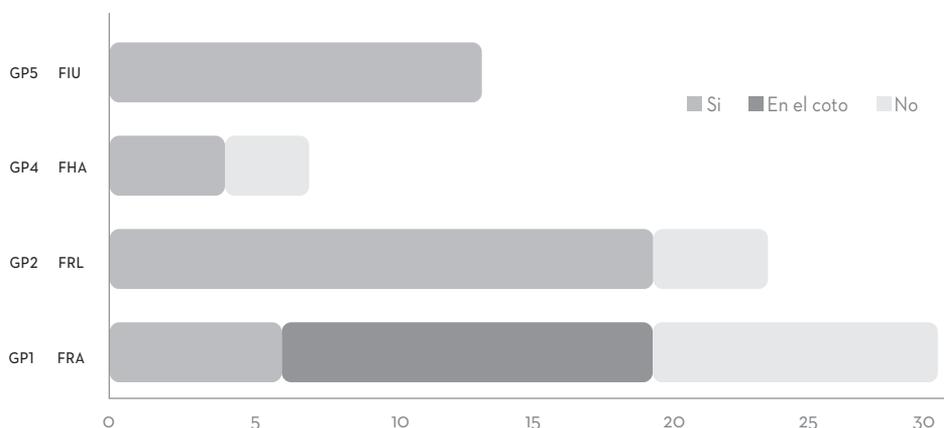
Hoy los niños tienen grandes dificultades para gestionar su propio tiempo, ya que acuden al colegio de la mano de una persona adulta y se introducen en un recinto controlado, se les va a buscar y se les vuelve a meter en casa, o bien, se les lleva al parque o a actividades extraescolares donde siguen bajo la vigilancia adulta. Los encuentros, los juegos, los horarios, todo queda marcado por la disponibilidad de los mayores, que no les permiten independencia ni siquiera en su tiempo libre [...] La pérdida de control sobre el espacio lleva aparejada la pérdida de control sobre el tiempo. Primero, porque hay que suplir con actividades programadas el tiempo que antes se invertía libremente en el juego en la calle y, segundo, porque los adultos proyectan su concepto de productividad y los menores deben “aprovecharlo”. En 1981, los niños disponían de un 40% de tiempo libre en un día cualquiera. Ahora, los pequeños tienen solo una cuarta parte de su tiempo para actividades no programadas por los mayores (Román & Pernas, 2009, p.25).

Esta descripción no difiere de lo que actualmente se vive en el Área Metropolitana de Guadalajara, pero hay que revisar lo que los propios niños y niñas comentaron al respecto cuando se les preguntó si salían a la calle.

En la figura 9.1 se muestra el total de respuestas por cada grupo. Como puede verse, solo los niños y niñas indígenas urbanos (GP5 FIU) declararon todos que salen a la calle, los que viven en el albergue poco más de la mitad lo hace (GP4 FHA); mientras que los que tienen familias con recursos limitados (GP2 FRL), 8 de cada 10, dicen salir a la calle, en contraste con los de familias con recursos amplios (GP1 FRA) quienes solo 2 de 10 lo hacen, refiriéndose a la calle como el exterior de su coto y un tercio del grupo, refieren nunca salir de casa solos a jugar.

Estas cifras reflejan lo que se ha señalado en cuanto a la tendencia urbana de privatizar los espacios y cómo estos son directamente proporcionales a los recursos con los que cuentan las familias; es decir, mientras más recursos

FIGURA 9.1 SALIR A LA CALLE



tenham, mayor será la preferencia por vivir en lugares cerrados y protegidos; lo que de una u otra forma, viene a limitar el contacto con la ciudad porque como señalan Román y Pernas (2009).

Al hablar de movilidad se hace referencia al espacio común, aceras, calles, plazas, cruces, semáforos, y no a espacios monofuncionales, como son los parques de los cotos. En otras palabras, es importante distinguir que el salir a las calles de espacios cerrados solo para jugar no es lo mismo que transitar las calles de la ciudad para además de jugar, realizar otras actividades como ir a comprar a las tiendas del barrio o realizar encargos, esto solo lo reportan en los GP2 FRL, GP4 FHA Y GP5 FIU.

En cuanto a las actividades realizadas cuando salen a jugar fuera de la casa, las niñas y niños del GP1 FRA dicen que salen a las calles para andar en bicicleta, jugar fútbol, vóleibol o básquetbol; también mencionaron juegos tradicionales como “la traes”, escondidas o juegos simbólicos. En el GP2 FRL comentaron que cuando salen a la calle van a jugar “a las comiditas”, con las muñecas, a platicar, a ver vídeos, jugar fútbol, básquet o voleibol, juegos de mesa, patinar, “la traes”, escondidas, bote pateado, ponchados. Los del GP4 FHA les gusta jugar fútbol, escondidas, pasear el perro y uno dijo que aventar cosas a los carros, y los del GP5 FIU juegan fútbol, básquetbol, ponchados, locos, “la traes”, escondidas, balón pateado, a policías y ladrones, “a las comiditas”, a Max Steel, cartitas de Gokú.

Con base en esta información es difícil poder hacer distinciones puesto que no se realizaron observaciones o más preguntas para contar con datos sobre la calidad de los juguetes o amplitud de los espacios donde juegan los niños o niñas de cada grupo, la única diferencia más notoria es que los del GP1 FRA fueron los únicos que mencionaron tener bicicletas.

En cuanto a los tipos de juegos se puede decir que a pesar de que exista una tendencia o percepción a que el tiempo de uso de los aparatos electrónicos se ha incrementado, ciertamente todavía las niñas y niños disfrutaban salir a jugar en la calle, independientemente que sea en áreas públicas o privadas. Esta situación recuerda a lo apuntado por Ward (1978, citado en Gülgönen, 2016) con respecto a que cada generación asume que la “ciudad moderna” destruyó la posibilidad de jugar en la calle que tenía en su niñez, sin embargo, estos juegos sobreviven, modificando sus formas al adaptarse a los cambios del entorno.

Por lo que respecta a las similitudes, se aprecia que los niños y niñas dicen estar con sus hermanos, primos, amigos y / o vecinos, pero ninguno de ellos mencionaron que sus padres los acompañaran, lo cual comprueba que efectivamente el jugar fuera de casa con sus pares, es un medio importante de socialización de desarrollo de la independencia y autonomía, elementos importantes para el desarrollo infantil; habría que cuestionarse si sus opiniones y necesidades son consideradas por las juntas de colonos, mesas directivas de los cotos y las autoridades de gobierno, tanto en el diseño como mantenimiento de las estructuras de las calles. Con respecto a la frecuencia, no fue posible determinarla con exactitud en ninguno de los grupos porque no en todas las respuestas se especificaba si el tiempo mencionado era a diario o semanal. Además, al ser respuestas de percepción es difícil establecer un parámetro real si consideramos conversaciones como esta (se designa la letra E para el entrevistador o entrevistadora y N para niña o niño):

E: ¿Qué tan seguido sales a la calle?

N: Dos horas.

(Se escuchó que su hermano gritó desde el cuarto: ¡Todo el día!).

N: ¿Qué dijo?

E: Que todo el día. ¿Le creeremos?

N: No (GP2 FRL-46).

Los parques

Los parques son los espacios públicos que más favorecen el desarrollo infantil, el derecho a la recreación y al ocio ya que son las áreas donde niñas y niños pueden tener acceso a espacios más amplios y contacto con la naturaleza. Sin embargo, estos lugares por lo general, adolecen del mismo problema que las calles: cada vez se encuentran más controlados, alejados o con acceso complicado por las distancias.

En la figura 9.2 se observa que en todos los grupos hay niñas y niños que no acostumbran ir a los parques, aunque la mayoría dice que sí lo hace. En proporción, el grupo en que menos van son los del GP2 FRL. La figura 9.3 proporciona información muy interesante, de la cual se destacan tres aspectos: se observa que, nuevamente, los niños y niñas del GP1 FRA son los únicos que hacen uso de los espacios privados de los cotos, el parque Metropolitano es el más recurrido por los grupos y una parte importante de las niñas y niños acuden a parques cercanos a sus casas. El aspecto de la cercanía es muy importante porque como hace notar Tonucci (2007) “al parque lejano solo podrá ir si un adulto lo acompaña; por tanto, solo dentro del horario del adulto. Podrá ir únicamente si se cambia, si no da vergüenza ir con él por la calle; quien lo acompaña debe esperarlo y mientras lo espera, lo vigila; pero bajo vigilancia no se puede jugar” (p.35).

El parque es mucho más que un espacio de juego y recreación, ofrece la posibilidad de que niños y niñas puedan familiarizarse con su comunidad más inmediata. Para ello, los parques tendrían que ser espacios cercanos, abiertos y seguros, solo así, como refiere Corona Caraveo (2018), “Las nuevas generaciones podrían sentirse parte de algo más amplio y comprender que la vida transcurre más allá de los ámbitos de la escuela y la familia; que también sucede en las calles, en los mercados y en las plazas donde pueden establecerse lazos con los demás” (p.18).

Por último, todos los niños y niñas que van a los parques mencionaron que sí les gustan, solo los del GP2 FRL se quejaron de que muchas veces son inseguros y que las instalaciones están en malas condiciones.

Si el enfoque propuesto desde el concepto del derecho a habitar la ciudad interpela para cuestionarse las dinámicas urbanas, frente a esta situación vale la pena reflexionar por qué los niños y niñas de este grupo son los que presentan estas quejas. Una respuesta probable es que la existencia y condi-

FIGURA 9.2 ACOSTUMBRAN IR AL PARQUE

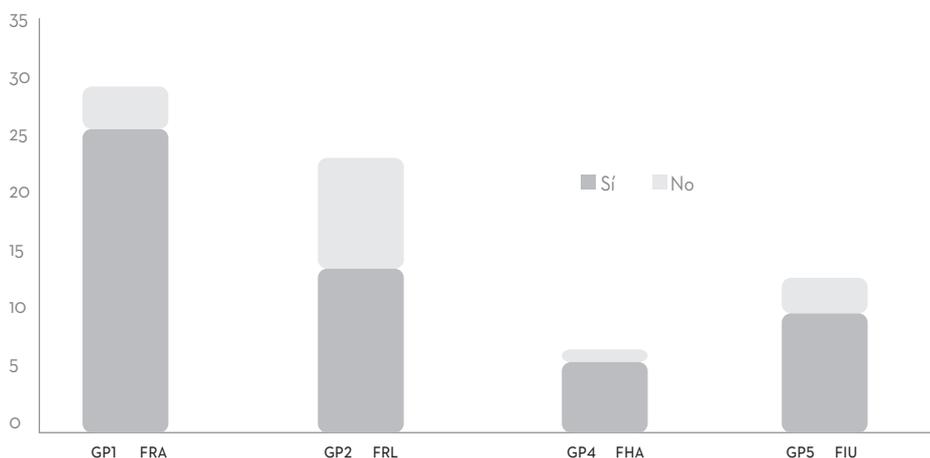
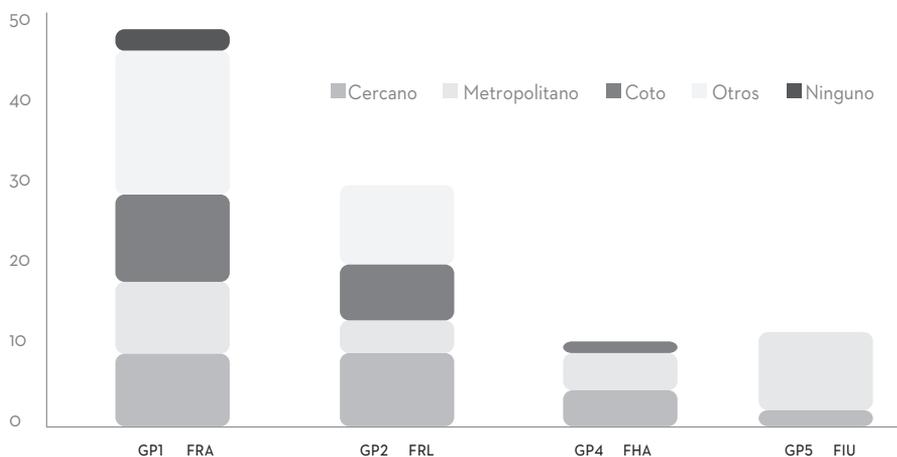


FIGURA 9.3 TIPOS DE PARQUES FRECUENTADOS



ciones de los parques dependen de la zona en la que se encuentren, es decir, quienes viven en zonas con recursos amplios tienen más y mejores espacios públicos a donde llevar a sus hijos e hijas.

Esta situación de desigualdad en materia ambiental existente entre las zonas marginadas y las de mayor estrato socioeconómico fue evidenciada por

el Observatorio Jalisco Cómo Vamos, al referir que la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que cada habitante debe de disponer de por lo menos 9 m² de áreas verdes. Sin embargo:

De acuerdo a el extinto Instituto de Información Territorial del Estado de Jalisco (IITEJ) durante el año 2013, Guadalajara tenía 2,5 m² / hab de áreas verdes (Milenio, 2013), aproximadamente 5,590,000 m², si bien, estos datos hablan de la totalidad del municipio, la distribución en cada zona es desigual. Durante el mismo año se estimó que en zonas de la Minerva, y algunas colonias como Chapalita y Providencia gozan de 14 a 16 m² / hab, mientras que, en zonas del oriente, como Tetlán, y Oblatos padecen de 0.5 y 0.8 m² / hab (El Informador, 2013 citado en Rodríguez, 2017).

No solo hay diferencia en la cantidad de parques sino también en el buen estado de estos y de las zonas en las que se encuentran. Estas fueron las inconformidades que expresaron algunos de los niños y niñas del GP2 FRL cuando se le preguntó si le gustaba ir a los parques: “Sí, me gusta. No me gusta que hay borrachos, me matan, por eso tengo que venir con un adulto” (GP2 FRL-15); “Unos no porque parecen minados de caca y a veces están todos llenos de basura o los juegos no sirven” (GP2 FRL-47). Asegurar a todos los niños y niñas un acceso a parques seguros y en buen estado debe ser una prioridad para todo gobierno ya que estos no solo representan espacios para la recreación sino también son remansos emocionales. Así lo expresó una de las niñas del GP2 FRL: “Me gusta que me salgo de mi casa porque no me gusta tanto estar en mi casa y cuando ya me voy al parque me siento liberada” (GP2 FRL-49).

El centro de la ciudad

La zona más conglomerada del área metropolitana de Guadalajara (AMG) está conformada por los municipios de Guadalajara, Tonalá, Zapopan, Tlaquepaque y Tlajomulco; sin embargo, los habitantes reconocen por “el centro” al de la ciudad de Guadalajara. El centro de una ciudad había venido ocupando un lugar relevante pues era el punto de encuentro por excelencia: las instituciones y actividades religiosas, gubernamentales y comerciales tenían lugar ahí y se mezclaban con las acciones de recreación que implicaba “ir al centro”.

Lamentablemente, los procesos de urbanización contemporánea, como se ha venido señalando, han conseguido despoblar el centro de las ciudades. La descripción que Tonucci (2007) hace del contexto europeo se identifica plenamente con lo que se ha venido experimentando en el AMG:

Los centros históricos se han convertido en oficinas, bancos, restaurantes de comida rápida sedes centrales de grandes compañías, viviendas ricas y sofisticadas. Al anochecer el centro de la ciudad se vacía y se vuelve peligroso, la gente tiene miedo de andar sola por la calle, hay drogados, ladrones, malecheros. Los centros históricos, tan diferentes y ricos por provenir de siglos de historia y de cultura, del placer de las cosas bellas y no solo útiles, ya no son objeto de cuidado y preocupación de los habitantes. Los lugares más hermosos de nuestro país están negados al juego y a la experiencia de los niños, al paseo y al recuerdo de los ancianos (p.21).

Visitar el centro de la ciudad es algo que en el AMG las niñas y niños no pueden hacer solos, necesitan que sus padres o escuelas los lleven, la mayoría de las veces esto ocurre de manera esporádica, ya sea porque acompañan a sus padres a hacer algunas compras, porque acuden a visitar los edificios históricos o van de excursión escolar. En todas estas opciones, habría que reflexionar en qué medida se favorece el habitar la ciudad, acudiendo al centro y si esto es posible cuando no forma parte de las actividades cotidianas. En la figura 9.4 se muestra la concurrencia al centro de la ciudad, según cada grupo infantil entrevistado.

Las niñas y niños del GP2 FRL son quienes más acuden al centro de la ciudad de Guadalajara, seguida por los de los grupos 4 y 3 (GP4 FHA, GP3 FHD). Los que menos van a este lugar son los del GP1 FRA. Esto último fue claramente expresado por uno de los niños durante la entrevista:

E: ¿Has ido al centro?

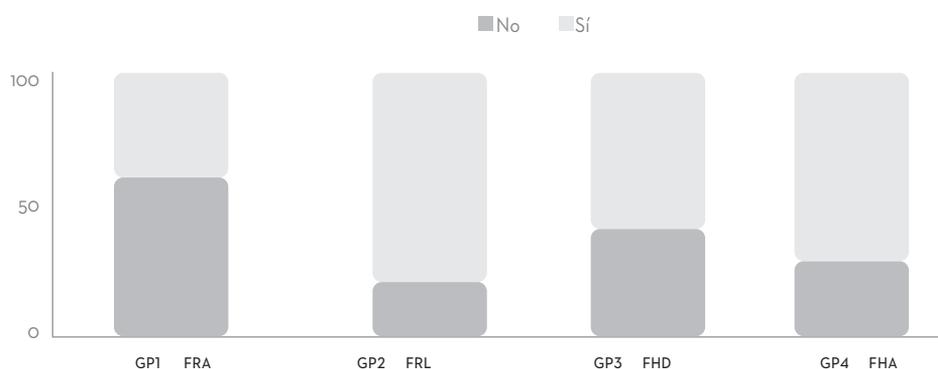
N: No sé dónde está. No sé cómo es.

E: ¿Nunca has ido al centro?

N: Sí, sí he ido. Como tres veces, pero no me acuerdo de nada (GP1 FRA-31).

Esta apreciación invita a que se reflexione cómo las dinámicas de los adultos repercuten en las experiencias del desarrollo de la identidad y sentido de

FIGURA 9.4 VISITA AL CENTRO DE LA CIUDAD



pertenencia a una ciudad, a través del conocimiento vivencial con los vestigios de su historia y cultura. Si los niños y niñas no van al centro es porque no hay una intención por parte de la familia, por lo menos de los padres y madres; varias de las respuestas indicaban que van al centro cuando acompañan a sus abuelitas.

Al analizar la información por grupos, se identificaron las razones por las que les gusta o no ir al centro de la ciudad. En el GP1 FRA acuden al centro para realizar compras o visitar los monumentos y museos. Dicen que disfrutan de la imagen del lugar, es decir: los edificios antiguos, los payasos con sus globos y la variedad de cosas que hay por ver. En contraparte, no les agrada ir porque lo encuentran un lugar sucio, peligroso y lleno de mucha gente y, algunos dicen, aburrido. Estos son algunos de los testimonios:

Me gusta cuando me compran algo. No me gusta en los días festivos porque es cuando se llena mucho y es más la robadera (GP1 FRA-29).

Lo que no me gusta de ahí el polvadero [sic] y me gusta ver lo que hay, mirar muchas cosas, CD, juguetitos, mucho, la verdura, la fruta, todo lo que venden (GP1 FRA-12).

Me gusta que hay tiendas padres, de cosas que no habías visto, los museos. No me gusta cuando nos dan las explicaciones del tour, a veces eso me aburre (GP1 FRA-32).

Los niños y niñas del GP2 FRL son los que van con más frecuencia al centro de la ciudad, seguido de los de los del GP4 FHA; también acompañan a sus familias para hacer compras, dicen que van a pasear, comer y asistir a misa. Según sus respuestas, ellos no solo acuden con mayor frecuencia que los del GP1 FRA sino que al parecer pasean con mayor frecuencia.

Uno de los niños del GP2 FRL, comentó:

Mmm, vemos a un payaso, pero no pintado porque me dan miedo los pintados. Eehh ¿qué más?... vemos las... bueno, no, ya tenemos tiempo sin verlas, veíamos unas películas ahí. Nos sentamos un rato en la fuente, vamos al Oxxo, y vamos con una amiga, así, a ver una ropa, y a veces voy a comprar unas, cómo se llaman, playeras (GP2 FRL-37).

Otro de ellos, dijo que también ha ido al centro de Zapopan:

En el centro de Zapopan vamos a comprar pan, nos compramos un churro o una nieve; mi mamá va un lugar que venden jabones para la cara y así, se compra sus jabones ahí. Depende a lo que vayamos, “ahora vamos a los trasvales”. Muy pocas veces hemos ido para distraernos y en el centro de Guadalajara, vamos más a bobear (GP2 FRL-49).

La mayoría de las niñas y niños respondieron que sí les gusta ir al centro, y sobre lo que no les gusta, algunos mencionaron lo siguiente:

Me gustan sus cosas que no sabía. Sus cosas que yo no sabía y que hay mucha gente, los juguetes. No me gustan las personas que dicen groserías. (GP2 FRL-25).

No, casi no me gusta porque se ve un lugar aburrido [...] Nos sentamos, a veces vemos, caminamos, comemos nieve y ya (GP2 FRL-22).

Los niños y niñas del GP4 FHA que visitan el centro dicen que van a comprar, comer helados, pasear y visitar los templos. A todos ellos les gusta lo que ahí ven y pueden comprar; lo que no les agrada es la contaminación que hay en el lugar. Ciertamente, hasta el año pasado, esta zona era una de las más

contaminadas de la ciudad hasta que el gobierno decidió convertir una de las avenidas principales en un andador. Cuando las entrevistas de esta investigación se realizaron, continuaban los trabajos de construcción.

En el GP5 FIU también los niños y niñas van al centro a comprar y pasear, estos son algunos de sus testimonios.

Ayudo a mi mamá a escoger cosas, como espejos. Me dice “búscame unos así grandes, otros medianos, otros chiquitos”. Y ya le dijo mamá y me dice “sí”. Plumas, las agarro (GP5 FIU-61).

Esto confirma que los niños acompañan a sus mamás cuando estas van a comprar al centro.

Los entrevistados comentaron que sí les gusta ir, solo uno de ellos comentó que no, y agrega: “pero a fuerzas me llevan” (GP5 FIU-61). El siguiente comentario refleja los aspectos significativos para uno de los niños:

Lo que no me gusta es que es muy grande y a veces me canso de caminar; lo que me gusta es que cuentan ahí que era de nuestros antepasados, Miguel Hidalgo y todo eso (GP5 FIU-69).

Con base en estos testimonios se puede interpretar que el centro de la ciudad de Guadalajara sí es visitado por los niños y niñas de los grupos entrevistados, aunque no por todos. Para todos ellos, ir al centro es más bien un destino al que se va a pasear o comprar. Las diferencias entre los grupos se hacen visibles en los tipos de compras, aunque no se ahondó mucho en las respuestas se puede notar que mientras los grupos con mayor recurso dicen que visitan estos sitios, que de acuerdo a su narración, implica que entran a ellos, sitios que si bien son públicos no son gratuitos:

Al Museo de Cera, al Teatro Degollado a ver el flautista de Hamelin y excursión con la escuela a sitios: Hogar Cabañas, Palacio de Armas (GP1 FRA-09).

Mientras que los niños indígenas urbanos refieren lo siguiente:

A veces hay fuentes, nos paramos a agarrar agua y cómo se siente, si está fría o caliente y a veces nos compramos una nieve entre todos (GP5 FIU-69).

Las plazas comerciales

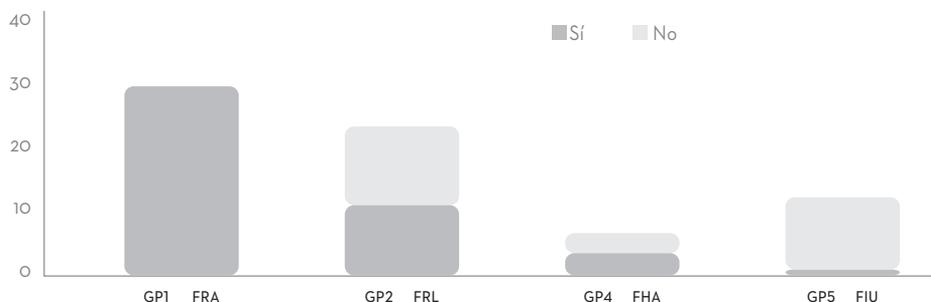
Las plazas comerciales son un claro ejemplo de espacios públicos que tienen libre la entrada, pero que, al estar diseñadas para el consumo, las diferencias entre los grupos sociales se hacen más evidentes. Las niñas y niños son conscientes si sus padres pueden comprar o solo los llevan a ver. Tonucci (2007) denuncia lo siguiente:

Los centros comerciales están surgiendo en los márgenes de la ciudad, proponiéndose como una ciudad pequeña, autónoma, eficiente y disfrutable. Ciudad sin coches, con calles y plazuelas, segura para los niños, para quienes se crean a menudo espacios específicos y asistidos; donde se puede comer, hacer operaciones bancarias, ir a la peluquería y naturalmente, comprar, comprar de todo. Un bonito lugar para muchas familias, donde citarse para pasar juntos el sábado. El deterioro hace inhabitable la ciudad y nos defendemos construyendo lugares seguros, protegidos, donde pasar tranquilos nuestro tiempo libre (p.25).

¿Cuáles son los hábitos de asistencia a estos espacios públicos, pero de bienes privados que cada vez más proliferan en las grandes ciudades? En la figura 9.5 se puede apreciar como las diferencias están marcadas entre los grupos socioculturales; nuevamente, a mayores recursos de la familia, mayor acceso tienen los niños y niñas a espacios y consumos. En este caso, el 100% de los niños y niñas del GP1 FRA reporta haber acudido a las plazas comerciales mientras que este porcentaje baja en los siguientes grupos: los que pertenecen a familias con recursos limitados (GP2 FRL) poco menos de la mitad dice ir a las plazas comerciales, del GP4 FHA va el 57%, pero de los niños y niñas indígenas urbanos (GP5 FIU), tan solo 1 de cada 13 ha ido a una plaza comercial.

Al igual que ocurre con la asistencia a los parques, las diferencias entre los grupos no están solo en ir o no sino a qué se va y en qué estado de cuidado e infraestructura se encuentra el espacio al que se acude. Recordar que en los espacios físicos se producen los espacios sociales y, por lo tanto, las diferencias e inequidades ocurren también en estas dos dimensiones. En la figura 9.6 se pueden apreciar las acciones que, por cada grupo, realizan los niños y niñas cuando acuden a una plaza comercial. Todas estas no son excluyentes sino que se combinan. En este sentido, los niños y niñas del GP1 FRA son quie-

FIGURA 9.5 ACUDIR A PLAZAS COMERCIALES



nes más van y además realizan más actividades, sobre todo las relacionadas con consumir: comprar, comer, entrar al cine y a los lugares de juegos.

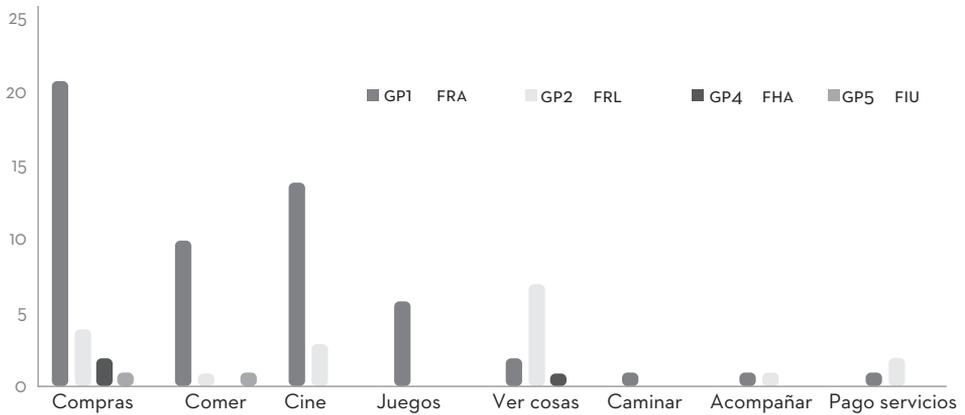
En la figura 9.6 se puede notar que la actividad más recurrente de los niños y niñas del GP2 FRL es ir a las plazas comerciales para ver cosas, no así comprarlas. Otra actividad que también mencionan es ir al cine. Con esto se puede interpretar que tienen menores posibilidades de consumo que el primer grupo, pero algunos de ellos pueden tener acceso al consumo. Los grupos 4 y 5 (GP4 FHA y GP5 FIU) casi no acuden a estos espacios, se entiende que es por la falta de recursos para poder consumir, que es prácticamente la principal actividad de estos lugares. Los comentarios de las niñas y niños de cada grupo a continuación ilustran las distintas situaciones que vivencian al acudir a las plazas comerciales. Los del GP1 FRA dieron estos testimonios:

Le gusta porque ve jugueterías, convence a padres y abuelos de comprarlos y come (GP1 FRA-10).

Sí, porque a veces van a un mandado a comprar ropa y a veces me compran algo a mí. Siempre salgo con algo de las tiendas. Eso es lo que me gusta (GP1 FRA-08).

Me gusta porque vamos a restaurantes donde hay comida que me gusta y compramos cosas que me gustan, como los juegos. No me gusta, cuando vamos a pasear y ya (GP1 FRA-32).

FIGURA 9.6 LO QUE HACEN EN LAS PLAZAS COMERCIALES



Mientras que en el GP2 FRL, sus experiencias son las siguientes:

Sí me gusta porque hay juguetes y hay cosas chidas, y luego tienen los juguetes de los que yo juego, tiene juguetes. Tienen cosas chidas. Tienen muñequitos de Zelda.

E: ¿Te los compras?

No: No tiene tanto dinero mi padre, pero me gusta verlos y también tiene pokemones. Me gusta (GP2 FRL-22).

Vamos cada día 13 de cada mes.

E: ¿Y eso por qué?

N: Porque mi mamá compró una lavadora y la vamos a pagar a Plaza del Sol y allá hay juegos y nos subimos a la avioneta, pero es de juguete (GP2 FRL-25).

Si los que más acuden a las plazas comerciales son los niños y niñas de los primeros dos grupos, al igual que ocurre con los parques, la diferencia entre ellos no se encuentra tanto en la concurrencia a los espacios sino también en las zonas urbanas en las que están. Si esto es así, se puede decir que el derecho a habitar la ciudad tendría una restricción geosocial porque daría como resultado que los niños y niñas conocieran y habitaran no la ciudad sino tan solo fracciones geográficas de ella. Lo relevante sería hacer conciencia

de que este acceso fraccionado a la ciudad corresponde a los recursos con los que dispone la familia.

Las plazas comerciales frecuentadas por uno y otro grupo son distintas y / o la frecuencia varía razonablemente, acorde sobre todo a la zona urbana en la que se localizan. Los de GP1 FRA, quienes son los que cuentan con más recursos, frecuentan las que se encuentran en las zonas más prósperas. Mientras tanto, como puede observarse, los niños y niñas del GP2 FRL sí van a las plazas comerciales, pero no exactamente a las mismas.

Con respecto a la crítica a las dinámicas generadas por estos espacios de consumo y marcador de diferencias, Tonucci (2007) afirma lo siguiente:

En los últimos decenios, y de una manera totalmente evidente en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha alterado todos los conceptos de equilibrio, bienestar y comunidad para seguir solamente programas de provecho, de interés (p.30).

Con relación a esto se puede decir que las plazas comerciales no están diseñadas ni operadas para el encuentro y la convivencia sino más bien para vender bienes y servicios privados. Lo que hay que lamentar en este caso es que, como lo señala Berrío Meneses (2014), los centros comerciales responden a dinámicas del miedo y de la sociedad de consumo: “Allí, se fomenta el consumo de productos y servicios y, al mismo tiempo, se invita a los consumidores a escapar de los peligros inherentes de vivir en la ciudad contemporánea” (p.159).

Desde el enfoque del derecho a habitar la ciudad, hay que reflexionar qué tipo de ciudadanía se está desarrollando en niños y niñas cuando las familias conducen sus acciones por el miedo y el consumo, nada más alejado de los valores para habitar la ciudad: el cuidado, el amparo, el arraigo y el encuentro (Mansur, 2017; Castellanos Aburto, & Gama Vilchís, 2013; Zuluaga, 2002).

Los tianguis

La palabra tianguis proviene del náhuatl y se refiere al mercado tradicional cuya existencia se remonta a la época prehispánica en Mesoamérica. Se trata

FIGURA 9.7 VAN A LOS TIANGUIS

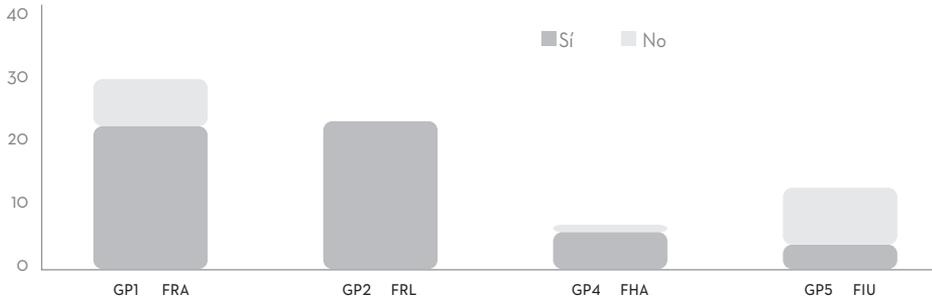
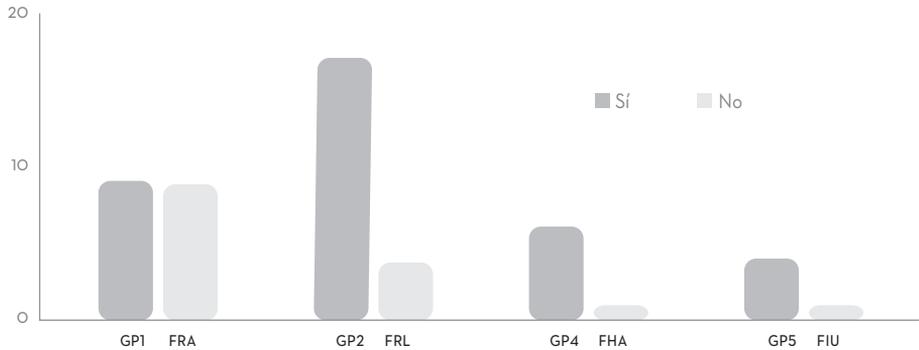


FIGURA 9.8 ¿LES GUSTA IR A LOS TIANGUIS?



de espacios comerciales semifijos ya que se establecen en calles y plazas ciertos días de la semana.

La mayoría de los niños y niñas han visitado los tianguis, todos refieren que lo hacen acompañados y sobre todo para comprar cosas, solo una mencionó que su abuelita trabaja ahí. Por lo que puede observarse en el GP1 FRA, las opiniones sobre si les gusta o no ir, están equilibradas, pero en el resto de los grupos, la mayoría dice que sí les gusta ir.

A los niños del GP1 FRA les gustan los tianguis porque van comprar y hay la diversidad de comida, pero no les agrada que tienen que caminar, tampo-

co que haya tantas personas ni que esté “medio sucio”. A los del GP2 FRL les gusta comprar y ver todas las cosas que hay; a uno le gusta porque su abuelita vende ahí, en contraste, les disgusta que haya mucha basura, que huela mal, que haya mucha gente y no dejen pasar. A los del GP4 FHA les gusta comprar y ver lo que venden, pero no les gusta que todo esté muy caro. Y a los niños y niñas del GP5 FIU les gusta que compren cosas y lo que no gusta es que pasen los carros en medio de la gente.

En las figuras 9.7 y 9.8 se puede observar la asistencia a los tianguis y si les gusta ir.

Por lo que los niños y niñas relatan, los tianguis son espacios en donde figuran como acompañantes; no obstante, el acudir a ellos sí da un conocimiento sobre el espacio público. El desarrollo de la autonomía dependerá de las oportunidades que los padres les den, por ejemplo: permitirles escoger la fruta, hacer los pagos, revisar los cambios, conversar con los demás.

Los supermercados

El ir a los supermercados puede representar, al igual que los tianguis, una oportunidad para tomar decisiones sobre los productos a comprar o incluso aprender por observación sobre las relaciones entre las personas en un espacio compartido. En las entrevistas solo se pudo conocer cuántos niños y niñas acuden a los supermercados (véase figura 9.9) y cuáles son los más frecuentados (véase figura 9.10).

Los que más acuden son del GP1 FRA, casi la mitad de ellos; mientras que del resto de los grupos solo van una mínima parte. Además, los del primer grupo visitan más diversidad de supermercados. En este estudio no se puede precisar qué representa para los niños y niñas el ir a los supermercados ni si se relacionan de forma cotidiana con este espacio, pero lo que sí queda en evidencia son, nuevamente, las diferencias que existen entre los grupos en cuanto el acceso a este tipo de espacios públicos, que ciertamente son de consumo, pero además repercuten en el conocimiento de más espacios de la ciudad.

FIGURA 9.9 ASISTENCIA AL SUPERMERCADO

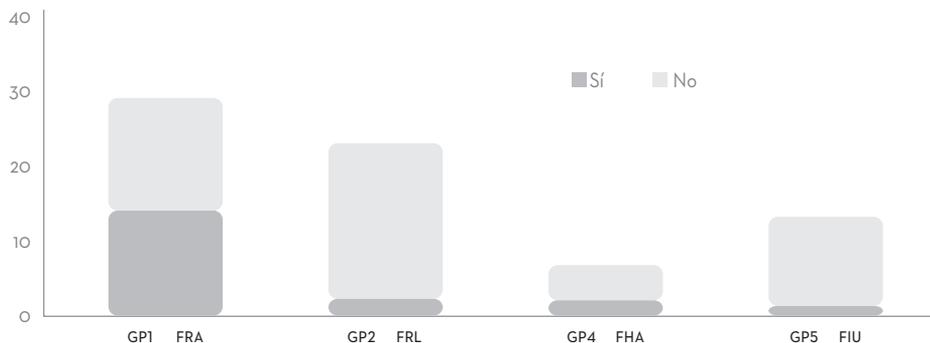
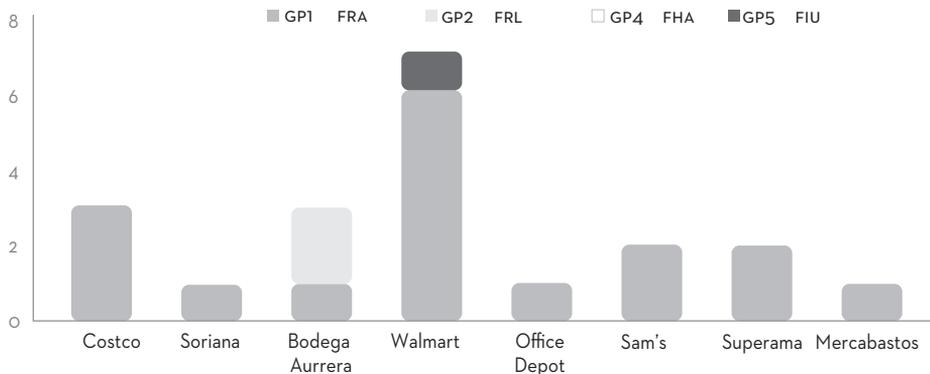


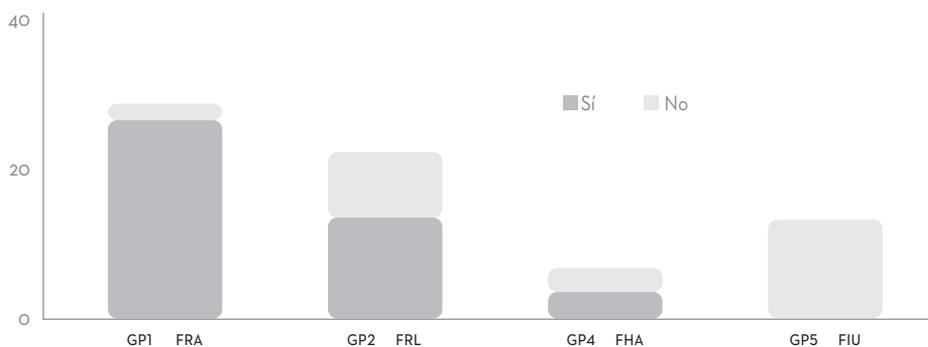
FIGURA 9.10 SUPERMERCADOS FRECUENTADOS



Los restaurantes

Las diferencias entre los grupos de niñas y niños con respecto al acceso a espacios públicos que requieren que la familia realice un gasto queda visible en el caso de los restaurantes (véase figura 9.11). La mayoría de los niños y niñas del GP1 FRA dicen ir esporádicamente, pocos dicen que van todas las semanas. Los del GP2 FRL refieren que van en algunas ocasiones, sobre todo cuando hay algo que celebrar. Los del GP4 FHA van a taquerías y puestos de *hotdogs*, mientras que los niños y niñas del GP5 FIU nunca van a restaurantes o puestos.

FIGURA 9.11 VAN A RESTAURANTES



Los restaurantes son los espacios donde refirieron los niños y niñas de los primeros grupos que, además de lo bueno o malo que pueda resultar la comida, valoran el hecho de poder convivir con sus familias. A continuación algunos testimonios otorgados como respuesta a cuando se les preguntó si les gustaba ir a los restaurantes y por qué:

Para mí, me gusta como convivir porque pues estoy con mi familia (GP1 FRA-09).

Sí, porque platico el chisme con mi prima o vamos a jugar (GP1 FRA-56).

Sí, porque convivo con mis abuelitos y pruebo comida nueva, eso es una cosa que me gusta mucho a mí. Disfruto mucho salir (GP2 FRL-53).

Sí. Que como van casi todos, pues que convivimos mucho (GP2 FRL-48).

El que los niños y niñas puedan acceder a estos espacios de acceso público, pero de consumo privado representa una desigualdad entre los diferentes grupos urbanos, diferencia que se mide no solo por la capacidad de gasto sino porque, como se aprecia en los testimonios, también son espacios de diálogo y convivencia.

Finalmente se les preguntó si había otros lugares a los que fueran cuando no estaban en la escuela, pero no se tuvo información distinta a la aquí comentada.

FIGURA 9.12 LUGARES A LOS QUE LAS FAMILIAS ACUDEN DURANTE LOS FINES DE SEMANA



GP1 FRA



GP2 FRL



GP3 FHD



GP4 FHA



GP5 FIU

¿CUÁLES SON LOS ESPACIOS PÚBLICOS MÁS FRECUENTADOS POR LAS FAMILIAS LOS FINES DE SEMANA Y EN LAS VACACIONES?

En esta sección se presentan gráficamente los resultados de las entrevistas a los padres de familia y / o cuidadores acerca de los lugares a los que las familias acuden durante los fines de semana (véase figura 9.12) y las vacaciones (véase figura 9.13) (en esta ocasión ya se incluye al GP3 FHD). El tamaño de cada una de las palabras corresponde a las frecuencias en las respuestas, mientras más grande, más número de respuestas.

A partir de la información obtenida, resulta notorio que los recursos socioeconómicos de los que dispone cada familia condicionan su acceso cuantitativo y cualitativo a los espacios públicos de la ciudad. Los niños y niñas del GP1 FRA y GP2 FRL van a muchos más lugares que los otros tres grupos. Aunque se ve que los GP3 FHD frecuentan varios sitios; los que menos opciones tienen son los del GP4 FHA y GP5 FIU, además hay que considerar que estos dos últimos grupos acuden solamente a los espacios que no requieren de un pago para ingresar.

FIGURA 9.13 LUGARES A LOS QUE LAS FAMILIAS ACUDEN DURANTE LAS VACACIONES

Vacaciones GP1 FRA

Cursos de verano	Playa	Pueblos	Casa	Salir de vacaciones	Museos	Ciudades
					Acuario Michín	No salen
				Zoológico	Abuelitos	EUA

Vacaciones GP2 FRL

Casa	Pueblo	Playa	Parque	Cursos de verano	Ayudan en el tianguis
	Abuelitos			Escuela de verano	Terreno
			Unidad deportiva	Acampar	Natación

Vacaciones GP3 FHD

Pueblo	Playa	Ningún lado	Cursos de verano
		Se requiere permiso del DIF	

Vacaciones GP4 FHA

Parque	Casa	Pueblos	Caminar
Centro de Guadalajara	Abuela	Albercas	Andar en bicicleta

Vacaciones GP5 FIU

Lugar de origen	Parque
-----------------	--------

La constante de la desigualdad en el acceso y disfrute de los espacios públicos de la ciudad está presente también en los periodos vacacionales. Casi todos los del GP1 FRA tienen más opciones, lo que implica mayor recreación, interacción y conocimiento de los espacios; además, incluye posibilidad de salir de la ciudad o pagar cursos de veranos. Los del GP2 FRL, aunque sí acuden a varios de los espacios mencionados también por los del primer grupo, la mayoría se queda en sus casas o al cuidado con sus abuelitos. En el GP3 FHD también tienen opciones para salir a vacacionar fuera de la ciudad; sin embargo, a los del GP4 FHA se reducen sus opciones y, finalmente, para los del GP5 FIU solo les queda ir al parque o regresar a su lugar de origen.

CONCLUSIONES

Analizar y reflexionar sobre la vida urbana contemporánea de las niñas y niños del Área Metropolitana de Guadalajara con relación a su derecho de habitar la ciudad es una cuestión muy compleja que requiere muchas más investigaciones. Las conclusiones generales que aquí se presentan pretenden enmarcar orientaciones para futuras líneas de investigación e intervención.

1. El acceso que los niños y niñas tienen a los espacios públicos urbanos, tanto en cantidad como calidad de los mismos, está relacionado directamente con los recursos socioeconómicos de los que dispone la familia, lo cual genera desigualdad social infantil.

El goce del derecho por lo público en el AMG depende principalmente de los recursos privados para poder trasladarse, tener tiempo libre para hacerlo, pagar por los ingresos al lugar o por los servicios. Cuando el disfrute del espacio no requiere de ningún pago, la diferencia puede encontrarse en el acceso a la calidad de los espacios públicos que muchas veces depende de la zona en la que se viva.

Los niños y niñas acuden por lo regular a los lugares cercanos y, en una ciudad como el AMG, donde existe desigualdad por zonas en cuanto a la infraestructura, condiciones físicas y de seguridad, quienes viven en zonas marginadas tienen menos probabilidades de acceder a espacios en buenas condiciones, ya sea porque el gobierno no invierte en ello o porque la comunidad no se hace cargo de mantenerlo en buenas condiciones.

Otras limitantes en la desigualdad de acceso a los espacios públicos pueden originarse del poco tiempo que dispongan los padres o madres de familia para llevar a sus hijos e hijas, si esto es así, se corrobora la falta de independencia para que estos recorran la ciudad por sí mismos, elemento que se resaltan en proyectos a favor de que los niños y niñas puedan recorrer su ciudad.

Absolutamente, en todos los ejemplos revisados, se hizo evidente esta desigualdad, lo que lleva a reforzar la idea de que no existe una infancia sino infancias diversas en tanto modos de vivenciar el espacio social (Liebel & Martínez, 2009; Pavez, 2012). La problemática revisada en el AMG es que esta diversidad está principalmente definida por la desigualdad e inequidad social.

2. Habitar la ciudad significa mucho más que acceder a espacios públicos, transitar por la ciudad o realizar actividades de interés particular. Habitar la ciudad es ejercer la ciudadanía.

Mansur (2017) destaca que para habitar la ciudad deben estar presentes elementos como el cuidado, el amparo, el arraigo y el encuentro; y además acciones como expresar los deseos e intereses particulares, colectivos y de los entornos. Por la información obtenida se puede decir que las dinámicas familiares en los espacios públicos del AMG están en función de cubrir necesidades particulares de recreación, consumo y convivencia familiar más que propiciar encuentros con otras personas, mejorar los espacios comunes, conocer la historia de los mismos, aprender en colectivo o hacer ciudadanía (elemento indispensable para habitar la ciudad). Se puede inferir que ni por parte de la familia ni del estado existe una intención por formar una ciudadanía desde las edades más tempranas.

3. Los niños y niñas del AMG no ejercen derecho a la participación en su entorno social, por lo tanto, hay un déficit en el desarrollo humano infantil con relación a la autonomía y los sentidos de pertenencia, identidad y colectividad.

Las dinámicas de la vida cotidiana familiar en el AMG expresadas en las entrevistas no dan muestra que los niños y niñas participen en la toma de decisiones familiares que conlleve a una participación comunitaria, tampoco se mencionan espacios públicos intencionados por el gobierno a favor de desarrollar sentido de pertenencia, identidad y / o colectividad.

El promover el derecho de las niñas y niños a habitar la ciudad tiene que ver, por lo menos, con cuatro aspectos:

1. Ideológico, concientizar de que las ciudades no responden a lógicas naturales sino sociales, por lo tanto, pueden ser transformadas por todos sus habitantes desde un enfoque integral, incluyente y equitativo.
2. Político, develar las dinámicas de poder y empezar a democratizar las estructuras de toma de decisiones, incluir e impulsar la participación colectiva y protagónica de niñas y niños desde enfoques no adultocentristas y en todos los asuntos que les incumban.
3. Educativo, identificar e impulsar la formación ciudadana crítica, participativa y auténtica desde los espacios familiares, escolares y comunitarios.
4. Sociológico y psicocultural, llevar a cabo acciones propuestas desde el enfoque de la Sociología de la Infancia para ir construyendo una ciudadanía democrática y participativa desde los primeros años de vida y para que las niñas, niños y adolescentes, sean reconocidos como sujetos de derechos no solo sociales y civiles sino también cívicos y políticos.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS A FAVOR DEL DERECHO DE NIÑAS Y NIÑOS A HABITAR LA CIUDAD

Si se quiere mejorar la gestión urbana de las ciudades contemporáneas es necesario cambiar de rumbo y tomar varias decisiones en el presente. Se debe incorporar el enfoque de derechos humanos de niñas y niños, reconocerles sus derechos de ciudadanía y sus capacidades para participar en los asuntos colectivos, ya sean familiares, escolares, comunitarias y de la sociedad en general. Este no es un proceso que se da de manera natural, habrá que incluir, diseñar, argumentar, debatir, priorizar, crear estrategias, asignar recursos, aplicarlas y evaluarlas. En cada etapa se ha de considerar a los niños y niñas como sujetos con un derecho presente de ser ciudadanos en formación.

Frente a las conclusiones se evidencia la necesidad de que el estado disponga de políticas públicas que disminuyan la inequidad en el acceso y disfrute de la ciudad, no desde la mercantilización sino desde la visión humanista de habitar la ciudad. En este sentido, se puede decir que sí, faltan

más espacios públicos donde los niños y niñas aprendan en la práctica a ser cuidados y a cuidar.

Es importante profundizar más en el estudio de las políticas públicas al respecto, así como sistematizar las experiencias de participación política y ciudadana infantil; existe muy poco al respecto, pero parece que se ha convertido en un reto inherente al deseo auténtico de alcanzar niveles de vida óptimos y equitativos para todos en los procesos de urbanización que, hasta ahora, parecen imparables.

REFERENCIAS

- Berrío Meneses, C. (2014). ¡Vamos al Centro Comercial! Consumo y visualidades del miedo en la Medellín contemporánea. *Anagramas*, 13(26), 159–178.
- Borja, J. (2012). *Revolución urbana y derechos ciudadanos: claves para interpretar las contradicciones de la cultura actual*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, España. Barcelona, España.
- Castellanos Aburto, A. & Gama Vilchís, J. (2013). La importancia del grupo familiar en la formación de la ciudadanía a través del desarrollo del sentimiento de comunidad. *Espacios Públicos*, 16(37), 71–92.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2017). Población total en el Área Metropolitana de Guadalajara. *STRATEGO, Revista digital del Instituto de Información, Estadística y Geográfica*, 7 de noviembre de 2017. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://iieg.gob.mx/strategos/portfolio/nace-el-habitante-5-millones-en-el-amg/#comments>
- Corona Caraveo, Y. (2018). *Ejercicios de resiliencia: la importancia sociocultural del juego en México*. Ciudad de México: Buró – Buró Laboratorio para la ciudad.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y sociedad*, 25(2), 73–99.
- Delgado, M. & Malet, D. (2007). El espacio público como ideología. En *Jornadas Marx siglo XXI, Universidad de la Rioja, Logroño, diciembre 2007*. Barcelona: Universitat de Barcelona / Institut Català de Antropologia.
- Espejo, R. (2009). Desarrollo humano y participación comunitaria. Algunas reflexiones desde el enfoque gestáltico de Paul Goodman. *Polis*, No.23.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2004). *Construyendo ciudades amigas de la infancia. Un marco para la acción*. Florencia:

- Centro de Investigaciones Innocenti / Secretariado Internacional para Ciudades Amigas de la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2012). *Niñas y niños en un mundo urbano. Estado mundial de la infancia*. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2012/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2015). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Jalisco*. Guadalajara: Unicef / Gobierno del Estado de Jalisco.
- Garnier, J.-P. (2012). El derecho a la ciudad desde Henri Lefebvre hasta David Harvey. Entre teorización y realización. *Ciudades*, 15(1), 217-225.
- Gülgönen, T. (2016). *Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad*. En P. Ramírez Kuri (Ed.), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada* (pp. 409-438). Ciudad de México: UNAM.
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 19(2), 205-213.
- Jiménez, B. & García, M. (2014). *Corrupción y caos urbano en Guadalajara, Jalisco, México*. En M. Ramos, A. Hira, & J. Serrudo (Eds.), *Cómo disminuir la corrupción y mejorar la gobernabilidad en países de desarrollo* (Tópicos Selectos de Recursos, Vol.1). Sucre: ECORFAN-Bolivia.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Liebel, M. & Martínez, M. (Coord.) (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Perú: Ifejant.
- Mansur, J.C. (2017). Habitar la ciudad. *Revista de filosofía open insight*, 8(14), 9-24.
- Martín-Ramos, A. (2004). *Lo urbano en 20 autores contemporáneos*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Politécnica de Cataluña.
- Mejía-Arauz, R., et al. (2016). *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media. Proyecto de investigación*. Documento interno, ITESO. Guadalajara, México.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Ciudades sostenibles, movilidad urbana y migración internacional. Informe del Secretario Ge-*

- neral (E/CN.9/2018/2), 26 de enero de 2018. Comisión de población y desarrollo.
- Osorio Ballesteros, A. (2016). La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica (México)*, 31(87), 111-142.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, No.27, 81-102.
- Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, No.32, 37-48.
- Rodríguez, F. (2017). Parques en el AMG: pocos y descuidados. *Jalisco, Cómo Vamos* [blog], 27 de abril. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <http://www.jaliscocomovamos.org/2340>.
- Rojas Ramírez, J. (2019). Periurbanización en zonas metropolitanas Guadalajara y Ocotlán, Jalisco. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 29(1), 23-32. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n1.67254>
- Román, M. & Pernas, B. (2009). ¡Hagan sitio, por favor! La reintroducción de la infancia en la ciudad. España: Centro Nacional de Educación Ambiental (Ceneam). Organismo Autónomo de Parques Nacionales.
- Rufi, J.V. (2003). ¿Nuevas palabras, nuevas ciudades? *Revista de Geografía*, No.2, 79-103.
- Serrano Birhuett, M. (2015). *Habitar y transitar ciudad: percepciones y experiencias de los niños y niñas sobre la ciudad de La Paz* (Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, No.51). Buenos Aires: CLACSO.
- Shier, H. (2010a). Niños, niñas y adolescentes como actores públicos: navegando las tensiones. *Children & Society*, Vol.24, 24-37.
- Shier, H. (2010b). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. En *Incidencia de niños niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua*. San Ramón, Matagalpa: CESESMA / Universidad del Norte de Nicaragua.
- Soja, E.W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Trilla, J. & Novella A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, No.356 (septiembre-diciembre), 23-43.
- Vázquez-Piombo, P. (2015). El Desarrollo urbano en Guadalajara. En L. Cruz González (Coord.), *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos* (Vol.IV, El Siglo XX, Tomo II, En la antesala del tercer milenio) (pp.329-340). México: FCE, UNAM, FA.
- Zuluaga, J. (2002). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez* (Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional, V Encuentro Nacional: “Escuela, Familia y Medios: Escenarios para la paz y el desarrollo humano”. Organizado por el Centro de investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo, Cinde, septiembre 5, 6 y 7 de 2002). Colombia: Universidad de Manizales.

Creencias culturales sobre el suicidio infantil en padres de familia del Área Metropolitana de Guadalajara***

TERESITA MORFÍN LÓPEZ
LUIS MIGUEL SÁNCHEZ LOYO

Resumen: Las conductas suicidas se han incrementado en México de manera importante en niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, el reconocimiento de las conductas suicidas en niños en edad escolar ha sido negado por autoridades e investigadores. La familia tiene un papel fundamental en la aparición de las conductas suicidas en menores de edad, ya sea como un factor protector o un factor de riesgo. El conocimiento de las creencias de los padres y las madres de familias sobre el suicidio infantil puede ayudar a la prevención de las conductas suicidas en niños y niñas en edad escolar. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas para identificar y describir las creencias culturales sobre las causas del suicidio infantil, las formas de prevención y el contacto con personas con conductas suicidas. Participaron 86 padres y madres de familia, con hijos en edad escolar (entre los 8 y 11 años) habitantes del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG). Las creencias de las causas del suicidio infantil, se centran en dos aspectos: uno

- Nuestro especial agradecimiento a todas las familias y niñas y niños participantes que de forma generosa nos dieron su tiempo y compartieron información de sus vidas, así como también a las instituciones escolares y de atención infantil que nos facilitaron el contacto con las familias. Agradecemos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (iteso) por el financiamiento para esta investigación, a las estudiantes becarias y a los exalumnos y exalumnas del iteso que colaboraron como asistentes de investigación apoyando en el trabajo de campo y sistematización de datos.
- ** La investigación que se presenta en este capítulo forma parte de la investigación más amplia *Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media*, coordinada por la doctora Rebeca Mejía-Arauz. Participan 25 investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y otras universidades e instituciones nacionales e internacionales. Fue realizado con financiamiento de la convocatoria 2016 de la Coordinación de Investigación y Posgrado y Dirección General Académica del ITESO.

relacional, centrado en la familia, que refiere a la falta de atención y amor de los padres hacia los niños; y otro desde una perspectiva individual que mencionan la soledad, la depresión y sentimientos de abandono en los niños. Las creencias sobre las formas de prevención fueron: poner atención a los niños y tener una mejor comunicación con ellos. El contacto que dijeron tener los participantes con las conductas suicidas comprende tanto personas del círculo familiar; como amigos, vecinos y conocidos.

Palabras clave: *suicidio, infancia, conocimiento cultural, familia, prevención.*

El conocimiento de la estructura y el funcionamiento de las familias en México es una necesidad para ubicar problemáticas psicoculturales y sociales relacionadas con las condiciones de estas familias, las cuales pudieran favorecer o no el desarrollo de sus miembros. Estas condiciones se han modificado en los últimos treinta años y los cambios continúan. Diversos factores han impactado en la estructura y la dinámica familiares: la emergencia de la familia nuclear como el nuevo modelo, la transformación de los roles de género, el modelo económico que promueve la incorporación de la mujer al ámbito laboral a través de la industria manufacturera y de servicios, entre otros (Morfín López & Sánchez Loyo, 2015).

Así, las creencias culturales acerca del suicidio infantil se abordan en el marco del análisis de las condiciones de vida de familias con hijos en infancia media de entre 8 y 11 años. Los participantes que se analizaron pertenecen a cuatro distintos grupos: *grupo 1, familias con recursos educativos y socioeconómicos amplios* (GP1 FRA); *grupo 2, familias con recursos educativos y socioeconómicos limitados* (GP2 FRL); *grupo 4, familias con un hijo en albergue* (GP4 FHA), y *grupo 5, familias indígenas urbanas* (GP5 FIU). Se entiende por creencias culturales “las ideas y los pensamientos comunes a varios individuos que gobiernan la interacción entre estas personas, entre las personas, sus bienes y otros grupos” (Greif, 1994, p.915). Estas creencias se comparten por medio de los procesos de socialización, se generan y comunican a través de diversos procesos y medios culturales como el lenguaje, el cual permite la acumulación y la recuperación del conocimiento colectivo.

PROBLEMÁTICA DEL SUICIDIO Y LA FAMILIA

Las conductas suicidas en general y el suicidio infantil en particular son un problema de salud pública en todo el mundo y se han incrementado en las

últimas décadas en México. El suicidio se encuentra entre las primeras 10 causas de muerte, en particular a los 12 años; en Estados Unidos, es la cuarta causa de muerte (Tishler, Reiss & Rhodes, 2007; Nock & Kazdin, 2002). El incremento de las conductas suicidas se ve reflejado en los ingresos a los servicios urgencias, se considera que 22% de ellos fueron por intento de suicidio de niños o niñas (Nock & Kazdin, 2002).

Particularmente en México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) las muertes por suicidio se han incrementado en 485% en menores de 15 años de 1990–2016 (Inegi, 2018). El suicidio es la octava causa de muerte en menores de edad (Miranda de la Torre, Cubillas Rodríguez, Román Pérez & Valdez, 2009). En Guadalajara, los intentos de suicidio en menores de 14 años representaron el 6.15% de los ingresos en un servicio de urgencias (Sánchez Loyo, García de Alba & Quintanilla Montoya, 2016). En un estudio se identificó la prevalencia de ideación suicida en niños y niñas de 10 a 13 años en 29% (Miranda de la Torre et al., 2009).

Dos estudios de revisión sobre conductas autolesivas y adolescentes han señalado que las familias con adolescentes con esta conducta son desorganizadas, con baja cohesión, tendencia a la violencia, pobre comunicación, sobreprotectoras, con falta de nutrición emocional, tienen conflictos entre padres e hijos, hostilidad y rechazo. Sin embargo, no se ha podido establecer la secuencia temporal en la que se relacionan las variables familiares y la conducta autolesiva (Michelson & Bhugra, 2012; Hawton, Saunders & O'Connor, 2012).

Estudios en Europa han identificado la vinculación entre relaciones familiares disfuncionales, la conducta autolesiva y el intento de suicidio en adolescentes. Un estudio cualitativo de caso único sobre las relaciones familiares en una adolescente italiana con conducta autolesiva observó que existían tanto una falta de intercambios positivos como un estilo de crianza hostil en la familia, acompañado de alta exigencia en el control del comportamiento del adolescente, así como triangulación en las relaciones familiares (Gatta, Miscioscia, Sisti, Comis & Battistella, 2017). Otro estudio francés identificó diferencias de género en relación al intento de suicidio y problemas familiares; para las mujeres, tener relaciones problemáticas con ambos padres aumentaba el riesgo de un intento de suicidio. Para el caso de los hombres tener relaciones problemáticas con sus padres, así como la falta de relación

con alguno de ellos incrementaba el riesgo del intento de suicidio (Roscoät, Legleye, Guignard, Husky & Beck, 2016).

En otros países también se ha identificado la relación entre conflictos familiares y conductas suicidas en adolescentes. Un estudio con estadounidenses hospitalizados por conducta suicida (ideación o intento suicida) señaló que los adolescentes perciben el funcionamiento de su familia peor que sus padres o tutores; esta percepción predice la ideación suicida independientemente de la sintomatología depresiva (Lipschitz, Yen, Weinstock & Spirito, 2012). Otro estudio en Taiwán observó que las relaciones familiares conflictivas y la pobre funcionalidad familiar se relacionan con la conducta suicida (Tang, Ko, Yen, Lin, Liu et al., 2009).

Las familias disfuncionales y conflictivas en países latinoamericanos son un factor de riesgo para las conductas suicidas en adolescentes. Un estudio colombiano observó mayor ideación suicida con disfuncionalidad familiar grave (Forero, Siabato & Salamanca, 2017).

En México, Valadez-Figueroa y colaboradores (2005) identificaron que el intento de suicidio en adolescentes se asoció con dificultades económicas, manejo de conflictos y agresividad, problemas en la dinámica de la pareja, comunicación inadecuada y manifestación de afecto en la familia. Monge Holguín, Cubillas Rodríguez, Román Pérez y Valdez (2007) observaron que adolescentes con intento suicida percibían el ambiente en el hogar como negativo, autoritario, hostil, rígido o violento, tenían sentimientos de incomprensión, sentimientos de rechazo por parte de los padres, sentían que los padres preferían algún hijo sobre otro. Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer (2010), en Nuevo León, identificaron asociación negativa entre el funcionamiento familiar adecuado y sintomatología depresiva; esta a su vez se asocia fuertemente con la ideación suicida. Otro estudio observó disfuncionalidad familiar en casos de adolescentes mexicanos con intento de suicidio, en su mayoría, por la falta de expresión de afecto en la familia (Ruiz Rodríguez & Rivas Gómez, 2017).

El conocimiento sobre los factores de riesgo para las conductas suicidas de niños se ha menospreciado por dar prioridad al conocimiento de los factores de riesgo en la adolescencia. Durante el siglo XX, algunos estudios señalaron que los niños menores de 10 años no eran capaces de comprender plenamente el significado del suicidio (Tishler, Reiss & Rhodes, 2007; Soole, Kolves & De Leo, 2015).

Un estudio cualitativo realizado en Cuba con estudiantes de primaria que intentaron suicidarse señaló que los niños (de 9 a 11 años) expresaron insatisfacción con el medio familiar debido a la violencia intrafamiliar a la que estaban expuestos de forma cotidiana. Esta información fue corroborada por las madres de los niños que reconocieron maltrato físico y psicológico en el contexto del ejercicio de una disciplina basada en la violencia (Martin González, Martínez García & Ferrer Lozano, 2017).

A pesar de la evidencia sobre la importancia de la familia en la conducta suicida en menores de edad, el conocimiento de las creencias de padres y madres de familia sobre las causas del suicidio es limitado. Este conocimiento podría ayudar a la prevención del suicidio en menores de edad de manera ajustada culturalmente con base en dichas creencias. Por lo anterior, el objetivo del trabajo es identificar y describir las creencias culturales sobre las causas del suicidio en niños, la manera de prevenirlo, así como su conocimiento sobre personas con conducta suicida, en padres y madres de familia de niños y niñas de 8 a 11 años del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG).

LOS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS

Participaron 86 padres y madres de familia del AMG. De los participantes, 67 eran mujeres;¹ la edad promedio de los participantes fue de 38.39 años (desviación estándar = 6.08), con una escolaridad promedio de 11.91 años de educación (desviación estándar = 5.07). Los tipos de estructuras familiares fueron los siguientes: el tipo biparental nuclear fue el más frecuente con cuarenta y uno (41) hogares, los hogares monoparentales con jefatura femenina fueron siete (7), con jefatura masculina fue uno (1), los hogares con estructura familiar ampliada fueron quince (15), los hogares con familias reconstituidas fueron cinco (5), por último, se observó un hogar (1) con estructura familiar compuesta. Los participantes fueron seleccionados por conveniencia, es decir, no fue una muestra probabilística. Se seleccionaron los padres y las madres de familias con niños y niñas con edades entre los 8 y los 11 años. El número de habitantes en el hogar fue en promedio de cinco (desviación estándar = 2.3). Todos los niños y las niñas asistían a la educación

1. Una de las participantes es la abuela materna, quien funge como cuidadora principal de los menores.

básica. Los padres y las madres de familias fueron contactados en las escuelas donde sus hijos e hijas asistían a clases.

Para recabar información sobre las creencias se aplicó una entrevista semiestructurada con los padres o las madres. La mayoría de las entrevistas se realizó de manera individual (54); cuando ambos padres estaban presentes en el hogar, se realizó la entrevista a ambos padres de manera simultánea (16). Se hicieron las siguientes preguntas en el mismo orden: ¿Por qué se querrá suicidar algún niño? ¿Cómo se puede prevenir el suicidio en los niños? ¿Conoce a alguien que haya intentado suicidarse?

La entrevista con los padres y las madres se realizó en su domicilio particular, a solas con un entrevistador, mientras alguno de sus hijos estaba respondiendo a otra entrevista de manera simultánea. Las entrevistas fueron audio-grabadas y los archivos de audio fueron almacenados. Las respuestas fueron transcritas textualmente y almacenadas en un archivo de texto.

Una vez transcritas todas las entrevistas, se analizaron las respuestas de los participantes para cada pregunta del instrumento, para cada entrevista. Se etiquetaron las respuestas del participante para cada pregunta. Posteriormente, se formaron categorías inductivamente con base en las etiquetas de las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas. La forma de categorizar y la inclusión de las respuestas de los participantes en una u otra categoría se discutieron entre los investigadores.

Previo a la entrevista, se pidió el consentimiento informado de los participantes. El participante podría decidir si dejaba de participar en la entrevista cuando lo deseara. La identidad de los y las participantes fue salvaguardada.

Creencias de los padres y las madres sobre las causas del suicidio infantil

Las creencias de los padres y las madres respecto de las causas del suicidio infantil se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: “individuales”, “familiares”, “escolares” y “sociales”. Se observan abundantes menciones en las dos primeras, con una notable disminución en las causas escolares y muy limitadas menciones de causas sociales.

Las “causas familiares” fueron las más mencionadas por los padres y las madres, con un total de 73 menciones. En estas causas se pueden encontrar menciones como: “falta de atención de los padres” (12), “no los quieren” (10),

“no los escuchan” (8), “violencia familiar” (8), “los maltratan” (6), “los padres están ausentes en el uso del Internet” (4), “les dicen son un estorbo” (2), “problemas económicos” (2), “abandono de los padres” (2), “falta de apoyo” (2), “no hay convivencia familiar”(2), “disfunción familiar” (2), “los castigan quitándoles el celular” (2) y otras 11 menciones únicas como “alcoholismo de los padres”, “por los regaños”, “se les da todo”, “la mamá no se da cuenta están deprimidos”, “padres separados” entre otras.

Cabe señalar que algunas menciones se centran en la figura de la madre como encargada de proveer cuidado y atención a los niños y las niñas, dejando de lado a otros integrantes de la familia. Este hallazgo coincide con los resultados de Mejía-Arauz, Dávalos Picazo y Zohn Muldoon, acerca de la “Organización de la vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado” (en este volumen), pues el cuidado y atención de los hijos es realizado mayormente por la madre, mientras que el padre es quien debe encargarse de proveer los recursos económicos para el funcionamiento de la familia (Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020).

Las “causas individuales” fueron mencionadas 69 veces en las entrevistas con los participantes; estas creencias tuvieron un número de menciones muy cercano a las causas familiares. En estas creencias se pueden encontrar menciones como: “soledad” o “sentirse solos” (15), “depresión” (12), “drogas” (5), “baja autoestima” (5), “no sentirse amado” (7), “sentirse abandonado” (5), “no ver otra salida” (3), “problemas psiquiátricos” (3), “no valorar la vida” (2), “sentirse incomprendidos” (2) “abuso infantil” (2), y otras ocho menciones únicas como “bioquímica del cerebro”, “estrés”, “ser gay” entre otras.

Las “causas escolares” fueron mencionadas 23 veces por las entrevistadas y los entrevistados muy por debajo de las dos primeras categorías. Las creencias sobre las causas escolares se pueden observar menciones como: “acoso escolar” (4), “bullying” (3), “ser despreciado” (3) “sentirse poco valiosos en la escuela” (3), “no los aceptan” (2), “no los apoyan en la escuela” (2), “sentirse discriminado en la escuela” (2), “por problemas en la escuela” (2), y otras dos menciones únicas “ser muy atacado” y “no le ponen atención en la escuela”.

En las “causas sociales” se observaron tres menciones únicamente, las tres asociadas con la tecnología. Los entrevistados y las entrevistadas consideraron causas del suicidio infantil “la televisión”, “la ballena azul” y “la tecnología”.

Las creencias de los padres y las madres de familia establecen una relación muy importante entre el suicidio infantil y relaciones familiares con poca

expresión de afectos y con conflictos en la familia. Estas creencias tienen soporte empírico en diversos estudios que han considerado que la expresión de afecto limitada durante las relaciones familiares es un factor de riesgo en los adolescentes para presentar conductas suicidas (Gatta et al., 2017; Ruiz Rodríguez & Rivas Gómez, 2017; Valadez-Figueroa, Amezcua-Fernández, Quintanilla-Montoya & González Gallegos, 2005). Respecto de los conflictos familiares se ha mencionado que los conflictos entre padres e hijos, así como la hostilidad y el rechazo entre ellos son factores de riesgo para la conducta autolesiva y suicida en los adolescentes (Hawton, Saunders & O'Connor, 2012; Michelson & Bhugra, 2012; Roscoät et al., 2016).

El papel central de la madre en el cuidado físico y emocional de los niños y las niñas tiene un amplio arraigo cultural en la sociedad mexicana. La Encuesta Mundial de Valores en México, en sus datos más recientes de 2012, identificó que la mitad de los mexicanos y las mexicanas entre los 30 y 49 años de edad consideraban que el trabajo de la madre fuera del hogar provoca problemas o tiene consecuencias negativas en los hijos y las hijas de dichas familias. Más aún, la mayoría (57%) de los entrevistados y las entrevistadas en dicha encuesta consideraron que las mujeres deberían sentirse igualmente satisfechas con ser ama de casa o con tener trabajo fuera del hogar, implicando la posibilidad de negarle a las mujeres oportunidades de empleo o emprendimiento (Inglehart, Haerpfer, Moreno, Welzel, Kizilova et al., 2014).

Las creencias sobre las causas individuales del suicidio infantil coinciden con hallazgos en estudios de factores de riesgo para el suicidio en adolescentes. Se ha mencionado que los adolescentes con tentativa suicida se sienten incomprendidos y rechazados, aunque el estudio señala que estos sentimientos están relacionados con sus padres (Monge Holguín et al., 2007).

Las menciones de las causas familiares e individuales del suicidio infantil centradas en el cuidado emocional, por un lado, y la sensación de bienestar emocional, por el otro, hacen pensar en una relación bidireccional entre ambas causas. Estudios realizados con adolescentes latinos en los Estados Unidos de América han señalado la importancia de las relaciones familiares en el bienestar de los adolescentes, pero también en la necesidad de subordinación de los adolescentes a los deseos de sus padres llamado familismo (Peña, Kuhlberg, Zayas, Baumann, Gulbas, et al., 2011; Zayas, Lester, Cabassa & Fortuna, 2005; Zayas & Pilat, 2008).

Los hallazgos realizados por Zayas y colaboradores coinciden con los hallazgos de la Encuesta Mundial de Valores en México en el grupo etario de los 30 a los 49 años (Inglehart et al., 2014) respecto de lo que esperan los padres de familia de sus hijos, es decir, responsabilidad, tolerancia y obediencia como las características más importantes de sus hijos, por encima de su independencia y su libre expresión; más aún, la misma encuesta de valores (Inglehart et al., 2014) señala que los entrevistados y las entrevistadas, en su gran mayoría (84%), consideran como algo bueno y por tanto deseable un mayor respeto por la autoridad. Entonces, los padres y las madres consideran que el bienestar físico y emocional de sus hijos e hijas depende de ellos (mayormente de las madres), pero esperan un comportamiento más sumiso y dependiente de sus hijos e hijas ante su autoridad como cabezas de familia.

Es notable que las menciones de las causas escolares estén muy por debajo de las causas familiares e individuales del suicidio infantil, aunado a ello es la casi inexistente consideración por parte de los padres y las madres de los menores de otras posibles causas del suicidio infantil como los medios masivos de comunicación. Existe evidencia apoyada en estudios científicos de la participación de los escenarios escolares y los medios de comunicación en la generación de las conductas suicidas. La relación entre el acoso escolar (*bullying*) y la aparición de conducta suicidas está claramente establecida en diversos estudios internacionales. Estos estudios encuentran mayor riesgo para presentar conductas suicidas tanto en víctimas del acoso escolar, como en los acosadores en la educación básica y media (para una revisión, véase Kim & Leventhal, 2008).

Estudios en México y otros países han señalado que los niños y las niñas obtienen sus conocimientos sobre el suicidio por medio de los medios de comunicación, ya sea por televisión, videos en Internet o videojuegos en los cuales el jugador debe suicidarse para salir del juego (Covarrubias de la Torre, Soltero Avelar, Sánchez Loyo, Rivera Heredia & Pavón Cuellar, 2017; Mishara, 1999; Quintanilla Montoya, Sánchez-Loyo & Pérez Lúa, 2015). Más aún, existe evidencia que los reportes de suicidio en los medios de comunicación, así como la exposición a imágenes explícitas de suicidio en curso favorece el efecto de contagio, particularmente en los jóvenes (Gould, Jamieson & Romer, 2003). Esta falta de incorporación en las creencias de los padres y de las madres de familia sobre las causas escolares y otras más de índole social podrían reflejar la sobreexigencia del papel de la familia, particularmente de las madres, en la sociedad mexicana, como se mencionó en párrafos previos.

Creencias de los padres y las madres sobre la prevención del suicidio infantil

Las creencias de los padres y las madres sobre cómo prevenir el suicidio infantil se pueden agrupar en seis categorías: “poniéndoles atención”, “platicando con ellos”, “controlar y vigilarlos”, “con valores” y “con acciones escolares”.

La más mencionada fue la categoría de “poniéndoles atención”, con 62 menciones en conjunto. En ella se incluyen expresiones como: “estar atentos a lo que les pasa” (20), “cercanía con los hijos” (16), “haciendo actividades juntos” (5), “poner atención a las señales de depresión” (4), “acercándose a ellos” (3), “darles confianza” (3), “hacerlos sentir importantes” (3), y otras menciones únicas (8).

La categoría de “platicando con ellos” fue la segunda más frecuente con 34 menciones en total. Esta categoría incluye expresiones como: “platicando” (17), “comunicación” (9), “escucharlos” (6), y una mención única relacionada a preguntarles cosas.

La tercer categoría con más menciones es “darles amor”, con 21. Esta categoría incluye expresiones como: “dar amor” (12), “con amor” (4), “apoyo y comprensión” (3), y otras 2 menciones únicas relacionados con la expresión de amor.

La cuarta categoría más mencionada fue “controlar y vigilarlos” con 11 menciones. Esta categoría incluye expresiones como: “estar el pendiente con quien conviven” (5), “controlando lo que ven en Internet” (2) y cuatro menciones únicas relacionadas con el control de medios para suicidarse, evitar hablar del suicidio, control en general y revisar las mochilas.

La categoría de “con valores” se observó con el mismo número de menciones que la anterior, es decir, 11 menciones. Las expresiones que se incluyeron en esta categoría fueron: “dar buen ejemplo” (3), “respeto” (2), el resto fueron seis expresiones únicas con los siguientes valores: servicio a otros, tolerancia, trascender, entre otros.

Por último, se observó la categoría de “con acciones escolares”, con cuatro menciones únicas relacionadas con hacer campañas escolares, apoyo de la escuela, que no hubiera maltrato en la escuela y que los maestros ayudasen.

Las creencias de los padres y las madres de familia sobre la prevención del suicidio infantil se basan en ponerles atención a los hijos, platicando con ellos y dándoles amor. Lo cual podría tener sustento en la creencia de que un niño

con riesgo suicida es un niño con poco cuidado y expresión de afecto de los padres y las madres (esta en su mayoría).

Ciertamente se ha señalado que estilos de crianza negligentes están asociados a la conducta suicida en adolescentes (Lai & McBride-Chang, 2001) por consecuencia un estilo de crianza cuidadoso y acucioso con los niños se puede convertir en un factor protector para la conducta suicida. Por otro lado, se ha señalado que la falta de expresión de afecto en las familias es un factor de riesgo para presentar conductas suicidas en adolescentes (Gatta et al., 2017; Ruiz Rodríguez & Rivas Gómez, 2017; Valadez-Figueroa et al., 2005).

Respecto de la comunicación familiar, se ha señalado que la falta de comunicación es un factor de riesgo para presentar conductas suicidas en los adolescentes y niños (Hawton, Saunders & O'Connor, 2012; Lai & McBride-Chang, 2001; Larraguibel, González, Martínez & Valenzuela, 2000; Michelson & Bhugra, 2012; Valadez-Figueroa et al., 2005).

Un hallazgo relevante es la falta de participación de otras instituciones sociales diferentes a la familia en la prevención del suicidio en la creencia de los padres y las madres. En otras palabras, los participantes consideraron que las formas más importantes de prevención del suicidio infantil se realizan en la institución de la familia; la participación de la escuela solamente fue mencionada en cuatro entrevistas.

En líneas anteriores se ha señalado la sobre exigencia a las familias mexicanas nucleares urbanas para el cumplimiento de la satisfacción de las necesidades materiales y emocionales de los hijos y las hijas (Morfin López & Sánchez Loyo, 2015), lo que se puede estar mostrando en los presentes hallazgos, así como en el capítulo 3 de este volumen (Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020). Esta situación de exigencia familiar podría llevar a las familias a un incremento de estrés y conflictos familiares que se han señalado como factores de riesgo para las conductas suicidas en adolescentes (Monge et al., 2007; Roscoät et al., 2016; Tang et al., 2009; Valadez-Figueroa et al., 2005).

Contacto de los padres y las madres con los comportamientos suicidas

Los padres y las madres entrevistados refirieron, en su mayoría, haber conocido a alguien con conductas suicidas (ideación suicida, intento suicida o suicidio). Este conocimiento acerca de personas conocidas o cercanas con

conductas suicidas se dividió en tres categorías: “conocidos” que incluye menciones como algún conocido, amigo o vecino; “familia extensa”, incluyendo menciones como tío, primo; “familia nuclear” con menciones como la pareja, el entrevistado o la entrevistadas y alguno de sus hijos.

Las menciones de conocer de las conductas suicidas de algún conocido fueron treinta y cinco (35). Las menciones de conocer de las conductas suicidas de algún familiar en la familia extensa fueron diecisiete (17). Por último, las menciones del conocimiento de conductas suicidas en la familia nuclear fueron doce (12) menciones.

Si bien, el conocimiento de personas con conductas suicidas se presenta mayormente en conocidos, es importante señalar el conocimiento de conductas suicidas en la familia nuclear y en la familia extensa. Estas conductas suicidas podrían influir en las creencias de los padres y las madres entrevistadas, enfatizando el papel de la familia y su relación con el bienestar emocional de la persona con conductas suicidas, menospreciando otros factores que vulneran el bienestar emocional de los individuos en general y de los niños y las niñas en lo particular, como se mencionó en párrafo anteriores.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos de este estudio se puede afirmar que los padres y madres de familia participantes identifican a la familia como el núcleo básico para el desarrollo del comportamiento suicida de los niños. Tanto las creencias de las causas, como de las formas de prevenirlo se centran en los procesos de cuidado, atención, comunicación, control y vigilancia en la familia de los niños y las niñas. Pareciera que se asume, como parte de las creencias culturales de los padres y las madres de familia en torno al suicidio infantil, que si se presentan estados emocionales y procesos psicológicos que favorecen el comportamiento suicida en los niños, estos se originan, casi de forma exclusiva, en el ámbito familiar; por ende, es en las familias en donde se deben buscar las maneras de prevenirlo.

Los padres mencionan con menor frecuencia a la escuela y las relaciones de acoso que se establecen entre compañeros escolares, lo que puede significar que no las consideran relevantes o no son factores que influyen decisivamente en el desarrollo del comportamiento suicida en los niños. Llama la atención este hallazgo, pues las relaciones de acoso en la escuela, como

diversos estudios señalan en México y otros países, son un factor de riesgo para el comportamiento suicida en niños y adolescentes.

Los hallazgos de Mejía-Arauz y Gómez López en el capítulo que aborda las “Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo emocional en la infancia media”, que es parte de este volumen, nos hacen pensar que en las relaciones entre padres e hijos se privilegia el respeto a la autoridad por parte de los niños hacia los padres y se recurre a distintas acciones para ello. Estas acciones son: el reconocimiento, el regaño, el castigo y el uso de golpes para disciplinar a los niños (Mejía-Arauz & Gómez López, 2020). En las tres últimas formas se recurre a lo que los autores identifican como una visión conductista que implica que el adulto sabe qué es lo que conviene al niño y qué debe “moldear” su conducta (las comillas son nuestras).

Esta forma de relación entre padres e hijos dificulta el que exista diálogo y se desarrolle la confianza que permitiría a los hijos expresar sus temores, problemas, dudas o situaciones de maltrato y acoso en la escuela, porque, como generalmente sucede, se culpa o responsabiliza al niño cuando las cosas no van bien en la escuela. La escuela tradicionalmente se considera un espacio en donde se cuida el desarrollo de los niños, tanto intelectual como afectivo. Para un padre es difícil imaginar que el lugar en donde él cree que su hijo está seguro puede ser un lugar en donde se le acose, abuse o violente. En un estudio realizado en España se identificó que los padres desconocen, en un alto porcentaje, lo que sucede en el ámbito escolar y si su hijo es víctima o agresor (Pérez, Yuste, Lucas & Fajardo, 2008).

El conocimiento de los padres respecto de personas que se han suicidado o lo han intentado es un conocimiento directo, ya que refieren conocer personas de su círculo familiar íntimo, así como parientes cercanos, amigos, vecinos y compañeros de trabajo. El conocimiento relacionado con este fenómeno puede ubicarse en el campo de la experiencia directa del mismo, ya que si se suman las menciones acerca de conocer a alguien que lo intentó o consumó el suicidio se obtienen un total de 64 menciones, lo cual tiene valor significativo desde una perspectiva del conocimiento del fenómeno. Es decir, no es un tema del que solo se ha oído hablar o que se conoce a través de terceros sino se tiene una experiencia personal con personas que han presentado conductas suicidas (ideación suicida, intento de suicidio y muerte por suicidio).

Las creencias de los padres y las madres sobre el suicidio infantil se encuentran fuertemente enraizadas en la cultura mexicana, que coloca a la familia como la institución social más importante en la sociedad mexicana con mucho sobre otras instituciones como la escuela, las iglesias, los medios de comunicación y por encima del estado mexicano. Esta creencia de la familia como centro de la sociedad mexicana, aunado a cambios en el sistema de valores, la precarización del empleo, la pérdida del poder adquisitivo del salario, la ineficiencia del estado mexicano para cumplir con el respeto a los derechos humanos básicos (salud, empleo y seguridad) en la población, han provocado mayores tensiones en la familia como la institución básica de la sociedad mexicana para cumplir con la satisfacción de las necesidades materiales y emocionales de sus integrantes.

Lo anterior podría explicar, de forma parcial, el aumento en las tasas de suicidio en población infantil y adolescente más dependientes de la familia para la satisfacción de sus necesidades, así como por la negligencia del estado mexicano para diseñar e implementar estrategias de prevención del suicidio eficaces. En la medida que el estado mexicano no fortalezca las capacidades de la familia para cumplir plenamente con la satisfacción de las necesidades de sus integrantes (esta creencia tan fuertemente arraigada en la cultura mexicana) la prevención de las conductas suicidas en niños y niñas será un tema pendiente y solo se podría esperar el aumento de las tasas de suicidio en este grupo etario.

Alcances y limitaciones de este estudio

En relación con los alcances de este estudio, es importante reconocer que las creencias culturales sobre la conducta suicida identificadas en los padres y las madres permite valorar elementos significativos relacionados con un eje central en torno al que se pueden organizar estas creencias culturales. Este eje lo constituye la familia. Los padres y las madres consideran que la familia es el ámbito en donde se originan las causas del comportamiento suicida y estas causas se relacionan con la atención, el afecto, la comunicación y el control de los padres hacia los hijos. Nos preguntamos, ¿cuentan los padres con las herramientas emocionales adecuadas para favorecer el desarrollo de sus hijos? ¿Sus condiciones de vida material permiten dedicar atención, tiempo y recursos materiales para favorecer el desarrollo emocio-

nal de sus hijos? Respecto a la primer pregunta, Mejía-Arauz y Gómez López (2020), señalan que el ejercicio de crianza de los mexicanos tiene un componente de verticalidad y falta de diálogo. Respecto de la segunda pregunta, los datos mostrados por Mejía-Arauz, Dávalos Picazo y Zohn Muldoon (2020) dan cuenta de las largas y extenuantes jornadas laborales y de actividad doméstica que enfrentan los padres y las madres del AMG para cumplir con las expectativas de desarrollo para sus familias.

La invisibilidad del acoso escolar en las expresiones de los padres y las madres, tanto en las causas del suicidio infantil como en las formas de prevención, nos hace pensar que lo que sucede en la escuela permanece ajeno a temas de comunicación relevantes al interior de la familia. Los padres y las madres con las exigencias físicas y temporales por cumplir con sus funciones podrían estar dedicando poco tiempo a profundizar en las conversaciones con los hijos. Los niños y las niñas podrían no estar comunicando lo que les pasa en la escuela sino hasta que la situación se ha salido de su control y de la propia escuela. En conjunto, lo anterior conlleva a un desconocimiento por parte de los padres y las madres de lo cotidiano, de la violencia en las escuelas.

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) uno de cada cinco alumnos en sexto de primaria ha recibido amenazas o ha sido lastimado por otros compañeros, uno de cada cuatro ha sido víctima de burlas y uno de cada dos ha sido víctima de robo en la escuela. Por otro lado, el no considerar la escuela como un elemento importante dentro de las causas y formas de prevención del suicidio refuerza la creencia de que la única responsable del cuidado y atención de los hijos es la familia, con la sobre exigencia que esto conlleva, como ya ha sido mencionado.

Las creencias de las causas sociales del suicidio, así como las formas sociales de prevención del suicidio, son las que menos mencionan los padres, lo que parece indicar que no existiese ninguna responsabilidad de las instituciones y del estado, en relación con el desarrollo de las familias mexicanas. El que no se mencione esta responsabilidad de las instituciones del estado en las expresiones de los participantes, puede deberse a que se ignora que existen derechos de los ciudadanos relacionados con el apoyo a las familias y a que los programas de apoyo a las familias existentes se encuentran focalizados en ciertos sectores sociales y no son dirigidos a la población en general.

Los programas de apoyo a la familia que actualmente operan a nivel nacional son: a) Seguro de vida para jefas de familia, el cual es un beneficio en caso de que la jefa de familia fallezca y los integrantes de la misma cuenten con un apoyo económico; b) El programa Escuelas de Tiempo Completo, que al ampliar el horario escolar, padres y madres disponen de algunas horas más de cuidado de sus hijos en la escuela, y c) El programa becas “Benito Juárez” para alumnos de educación básica, media superior y superior (Publmetro, 2019). Este programa puede aligerar la carga económica de los padres en relación con la educación escolar de sus hijos, aunque no incide de forma directa en el fortalecimiento de las capacidades familiares.

El programa federal de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras, el cual aseguraba estancias infantiles para hijos de madres solteras que trabajan, buscan empleo o estudian y padres solos con hijos bajo su cuidado de un año hasta un día antes de cumplir los 4 años, redujo su presupuesto por mitad, provocando un fuerte impacto en la vida de las mujeres beneficiarias, pues les permitía dedicar su tiempo a la jornada laboral de forma prioritaria.

En el estado de Jalisco opera el programa de Apoyo a mujeres jefas de familia, el cual puede ser a) económico para mejorar la calidad alimentaria o, b) estímulo económico para proyectos productivos.

El DIF Jalisco ofrece diversos programas de apoyo a las familias: Apoyos Asistenciales a Familias en Situación Vulnerable; Atención a la Salud Psicológica; Ayuda Alimentaria Directa; Hombres en Construcción de Nuevas Masculinidades; Unidades de Atención a la Violencia Intrafamiliar (UAVI); Escuelas para Madres y Padres, entre otros (Gobierno de Jalisco, s.f.).

Las limitaciones de este estudio se relacionan con que los hallazgos refieren a padres y madres de familia del AMG. Habría que replicar este estudio en poblaciones de otras zonas geográficas del país.

Políticas públicas

Es necesario desarrollar políticas públicas con programas nacionales que atiendan y promuevan la salud psicoemocional de la familia desde una perspectiva bio-psico-social. Estos programas deberán fortalecer las capacidades de gestión de las necesidades materiales y emocionales de sus integrantes de manera eficiente y en perspectivas de mediano plazo, con sustentabilidad a largo plazo.

En el sector educativo se podrían desarrollar programas de psicoeducación para el desarrollo de la inteligencia emocional, el buen trato y la convivencia en el entorno escolar de los niños y las niñas, así como ser una institución que pueda apoyar el fortalecimiento de las capacidades familiares.

En el sector salud los programas de prevención del suicidio deberán ser ajustados culturalmente y de acuerdo con edad y sexo. Lo anterior nos lleva a considerar que para la prevención del suicidio infantil, se debe promover la participación de la familia como un factor protector no solo de estas conductas sino también de otras conductas de riesgo de base psicosocial en los niños y las niñas.

REFERENCIAS

- Covarrubias de la Torre, M.G., Soltero Avelar, R., Sánchez Loyo, L.M., Rivera Heredia, M.E. & Pavón Cuellar, D. (2017). Pensamientos de muerte e ideación suicida en niños y niñas mexicanos de 6 a 11 años. *UARICHA Revista de Psicología*, 14(32), 20–30. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de https://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/148
- Forero, I., Siabato, E. & Salamanca, Y. (2017). Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 431–442. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512729042016>
- Gatta, M., Miscioscia, M., Sisti, M., Comis, I. & Battistella, P.A. (2017). Interactive family dynamics and non-suicidal self-injury in psychiatric adolescent patients: a single case study. *Frontiers in Psychology*, 8(46). Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00046>
- Gobierno de Jalisco (s.f.). Programas de apoyo. Recuperado el 25 de febrero de 2019, de <https://info.jalisco.gob.mx/gobierno/programas-apoyo/15932>
- Gould, M., Jamieson, P. & Romer, D. (2003). Media contagion and suicide among the young. *American Behavioral Scientist*, 46(9), 1269–1284. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1177/0002764202250670>
- Greif, A. (1994). Cultural beliefs and the organization of society: a historical and theoretical reflection on collectivist and individualist societies. *Journal of Political Economy*, 102(5), 912–950. Recuperado el 22 de mayo

- de 2020, de https://web.stanford.edu/~avner/Greif_Papers/1994%20Greif%20Cultural%20Beliefs%201994.pdf
- Hawton, K., Saunders, K.E. & O'Connor, R.C. (2012). Self-harm and suicide in adolescents. *The Lancet*, 379(9834), 2373–2382. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60322-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60322-5)
- Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, J. et al. (Eds.) (2014). *World values survey: round six – country-pooled datafile version*: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>. Madrid: JD Systems Institute.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2018). *Estadísticas nacionales de mortalidad, muertes violentas*. Aguascalientes: Inegi. Recuperado el 8 de mayo de 2018, de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/registros/vitales/mortalidad/default.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México, Informe 2018*. Ciudad de México: INEE. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://www.inee.edu.mx/porta- lweb/informe2018/index.html>
- Kim, Y.S. & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 133–154. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <http://dx.doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.133>
- Lai, K.W. & McBride-Chang, C. (2001). Suicidal ideation, parenting style, and family climate among Hong Kong adolescents. *International Journal of Psychology*, 36(2), 81–87. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi:10.1080/00207590042000065>.
- Larraguibel, M., González, P., Martínez, V. & Valenzuela, R. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 71(3), 183–191. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062000000300002>
- Lipschitz, J.M., Yen, S., Weinstock, L.M. & Spirito, A. (2012). Adolescent and caregiver perception of family functioning: relation to suicide ideation and attempts. *Psychiatry Research*, 200(2–3), 400–403. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.07.051>
- Martin González, R., Martínez García, L. & Ferrer Lozano, D.M. (2017). Funcionamiento familiar e intento suicida en escolares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3), 281–295. Recuperado en

- 22 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21252017000300002&lng=es&tlng=es
- Mejía-Arauz, R., Dávalos Picazo, G. & Zohn Muldoon, T. (2020). Organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Estudio en cinco grupos socioculturales. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R. & Gómez López, L.F. (2020). Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Michelson, D. & Bhugra, D. (2012). Family environment, expressed emotion and adolescent self-harm: a review of conceptual, empirical, cross-cultural and clinical perspectives. *International Review of Psychiatry*, 24(2), 106–114. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.3109/09540261.2012.657613>
- Miranda de la Torre, I., Cubillas Rodríguez, M.J., Román Pérez, R. & Valdez, E. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados. *Salud Mental*, 32(6), 495–502. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-33252009000600007&lng=es&tlng=es
- Mishara, B. (1999). Conceptions of death and suicide in children ages 6–12 and their implications for suicide prevention. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29(2), 105–118. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1999.tb01049.x>
- Monge Holguín, J.A., Cubillas Rodríguez, M.J., Román Pérez, R. & Valdez, E.A. (2007). Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia. *Psicología y Salud*, 17(1), 45–51. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/291/29117105.pdf>
- Morfín López, T. & Sánchez Loyo, L.M. (2015). Factores familiares y socioculturales en el desarrollo afectivo de niños y adolescentes mexicanos: su influencia en las conductas suicidas. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 249–270). Guadalajara: ITESO.

- Nock, M.K. & Kazdin, A.E. (2002). Examination of affective, cognitive, and behavioral factors and suicide-related outcomes in children and young adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 48–58. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de http://projects.iq.harvard.edu/files/nocklab/files/nock_2002_affcogbeh_factors_suicide-related-outcomes_children_adolescents_jccap.pdf
- Peña, J.B., Kuhlberg, J.A., Zayas, L.H., Baumann, A.A., Gulbas, L.E. et al. (2011). Familism and family environment among suicidal latinas: three family types. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 41(3), 330–341. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2011.00032.x>
- Pérez, M.C., Yuste, N., Lucas, F. & Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39–47.
- Publímetro (2019). Estos programas sociales desaparecen por recortes de AMLO. *Publímetro*, 24 de febrero de 2019. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://www.publímetro.com.mx/mx/nacional/2019/02/24/estos-programas-sociales-desaparecen-recortes-amlo.html>
- Quintanilla Montoya, R., Sánchez-Loyo, L.M. & Pérez Lúa, I.A. (2015). Conceptos de muerte y suicidio en una muestra de menores mexicanos de 5 a 14 años de edad. *Acta Universitaria*, 25(NE-2), 24–28. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.15174/au.2015.887>
- Roscoät, E. du, Legleye, S., Guignard, R., Husky, M. & Beck, F. (2016). Risk factors for suicide attempts and hospitalizations in a sample of 39,542 french adolescents. *Journal of Affective Disorders*, Vol.190, 517–521. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.10.049>
- Ruiz Rodríguez, A.V. & Rivas Gómez, A.M. (2017). Disfunción familiar en pacientes con intento de suicidio en el área de urgencias pediátricas. *Salud Pública*, 59(3), 209–210. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://dx.doi.org/10.21149/8326>
- Sánchez-Loyo, L.M., García de Alba, J.E. & Quintanilla Montoya, R. (2016). Características sociales y clínicas de personas con intento de suicidio en Guadalajara, México. *Psicología y Salud*, 26(1), 81–90. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/293488619_Caracteristicas_sociales_y_clinicas_de_personas_con_intento_de_suicidio_en_Guadalajara_Mexico

- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M.E., Musitu, G. & Martínez Ferrer, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-287. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>
- Soole, R., Kolves, K. & De Leo, D. (2015). Suicide in children: a systematic review. *Archives of Suicide Research*, 19(3), 285-304. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi:10.1080/13811118.2014.996694>
- Tang, T.-C., Ko, C.-H., Yen, J.-Y., Lin, H.-C., Liu, S.-C. et al. (2009). Suicide and its association with individual, family, peer, and school factors in an adolescent population in southern Taiwan. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 39(1), 91-102. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1521/suli.2009.39.1.91>
- Tishler, C.L., Reiss, N.S. & Rhodes, A.R. (2007). Suicidal behavior in children younger than twelve: a diagnostic challenge for emergency department personnel. *Academic Emergency Medicine*, 14(9), 810-818. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1553-2712.2007.tb02357.x>
- Valadez-Figueroa, I., Amezcua-Fernández, R., Quintanilla-Montoya, R. & González Gallegos, N. (2005). Familia e intento suicida en el adolescente de educación media superior. *Archivos de Medicina Familiar*, 7(3), 69-78. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50730702>
- Zayas, L.H., Lester, R.J., Cabassa, L.J. & Fortuna, L.R. (2005). Why do so many latina teens attempt suicide? A conceptual model for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 275-287. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.2.275>
- Zayas, L.H. & Pilat, A.M. (2008). Suicidal behavior in latinas: explanatory cultural factors and implications for intervention. *Suicide Life Threatening Behavior*, 38(3), 334-342. Recuperado el 22 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.3.334>

Continuidad y cambios en la vida cotidiana de familias indígenas p'urhépechas de la ZMG*

LUCÍA ALCALÁ
REBECA ÍÑIGUEZ SEGURA
REBECA MEJÍA-ARAUZ

Resumen: Este capítulo examina, desde una perspectiva histórica-cultural siguiendo el paradigma de Aprendizaje por Medio de la Observación y la Participación (LOPI) (Rogoff, 2014), los procesos de continuidad y de adaptación de un grupo de familias indígenas asentadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). El análisis cualitativo de entrevistas con padres de familia y niños p'urhépechas residentes de la colonia La Noria, así como las observaciones etnográficas realizadas, reflejan la complejidad de las experiencias de estas familias mientras se adaptan al contexto urbano. En general, las madres de familia reconocen beneficios centrales de migrar a la ZMG como el acceso a educación y al empleo, y también señalan las dificultades económicas y otros factores que les afectan en su identidad cultural y en el desarrollo de los hijos. Se identifican varios aspectos tanto de continuidad como transformaciones en algunas prácticas y tradiciones culturales, en particular en la organización social comunitaria con el sistema de mayor-domía; y a nivel intrafamiliar en la organización de la interacción familiar que refleja prácticas indígenas que apoyan a la vez la autonomía de los niños y su contribución a las actividades de la familia con aprendizajes por medio de la observación y participación.

- Agradecemos el apoyo extenso y acompañamiento que nos proporcionó el EAMI orientándonos en el modo de acercamiento a las familias y el contactarnos con ellas, equipo integrado por Juan Carlos Zavala Jongitud, SJ, Mario Montemayor González, SJ, Rudy Contrera Andrades, SJ, Guillermo Estrada Jáquez, SJ, y David González Barboza. Un agradecimiento muy especial a la señora Griselda Alonso Francisco, por ayudarnos a recabar información en la comunidad y a los asistentes de investigación por su trabajo comprometido Diego Carrandi, Irasema Viedas, Daniela Hernández, Ana Lucía Camacho, Vanessa Ortiz, Miriam Pulido, Ana Luisa Valle y Liliana Gutiérrez.

Se discuten las implicaciones con relación al papel de las instituciones y su escasa labor para facilitar a los migrantes indígenas la vida en el contexto urbano.

Palabras clave: *familias indígenas urbanas, identidad cultural, colaboración, continuidad cultural, migración.*

Desde hace más de cuatro décadas, familias indígenas rurales de diversos estados de la República Mexicana han migrado a ciudades como la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara. La mayoría toma esta decisión para buscar un mejor nivel de vida para sus familias, ya que el trabajo en sus poblaciones no les da ingresos suficientes para vivir con dignidad y carecen de una educación de calidad para sus hijos. En algunas de las comunidades que habitan, los servicios de educación, salud, agua, luz y transporte no existen o son muy precarios. Las ciudades ofrecen un panorama diferente a estos grupos, que llegan a congregarse y continuar de alguna manera con sus tradiciones, o a transformarlas por las demandas y condiciones del ritmo urbano.

En la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) se ha incrementado significativamente el número de migrantes que deciden trabajar y hacer su vida en la ciudad, sin embargo, no se dan las condiciones para que vivan de manera digna, sean respetados, ejerzan sus derechos de trabajo, salud y educación (De la Peña, 2010, 2015; Talavera Durón, 2006; Martínez Casas & Bayona Escat, 2010).

La investigación que aquí se reporta se enfoca en familias urbanas de origen p'urhépecha. Según los censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), los p'urhépechas cuyo origen es el estado de Michoacán, mantienen una presencia significativa en la ZMG (Inegi, 2010). Se ubican inmediatamente después de los wixáritari y nahuas, únicos grupos indígenas reconocidos legalmente como originarios del estado de Jalisco (De la Peña, 2006). En términos de la lengua como indicador de los orígenes de una población, la lengua p'urhépecha, es la tercera con mayor presencia en la ZMG. Por su relevante presencia en la zona, y por tener investigaciones y conocimiento previo de la vida de comunidades p'urhépecha en Michoacán, se intencionó el contactar a un grupo de familias con estos orígenes.

El estudio que aquí se reporta forma parte de una investigación más amplia enfocada en identificar cómo las prácticas de organización de la vida cotidiana de familias de diversos grupos socioculturales en el contexto urbano impactan en el desarrollo de sus hijos en la infancia media. Un grupo

en particular de interés es el de las familias indígenas urbanas, que presenta condiciones de vida complejas.

Este capítulo identifica, desde una perspectiva histórica-cultural, algunos ejemplos de procesos de continuidad y de adaptación de un grupo de familias indígenas de origen p'urhépecha que se han asentado desde hace años en la colonia La Noria, en los límites de la ZMG. A partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a padres, madres e hijos, se analiza, a nivel comunitario, la conservación o transformación de algunas prácticas culturales de su comunidad de origen como fiestas o celebraciones religiosas, lengua, comida, y trabajo.

Por otra parte, a nivel familiar, se trata de identificar de qué manera organizan su vida en la ciudad, los problemas y demandas que enfrentan y como en sus formas de interacción familiar se preservan o transforman modos de orientar el desarrollo de los hijos, en los temas de autonomía y colaboración, aspectos que se han identificado como especialmente sobresalientes en el desarrollo y aprendizajes de los niños de comunidades indígenas (véase por ejemplo Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser Ohrt & Aceves-Azuara, 2015).

El análisis se enfoca desde el paradigma de *Aprendizaje por medio de la Observación y la Participación en Familia y Comunidad (Learning by Observing and Pitching-In in Family and Community Endeavors, LOPI)* (Rogoff, 2014; Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015), que explica diversas facetas de la organización de la vida familiar y comunitaria que favorecen modos particulares de aprendizaje y desarrollo de niños y otros participantes.

Una faceta central identificada en este paradigma es la organización de vida familiar y comunitaria. En sus investigaciones Rogoff y colaboradores (véanse por ejemplo Rogoff, Alcalá, Coppens, López, Ruvalcaba & Silva, 2014; Correa-Chávez, Mejía-Arauz & Rogoff, 2015), han encontrado que en diversas comunidades indígenas de América es usual integrar a los niños en las actividades productivas de la comunidad, y se favorece su participación e involucración de manera que el aprendizaje y el desarrollo resulta de esta transformación de la participación del aprendizaje en su respectiva comunidad y contexto.

Así, a través de la observación y atención aguda, los niños aprenden las tradiciones y prácticas de su comunidad, logran aprendizajes sociales como el ser miembros responsables y contribuyentes, y desarrollan la colaboración y la autonomía. Estos diversos aspectos se plantean en el paradigma LOPI en

diversas facetas para explicar el desarrollo y el aprendizaje; por razones de espacio no se profundiza o especifican aquí cada una de estas (véase detalle del paradigma en Rogoff, 2014, o Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015). Rogoff y colegas sugieren que este paradigma de aprendizaje se encuentra en muchas comunidades, pero es en especial prevalente en comunidades indígenas de la antigua zona mesoamericana y en América del sur (Bolin, 2006).

Los hallazgos que se presentan en las siguientes secciones son resultado de un minucioso análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas realizadas a madres y padres de diez familias residentes de la colonia La Noria y a sus hijos en edades entre 8 y 11 años de edad. Más adelante se detallan las características de las familias participantes.

Las categorías de análisis que se identificaron surgieron tanto de los mismos datos como de categorías teóricas del paradigma LOPI y siguiendo una perspectiva fenomenológica constructivista, que busca dar cuenta de las experiencias particulares de los participantes desde su propia perspectiva situada en un contexto social e histórico (Creswell & Creswell, 2018; Frost, 2011).

Las dos primeras autoras codificaron las entrevistas y establecieron la confiabilidad de los códigos, comparando la codificación de tres entrevistas, aclarando dudas o categorías ambiguas hasta llegar a acuerdos en la comprensión de las categorías que se presentan posteriormente en este trabajo. La sistematización de los códigos pasó por varios ciclos incluyendo codificación abierta y codificación enfocada (Saldaña, 2014).

Previo a la realización de las entrevistas, se dio un trabajo de aproximación gradual a la comunidad, participando en actividades que realizan desde hace años un grupo de jesuitas que conforman el Equipo de Apoyo a Migrantes Indígenas (EAMI) quienes facilitaron el contacto con las familias. A su vez, se realizó un extenso trabajo etnográfico, es decir, se realizaron observaciones de la vida cotidiana en algunas zonas de la colonia con registro descriptivo de interacciones y prácticas cotidianas. Este trabajo lo realizaron, durante más de seis meses, la segunda autora y un equipo de asistentes de investigación, antes y durante la realización de las entrevistas. Además, la información se complementó con entrevistas que las dos últimas autoras sostuvieron con miembros del EAMI que trabajan directamente con las familias de esta colonia.

LAS FAMILIAS PARTICIPANTES

Los padres y madres p'urhépechas de las familias participantes en la investigación son originarias de diferentes poblados del municipio de los Reyes en Michoacán: dos de San Isidro, dos de Santa Rosa, tres de San Antonio y una de Sicuicho; dos padres de familia son originarios de Guadalajara, Jalisco, hijos de padres tarascos. De las familias entrevistadas, la mitad vino a la ZMG siguiendo a sus hermanos y los demás, a otros parientes.

Los padres y madres de estas familias tienen entre diez y treinta años viviendo en Jalisco. La mayoría llegaron entre los 17 y 23 años de edad. Únicamente dos llegaron de 5 y 10 años. En el caso de sus hijos, de los 13 niños y niñas participantes en las entrevistas, únicamente dos nacieron en Michoacán, y once en Jalisco. Todas las familias conservan parientes cercanos en Michoacán.

El trabajo de los padres se enfoca principalmente en la construcción: ocho son albañiles y uno es comerciante, dueño de una tienda de abarrotes en su casa y en un tianguis. Una familia es monoparental de jefatura femenina, por lo que no se incluye dato del padre. Seis de las mujeres son empleadas domésticas, dos de las cuales además venden productos en el tianguis; este tipo de trabajo les asegura contribuir al ingreso familiar mientras les permite organizar su tiempo para atender a la familia. De las cuatro que actualmente no trabajan, dos es por maternidad, pero reportaron que piensan volver a su trabajo después de un periodo de atención al bebé.

En cuanto a la escolaridad de las madres de familia, seis abandonaron la primaria: tres en tercero, una en segundo y dos en cuarto; tres la completaron y solo una estudió secundaria. En el caso de los padres, cinco abandonaron la primaria: cuatro en tercero y uno en quinto; dos la completaron y uno llegó a segundo de secundaria.

Los padres y abuelos de estas diez familias participantes hablan lengua p'urhépecha. Los adultos que viven en Guadalajara hablan p'urhépecha y español. En el caso de los trece niños entrevistados, cuatro hablan p'urhépecha, cinco afirman que lo hablan más o menos y cuatro no la hablan o solo lo entienden. En ocasiones niños y adultos niegan hablar su lengua por temor a la discriminación. Una de las madres de familia entrevistada menciona que ella y sus familiares deciden no hablar p'urhépecha en espacios públicos, como en el transporte público, para evitar ser discriminados.

LA VIDA EN LAS COMUNIDADES DE ORIGEN Y LA MIGRACIÓN

Diversas características socioculturales y contextuales de las poblaciones de origen de los adultos de las familias entrevistadas permiten suponer las condiciones que contribuyeron a la decisión de emigrar a Guadalajara. En estos poblados, San Isidro, Santa Rosa y San Antonio, de acuerdo con el censo de 2010 del Inegi, la actividad productiva principal es la agricultura y aprovechamiento de la madera. En promedio, el 80% no cuenta con seguridad social, el 90% vive en casas con piso de tierra, 2 de 446 hogares (0.4%) cuenta con agua entubada, los demás usan agua de pozo y no tienen drenaje. El promedio de escolaridad de su población es de cinco años y entre el 15 y 20% (según el poblado), son analfabetas (Inegi, 2010). La difícil situación de vida y la falta de trabajo en sus comunidades es lo que lleva a las familias a cambiar su vida a la ciudad en donde aún en condiciones difíciles, cuentan con servicios que mejoran su calidad de vida.

Talavera Durón (2006), en una investigación sobre familias p'urhépechas en la ZMG, narra la llegada de algunas familias de San Isidro, municipio de los Reyes, Michoacán, a la ZMG a principio de la década de los años noventa, iniciando con la familia de Gonzalo. A este grupo se le conoce como “la red del tata Gonzalo”

De acuerdo a Talavera Durón (2006), salió de la comunidad de San Isidro cuando el poblado tenía cuarenta habitantes dedicados a la explotación de la madera y la resina. La familia de Gonzalo realizó durante mucho tiempo migraciones estacionales y de retorno, primero en Zacán como medieros (cerca del volcán Parícutín), después se trasladaron a los ranchos de Uruapan que eran más seguros y trabajaron en la pesca del algodón y cosecha de aguacate y más tarde la familia se instaló a vivir en Uruapan donde, en un accidente, murió uno de sus hijos. La familia se mudó a Paracho a trabajar en la lija de guitarras y después de cuatro años, compraron un terreno en el cual construyeron poco a poco su casa. Ahí se quedaron doce años. En ese momento apareció una familia no indígena buscando a una muchacha que quisiera irse a Guadalajara para atender una casa y la hija mayor de don Gonzalo aceptó. Un mes más tarde, la hija regresó por la familia ya que su patrón les ofrecía trabajo a todos. Se fueron cuatro familias.

La mayoría de los p'urhépechas de San Isidro salen de sus comunidades sin hablar español. En las escuelas donde estudiaron únicamente se hablaba

tarasco e incluso sus libros estaban en esta lengua. Cuando llegan a la ciudad este es el primer y más fuerte impedimento con que se encuentran, hasta que aprenden a hablar español y pueden comunicarse en la vida cotidiana.

En un principio, llegaron a vivir a casas en construcción en donde trabajan como veladores y en algunos casos se quedaban como conserjes con hospedaje y sueldo. Conforme fueron reuniendo ahorros adquirieron terrenos y después construyeron sus casas en la colonia 12 de diciembre, cuyo fundador fue don Gonzalo Diego, el 12 de diciembre de 1997. Esta colonia, a las faldas del cerro del Colli, se ha ido extendiendo hasta crear La Noria (Floresta del Colli) en donde habita el grupo que nos ocupa.

De acuerdo con Talavera Durón (2006), las redes de parentesco y paisanazgo son una fortaleza de las familias p'urhépechas migrantes ya que se apoyan unos a otros, comparten vivienda, gastos, se recomiendan en trabajos, orientan a los recién llegados. Asimismo, se unen para las fiestas y tradiciones que quieren conservar. En la ciudad continúan con la red de parentesco y paisanazgo, con la tradición de mayordomía, mantienen vínculos con su comunidad y asisten a las fiestas que organiza la comunidad p'urhépecha de la ciudad.

La atracción que tiene la ZMG para la población inmigrante se relaciona con el crecimiento industrial, comercial, de servicios y las posibilidades laborales. Su desarrollo comercial la ha convertido en un centro de abastos importante para todo el estado de Jalisco, de ahí el crecimiento de la economía formal con oferta de trabajo en empresas, fábricas, o talleres, pero que se combina con la economía informal, en especial con la práctica del comercio ambulante (Bayona Escat, 2011).

VIDA EN LA CIUDAD

Como ya se mencionó, este grupo sociocultural ha construido su comunidad en la colonia la Floresta del Colli, conocida como La Noria. Las calles de la colonia no están pavimentadas, no tienen banquetas ni árboles, es un territorio árido y polvoso a la orilla del cerro del Colli, en la parte alta. El tipo de vivienda varía desde casas de cartón y lámina, otras están hechas con cemento y ladrillo. Únicamente el 2.5% de las viviendas tienen piso de tierra y el 77% recibe agua entubada. Todas las viviendas cuentan con electricidad (Inegi, 2010). Hay muchas en proceso de construcción. Desde el exterior se

observa el material acumulado para seguir construyendo, ya que los cuartos se van añadiendo poco a poco. En este aspecto parecen tener mejores condiciones que lo que se describe al respecto de sus poblaciones de origen (Inegi, 2010), como es tener agua entubada, piso de cemento, calles pavimentadas, servicio de transporte y sobre todo, empleo.

De manera similar a como ocurre en su contexto de origen, en esta comunidad la calle se mantiene todavía como un espacio de convivencia donde los niños salen a jugar con plena libertad y los adultos se reúnen después del trabajo. Usualmente se ven grupos jugando fútbol, a los más pequeños se les ve en una banqueta jugando con juguetes, otros con bicicletas y carritos. Pasan autos, pero por el mismo tipo de terreno no pueden ir muy rápido y los niños se cuidan entre ellos y también siempre hay algún adulto vigilando de lejos. Mientras que en la ciudad ya no se ven niños o grupos conversando en la calle, La Noria parece una réplica de las calles y plaza del pueblo, donde los habitantes se encuentran y conviven.

Los sábados en la tarde, empieza el descanso para las familias, se escucha música a volumen alto y los grupos de adultos o jóvenes se sientan a platicar en las puertas de las casas, ya sea comiendo algo o tomando una cerveza.

En la colonia existe un terreno conocido como el arroyo, el cual es un espacio profundo por donde parece haber pasado un río y ahora se ha convertido en un vertedero a donde llegan los camiones de volteo a vaciar el desperdicio de material de construcción. Esto mismo provoca que se tire otro tipo de basura. Algunas familias han empezado a construir sus casas con lámina y cartón en esta zona. Se observa a niños muy pequeños jugando con estos materiales, los cuales implican riesgos por contener también mosaico, vidrio, metales oxidados, etcétera.

Al centro de la colonia está un terreno muy amplio, rodeado de malla ciclónica que tiene una capilla a media construcción; básicamente piso de cemento, algunos muros y techo de lámina. El espacio es utilizado para reuniones, actividades de los niños y ceremonias religiosas.

En esta colonia hay intervención constante de diferentes congregaciones de la iglesia católica como miembros de la Compañía de Jesús, Compañía de Santa Teresa de Jesús y hermanas del Sagrado Corazón. Estos grupos colaboran principalmente en la formación religiosa y acompañamiento a las familias. La construcción de la capilla se ha ido realizando poco a poco con aportaciones de la comunidad. Al fondo está la imagen de Santa Cecilia, ele-

gida el 4 de noviembre de 2006 por la misma comunidad como “Santa Patrona de La Noria” (Frausto, 2010, citado en Medina-Ramírez, 2016).

Según el Censo de 2010 (Inegi, 2010), en la colonia la Floresta del Colli, de 598 hogares censales, 288 son hogares indígenas (48%). Las razones para migrar del campo a la ciudad que reportan las familias entrevistadas, son las mismas en todos los casos: mejorar condiciones de vida a través del trabajo y generar mejores oportunidades para sus hijos; dejar también algunas incomodidades de la vida rural y los salarios bajos que se pagan en sus municipios de origen. Aún con largas jornadas laborales (véase Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020) y el esfuerzo que esto implica en sus condiciones actuales, los padres de familia afirman que vale la pena porque las escuelas son mejores que en su comunidad, porque los ingresos son mayores y pueden dar mejor nivel de vida a sus hijos, quienes eventualmente podrían obtener mejores empleos que los que tienen sus padres.

Además, también se reportan otros aspectos que revelan las tensiones que las familias enfrentan entre las tradiciones ligadas a sus comunidades de origen y las demandas y problemáticas de sus condiciones de vida urbana actual que como se describe más adelante, en algunos casos se traducen en transformaciones o adaptaciones a la vida urbana.

COSTO Y BENEFICIO DEL PROCESO DE MIGRACIÓN

Dado que la mayoría de las familias tienen más de diez años de vivir en ZMG, se les preguntó sobre sus experiencias, sobre lo más fácil y lo más difícil del proceso de migración. En general, como beneficios se mencionaron los siguientes: acceso a educación superior y mejores escuelas para sus hijos (6 familias), acceso a servicios de salud (4 familias) la expectativa de mejor futuro laboral para sus hijos (2 familias), así como servicios de agua potable y luz (1 familia). También, entre las compartidas por la mitad de las familias, la de la posibilidad de tener mejores oportunidades de trabajo para los adultos, incluyendo trabajo para las mujeres, como lo ejemplifica la siguiente viñeta:

Allá [en Michoacán] no había trabajo de mujeres. Muy escaso el trabajo, por eso nos venimos aquí para buscar más oportunidades (GP5 FIU-67).

Aunado a los beneficios se describieron ciertos costos del proceso de migración. Nueve de las diez madres de familia mencionaron lo difícil que fue migrar a la ciudad. Entre las razones mencionadas reportaron estar lejos de sus familiares, dejar a sus seres queridos, falta de recursos económicos y no tener sistemas de apoyo, acostumbrarse al ritmo de vida en la ciudad donde llegan sin nada, y se encuentran con más encierro. Solo una de las entrevistadas mencionó que nada fue difícil y una señora mencionó que nada fue fácil (hablaba poco español), aunque justificó migrar por el trabajo. Esto nos muestra la diversidad de experiencias que tienen las familias al llegar a la ZMG y que requiere de diversos programas y formas de apoyo.

Estar lejos de la familia y de la comunidad de origen. Dentro del costo de migrar, uno de los aspectos más difíciles es estar lejos de la familia ya que no cuentan con sistemas de apoyo y la falta de recursos económicos les impide viajar con más frecuencia a sus comunidades de origen. Cuando tienen los recursos económicos, también les es difícil viajar constantemente porque los empleadores no les dan días adicionales de descanso, solo tienen el fin de semana o tres días, cuando las familias preferirían viajar y quedarse unas dos semanas en su tierra. Por otra parte, estar lejos de los seres queridos y vivir en un contexto urbano, limita el contacto que las familias tienen en la ciudad y genera una rutina de encierro y aislamiento. Una participante mencionó:

Siento que uno aquí nada más vive... como más encierro [...] si llega uno de trabajar pues estás aquí o haces tus cosas, [...] y allá en Michoacán es diferente porque allá pues sí va a la escuela uno, trabajan también los padres y todo eso, pero es más diferente porque allá conoces a todo el pueblo y uno va y se distrae o va a la plaza y venden allá antojitos en la plaza y ya ves a tus amigas, pláticas y aquí no, es más diferente ni con los vecinos, siento que no convivo mucho, sí, para unas cosas sí (GP5 FIU-64).

De la misma manera, al estar fuera de su comunidad se extrañan las celebraciones y fiestas comunitarias que dan sentido de pertenencia (Ojeda, 2006). Por ejemplo, en el caso de las fiestas de día de los muertos, una participante reporta:

Sí, sí lo extraño [el hacer la fiesta del día de muertos]. Como día de los muertos que uno va a visitar a los muertos en el panteón y llevarles su ofrenda, pues aquí ya no lo hago. Pues, ¿a quién le llevo la ofrenda en el panteón? Pues a nadie... (Ríe) (GP5 FIU-67).

Al no estar en la comunidad, no solo no se tienen cerca a sus familiares sino que también les afecta el no sentirse cerca de sus antepasados.

Dificultades económicas. Es importante mencionar otro patrón que genera el proceso migratorio y es que las familias llegan sin recursos económicos y sin mucho apoyo.

[...] la segunda vez que nos venimos, nos venimos sin nada, nomás con lo puesto que traíamos, poquita ropa. Fue difícil porque no teníamos cama, no teníamos donde cocinar, estufa no tenía pues, no tenía trastes, nada. Nos dormíamos en el suelo porque venimos sin nada. Y eso fue difícil. Comíamos puro comida enlatada, pura sardina... comprábamos sardina y hacíamos taquitos, porque no teníamos platos en qué comer, pero ya poco a poquito fuimos comprando cosas y así (GP5 FIU-67).

Aun cuando señalan como beneficio el empleo, las familias también refieren las dificultades para obtener trabajo colocándolas en dificultades económicas. La transición entre la llegada a la ciudad y colocarse en alguna actividad económica lleva tiempo. Las redes de apoyo entre p'urhépechas son sólidas, pero el proceso de aprendizaje de nuevos oficios no es fácil, y por otro lado la certificación de los estudios se ha vuelto necesaria, es requisito de muchos empleadores, los indígenas tienen conciencia de esto.

Por otra parte, otra forma de precariedad laboral que enfrentan se debe a los tipos de oferta laboral a la que pueden acceder. Las actividades laborales que se asocian a los indígenas en las ciudades son la venta de artesanías, dulces, frituras, albañilería, labores domésticas o jardinería. También hay algunos (la minoría) que han ingresado al trabajo formal como en líneas de producción, servicios administrativos, choferes o mecánicos. En estos trabajos les exigen cierta escolaridad por lo que no todos tienen acceso a ellos, pero quienes llenan los requisitos obtienen el beneficio de contar con las prestaciones de ley (De la Peña, 2015; Flores Laffont, 2015; Bayona Escat, 2011; Talavera Durón, 2006).

Dado que el trabajo de los adultos en su mayoría es informal, no cuentan con seguridad de ningún tipo y se mantienen dependientes a sus ingresos semanales.

Pues sí, cuando a veces no tenemos trabajo se nos hace difícil, cuando no tenemos qué gastar, se nos complica para comprar, más que nada la comida. De acostumbrarnos, porque sí a veces nos costó mucho en acostumbrarnos aquí porque estábamos acostumbrados allá en Michoacán (GP5 FIU-65).

Por otra parte, al llegar a la ciudad la intención inicial de las familias es lograr una mejora económica, pero sin tener la idea de establecerse de forma definitiva en la ciudad, se piensa la migración como algo temporal, pero las familias terminan quedándose ya sea porque se casan con personas de la ciudad o por el trabajo, y los familiares continúan llegando a la ciudad de la misma manera. Una familia menciona:

Aquí vivir, vinimos aquí nomás a visitar una tía y tía dijo no, es que tu tía va a llevar a su esposo a trabajar. Y nos vamos a quedar un mes, y así quedamos y así. Yo vine primero y luego mi hermana, también vino sola, y ya después se juntó y también se casó y vino pa' acá también...Ya quedé aquí y luego mi hermana también, ¿no?, yo también me iré a ver a mi hermana y voy a trabajar, a ver si puedo buscar allá empleo. También vino y también ya buscó su esposo aquí y ya se juntaron, se fueron a Michoacán a casar y vinieron y ya también se quedaron aquí (GP5 FIU-68).

El grupo de jesuitas de EAMI comentó sobre ello y algunas implicaciones:

Las personas que se establecieron aquí hace años sueñan con regresar a Michoacán, pero ya tienen su vida hecha aquí; es una migración permanente, las oportunidades son más variadas. Los niños se van haciendo al modo de la ciudad y como no aprendieron el p'urhépecha tan bien... Les gusta Michoacán, pero solo un tiempo [...] algunos niños están dos, tres meses allá y entran a la escuela allá y como es en p'urhépecha no agarran el ritmo (ENTR SJ).

Los riesgos y preocupaciones de vivir en la ciudad. Aunque la mayoría de los participantes consideran como beneficios el trabajo y acceso a la educación que tienen al vivir en la ciudad, también expresaron preocupaciones sobre factores que consideran riesgos para el desarrollo y bienestar de sus hijos. De hecho, nueve de las diez madres entrevistadas, mencionaron preocupación por los peligros que ofrece la ciudad a sus hijos.

Aun cuando todavía se manifiesta que los niños pueden ir por sí solos a la escuela o jugar con amigos en la calle, las familias ya reconocen los riesgos de ello y les complica la organización de su vida cotidiana. Las mujeres que trabajan como empleadas domésticas tienen jornadas de cuatro o cinco horas al día más un promedio de dos horas de transporte, una hora de ida y otra de regreso, lo que se convierte en seis o siete horas fuera de casa. Una madre comentó la necesidad de tener escuelas de tiempo completo o programas extraescolares en donde los niños se puedan quedar de forma segura mientras las madres de familia trabajan. Los padres de familia de este grupo que en su mayoría trabajan en la construcción, tienen jornadas de trabajo muy largas, entre ocho y once horas de lunes a viernes y media jornada los sábados. El tiempo de traslado depende de la distancia a la que se encuentre la obra y puede variar de diez minutos a una hora y media.

Esta organización familiar y la escuela que únicamente trabaja cuatro horas y media, implica, con frecuencia, dejar a los niños solos en casa o en la calle. En algunos casos, a diferencia de cómo ocurre en sus poblaciones de origen en donde cuentan con familiares que los apoyen, en la ciudad no sucede así, lo cual pone en riesgo la seguridad y oportunidad de desarrollo en otras áreas de los niños.

Con respecto a quien los cuida diariamente, cinco de los 13 niños y niñas entrevistados reportaron que los cuida un hermano o hermana; a cuatro, su mamá; a dos, su padre; a uno, su tía; y un niño afirmó que nadie lo cuida. Dos personas mencionaron no tener sistemas de apoyo de algún familiar o conocido que les cuiden a los niños o los lleven o recojan de la escuela. En esta situación se ven obligados a dejar de trabajar para llevar a los niños a la escuela o no los llevan para poder ir a trabajar, ya que la estancia en la escuela es corta, de cuatro horas diarias, cuando la jornada de trabajo de las madres de familia es de al menos cinco horas. En otras ocasiones, aun cuando tienen familiares que les pueden ayudar con el cuidado de los niños, cuando estos se van a Michoacán de visita, las familias se quedan sin un sistema de apoyo.

Al no tener cuidadores o familiares cercanos, los padres de familia se ven obligados a dejar a los niños solos, lo cual ocasiona el temor de que las autoridades les quiten a los niños por negligencia, ya que se comenta que ha sucedido en La Noria. Una señora narra lo siguiente:

[...] no puedo dejarlos solos, porque, de hecho, a una paisana de mi esposo le quitaron los niños por lo que los dejaba solos y los dos se iban a trabajar; se dieron cuenta, yo creo que algún vecino avisó y ya se los quitaron. Pero anduvieron peleando con un seminarista que les ayudó y siempre sí se los dieron, pero hasta que no peleó (GP5 FIU-63).

De la misma manera, si los niños no están supervisados y pasan mucho tiempo solos en la calle, de acuerdo con la percepción de estas familias, aumenta el riesgo de que se involucren en vicios como fumar y consumir alcohol, y que eso los lleve a otros peligros.

Yo pienso que a lo mejor los niños porque uno los deja tanto tiempo solos por eso se acostumbran en la calle, o porque uno les da más libertad agarran vicios (GP5 FIU-67).

Cinco personas expresaron esta preocupación. Una señora menciona:

[...] he tenido muchos vecinos, tengo pues y son chavillos y andan con su cigarro en la mano y andan tomando, a veces traen un rollito de no sé qué tanto y es lo que me preocupa a mí, a veces digo no, a veces lo veo a mi hijo andando con ellos y digo no, andando no falta qué le digan y mucho puede decir, tú eres esto o tú eres esto, porque eso no quieres, no quieres fumar y por lo mismo, es lo que más más me preocupa. O quizás los amigos les hacen burla y les aconsejan que no vayan a la escuela (GP5 FIU-61).

Si bien los padres de familia sienten entre sus paisanos un clima de seguridad y confianza, sus preocupaciones principales son: en tres de 10 familias, que sus hijos caigan en algún vicio; en dos familias, que se enfermen; en tres familias, que terminen sus estudios, y una manifiesta preocuparle la seguridad durante el traslado de la casa a la escuela y de regreso. El hecho de convivir

y de que la calle sea un sitio de encuentro para grandes y chicos, no deja de lado la preocupación con respecto a los temas señalados.

Además de los riesgos en la calle, se identifican otros en la escuela. Una de las madres reportó un incidente de acoso escolar y agresión severa, donde un niño de sexto de primaria le dio un puntapié en el estómago a su hijo que entonces estaba en primero de primaria; desde ese día el niño no quiso regresar a la escuela, y perdió el año escolar. Cuando la madre buscó apoyo con la directora, esta no solo no atendió el problema sino que le volteó las cosas achacando problemas escolares en el niño:

Me dijo la directora, la directora es bien regañona también, no te contesta uno lo que... me dijo, Si el niño no se enseña a leer y ni escribir, aquí no lo vamos a aceptar, lo vas a tener que cambiar en otra escuela (GP5 FIU -69).

En resumen, las familias claramente identifican los riesgos y situaciones que les preocupan al vivir en la ciudad: relativas a adicciones (3 familias); que sus hijos no estudien, que no hagan caso (3 familias); que lleguen bien a casa, que no pierdan la lengua p'urhépecha (1 familia). Son situaciones diferenciales de lo que podría ser su vida en un contexto rural o en poblaciones más pequeñas. Estos aspectos en cierta forma les demandan formas de organización y adaptación, como la elección de trabajos que a las madres les permitan atender a los hijos (véase Mejía-Arauz, Dávalos Picazo & Zohn Muldoon, 2020). Por otra parte, como se presenta a continuación, también se puede observar cómo ciertos valores y prácticas culturales, en las familias y la comunidad de La Noria, reflejan formas de organización y participación similares a la de otros grupos indígenas de Mesoamérica.

CONTINUIDAD Y TRASFORMACIONES EN TRADICIONES Y VALORES

De acuerdo con De la Torre-Herrera (2015), los estilos de vida de familias de origen indígena con frecuencia se transforman para responder a las demandas que les presenta la vida en la ciudad; esto a su vez implica cambiar las dinámicas familiares y comunitarias. Sin embargo, es posible que no todo se transforme, por tal razón, resulta de especial interés detectar en este grupo de familias, que tienen un número extenso de años en la ZMG, si hay y en qué

habría continuidad y preservación o transformación de algunas prácticas de vida, de organización familiar, y de tradiciones y valores.

Visitas a la comunidad, celebraciones comunitarias y alimentación. Las visitas a familiares y a la comunidad de donde son originarios representan para las familias que emigraron a la ciudad, un lazo permanente con su origen y costumbres; se puede pensar que estas visitas ayudan a mantener contacto con las tradiciones. Las familias comentaron la importancia de participar en las fiestas patronales, las bodas o bautizos que se realizan en Michoacán y procuran que sus hijos se casen con jóvenes de su comunidad de origen. Para estos eventos, aun cuando viven en Guadalajara, siguen participando en los padrinzagos y llegan a ausentarse varias semanas de la ciudad para ser parte de los rituales de las fiestas en el pueblo. En ocasiones van a las fiestas varias semanas o si son padrinos, pasan allá hasta meses para ir a apoyar en lo que sea necesario.

En el caso de la comida, conservan algunas prácticas alimentarias de su grupo cultural; siguen cocinando las corundas y los uchepos (tamales de elote) y preparan el pinole, el churipo (caldo con carne y chile rojo), frijol y huevo. Solo se mencionó reiteradamente que en la ciudad ya no hacen las tortillas a mano, las compran en la tortillería, tal como se manifiesta en el siguiente comentario:

Los tamales de allá, calditos de res que es famoso y las carnitas. Pues nada más sería tortilla, porque la verdad no hemos cambiado nada. Las tortillas porque aquí compramos hechas. Y allá pues hacemos las tortillas a mano. Y eso ya es como cambia mucho. Porque aquí no hay leña, pues porque no hay leña ahorita y se ocupa comales de allá. Y porque en estos comales, pues se queman (GP5 FIU-60).

Una de las tradiciones que tiene un significado importante para las familias p'urhépechas es la mayordomía. Esta es una de las tradiciones que las familias de La Noria han preservado, sin embargo, a la vez presenta cambios especialmente interesantes.

Según Medina-Ramírez (2016) la mayordomía en La Noria se creó con la idea de dar continuidad a la vida en comunidad en función de un patrono protector en común, que en los contextos migratorios no se tiene, de manera que en ambientes nuevos tener un patrono o patrona significa una razón

para reagruparse. En el caso de La Noria, la comunidad eligió a Santa Cecilia como patrona de la comunidad con el apoyo de EAMI. Narra Medina-Ramírez que en un principio la mayordomía se compartía con mestizos, pero que poco a poco se fue convirtiendo en un colectivo más exclusivamente p'urhépecha.

Un dato importante que proporcionó el grupo de jesuitas es que en la actualidad se invita incluso a las autoridades de San Isidro, Michoacán, a participar en la fiesta de Santa Cecilia en Guadalajara. Si bien la elección del mayordomo no sigue el mismo proceso que en San Isidro, el trabajo del mayordomo conserva su significado y sus prácticas; es decir, cada año en La Noria se nombran mayordomos que se comprometen a trabajar todo el año por el bien de la comunidad, el mejoramiento de la capilla, la recaudación de fondos y la organización de la fiesta de Santa Cecilia. En las reuniones de organización, participan activamente hombres y mujeres p'urhépechas y entre ellos se continúa hablando la lengua p'urhépecha. Esto crea un contexto cultural propio de la comunidad de origen, tanto en sus acciones como en su forma de comunicación.

Esta tradición se mantiene de forma doble, por una parte se realiza en la ciudad en la comunidad de La Noria, pero por otra parte, las familias mantienen este lazo al participar en la tradición de su comunidad de origen ya que algunas familias continúan cooperando para la fiesta patronal que se realiza en el pueblo:

Tradiciones, más que nada, hacen las fiestas allá, cada año lo van mejorando y es lo que tratamos, como ahorita que andamos pidiendo la cooperación para las fiestas y ahí son tres calles, la primera, segunda y tercera. Y tradiciones son de ahí, a veces le toca a la primera calle hacer el jaripeo, todo lo que son las fiestas, son tres días y otros ponen para las bandas para que haiga desde temprano mañanitas, y todo eso llevarlo al señor San Isidro. Es lo que seguimos de tradición, es lo que hacen allá.

[Es importante porque] Sí, porque aquellos, unas personas que ya se murieron pues solos empezaron a hacerlas fiestas y ahorita nos toca a nosotros y así los llevamos y eso no se va a acabar, más que nada seguirle. (GP5 FIU-61).

La práctica de participar íntegramente en la fiesta patronal de sus poblaciones de origen desde su preparación y en los mismos días de fiesta, revela un

mantenimiento e involucración en esta tradición que se vincula a la propia organización comunitaria que tienen en la ciudad. Es la participación y vivencia de una misma cultura en dos espacios diferentes, y más aún, se trata de vínculos que ya no solo son en una dirección, de estas familias indígenas urbanas hacia su población de origen sino de mutua relación al invitar ellos a personas de su población a que participen en las de su comunidad en la ciudad. Muestra tanto el mantenimiento como la evolución de la tradición como un recurso que les permite a la vez *adaptarse* al contexto y *adaptar* el contexto a su cultura. En cuanto a la participación de miembros de su comunidad de origen en la celebración en la ciudad, refleja también la importancia del mantenimiento recíproco de los lazos comunitarios, así como cambios en la tradición en la comunidad de origen.

La idea de mantener una misma práctica cultural en dos espacios diferentes, coincide con las experiencias de otras comunidades indígenas, por ejemplo, la comunidad oaxaqueña que tiene una gran presencia en California celebra una de las Guelaguetzas más grandes después de la de la ciudad de Oaxaca (Rivera-Salgado & Escala Rabadán, 2017).

En el caso de los inmigrantes indocumentados, no les es posible regresar a las fiestas, así que reproducen esta celebración que es crucial para su identidad y continuidad, pero de cierta manera siguen participando en las fiestas que se realizan en sus respectivas comunidades de origen por medio de sus contribuciones económicas (Chávez, 2013; Fox, 2005).

Así, se mantienen los lazos con las comunidades y al mismo tiempo, las fiestas se conservan y transforman por estas celebraciones en los lugares en donde radican y a la vez con su participación transnacional.

Otra tradición importante que se sigue conservando en La Noria es la danza, que en las comunidades originarias ocupa un lugar importante en las celebraciones. Los niños aprenden observando a sus padres porque más adelante les corresponderá a ellos ser los danzantes.

Danzamos nosotros aquí. Tres días tenemos de baile allá en Michoacán. Igual mi hijo que quiere bailar, lo voy a enseñar y a lo mejor lo voy a dejar ahí para baile, para que siga adelante para que no se pierda pues la Danza de Viejitos y seguir adelante ya de grande y que vaya cambiando a otro y a otro a cada rato (GP5 FIU-63).

Este aprendizaje por medio de la observación implica a la vez participación, interacción, comunicación. Todo ello forma parte de un sistema social de organización de la participación que se facilita al integrar a los niños en celebraciones y actividades productivas de la comunidad (LOPI) (Rogoff, 2014). Es una forma de organización horizontal que es característica central en la organización comunitaria mesoamericana. Por ejemplo, en las comunidades en Tepoztlán, los niños tienen una presencia central en las celebraciones comunitarias, aprenden las danzas por medio de la observación, lo cual es crucial para mantener vivas estas prácticas (Corona & Pérez, 2007). La participación de los niños es tan importante que, incluso, hay celebraciones que son completamente organizadas y llevadas a cabo por niños.

En contraste, una transformación sustancial en algunas familias refiere al uso de la lengua materna que en algunas familias se traduce en la decisión de abandonar su uso. Las razones con frecuencia son por la discriminación, decisión que puede incluso afectar su identidad cultural.

Una investigación realizada con miembros de distintas comunidades indígenas ahora asentados en la ZMG reporta cómo el proceso de adaptación a la ciudad y la discriminación que enfrentan los lleva a procurar ocultar su origen étnico (De la Torre, 2015). En el caso de las familias p'urhépechas de La Noria, una forma de minimizar la evidencia de su procedencia indígena es dejar de emplear su idioma en contextos públicos para evitar ser discriminados. Sin embargo, los jesuitas del EAMI reportan que el uso cotidiano del lenguaje p'urhépecha depende de la familia; a algunos padres les preocupa que sus hijos no aprendan bien español y sufran el rechazo social como les pasó a ellos. Otras familias, lo hablan en la casa y en tales casos los niños también lo hablan de forma natural. En términos generales, señala uno de los jesuitas, lo común es que los niños entienden el p'urhépecha, pero lo hablan poco y lo hacen con vergüenza. Estas variantes se muestran por ejemplo en el siguiente comentario de una de las madres entrevistadas:

Les hablo en p'urhépecha y sí hablan los dos; es que les digo, a mí no me da vergüenza hablar en mi idioma, al contrario, yo me siento muy orgullosa porque sé hablar en otro idioma y muchas personas solo saben hablar en un idioma y nosotros sí, no tiene por qué darnos vergüenza, pero estos mis hijos dicen, no, es que a nosotros sí nos da vergüenza hablar en nuestro idioma, lo que tú hablas pues, pero le digo, no les tiene por qué dar

vergüenza, al contrario, se tienen que sentir orgullosos de hablar los dos idiomas. Es lo que yo quiero, que no se pierda nuestro idioma y hablan los dos y entienden los dos (GP5 FIU-67).

Prácticas de interacción, comunicación y valores asociados. Otros aspectos que representan continuidad en las prácticas indígenas y que se encontraron también en las familias de La Noria son formas de interacción y participación en la familia y la comunidad como la comunicación y la colaboración, que implican a su vez el ejercicio de valores como el respeto y la reciprocidad como bienes importantes que hay que conservar.

En seis de las familias se habla del respeto entre ellos y hacia los demás como una actitud importante para la vida, una forma de ser. En ocho de diez familias se percibe la comunicación abierta, el consejo, la escucha a los hijos como un factor de orientación para apoyar su desarrollo (véase también Mejía-Arauz & Gómez López, 2020) tal como se ha identificado en otras comunidades indígenas. Por ejemplo, en familias mayas existe una tradición de “hacerles ver” a los niños sobre lo que está bien y mal, sin imponer reglas, sino guiándolos a comprender la importancia de los valores y actividades para que puedan tomar sus decisiones (Alcalá & Cervera, 2019).

Si bien algunas tradiciones p'urhépechas van desapareciendo porque pierden sentido en la vida en la ciudad, otras continúan y siguen siendo el lazo que une a estas familias con sus raíces y aporta a los niños habilidades, conocimientos y valores que no se observan en quienes forman parte de familias urbanas desde varias generaciones. Estos valores se ejemplifican con las siguientes viñetas que muestran las intenciones de los padres:

Tratar de decir qué es lo que van a hacer, qué es lo bueno, qué es lo malo, es lo que tratamos de decirle, es lo que nos fijamos mucho con ellos, o que hablen bien [...] Es lo que siempre yo les digo, siempre hay que respetar a los grandes, chicos y todo, pues yo siempre así todo el tiempo soy así, respeto a mis mayores, más chicos y todo, cualquier gente, saludo bien, lo que es, a cualquier gente, los viejitos le digo abuelito y me contestan bien [...] así nos hablamos, quiero que conozca a la gente, que lo traten bien, lo respeten pues es lo que más vale el respeto donde sea, es lo que uno quisiera, pero hay a veces que no se puede, los niños siguen otras cosas (GP5 FIU-61).

Pues que sepa respetar y ser respetado, pues nada más. Porque... bueno para que mi hijo respete a los mayores y que también a él lo respeten, a ella lo respeten. Nosotros que somos de pueblo, porque mi padre así nos educó a nosotras, que respetemos, que no dijéramos groserías y portarnos bien, así estamos educando también, como fuimos educados [...] Sí, también escucharlos, darles su lugar. Que se porten bien, que no le anden faltando el respeto a nadie, no digan groserías y que respeten a sus mayores y a casi todo el mundo, que sean unos hijos de bien (GP5 FIU-65).

La importancia que estas familias dan al respeto se ha reportado como parte de los valores centrales en diversas comunidades indígenas, que además se conservan en contextos muy diferentes a los de sus lugares de origen.

En California, familias migrantes mexicanas con raíces indígenas o rurales coinciden en preservar el respeto (Ruvalcaba, Rogoff, López, Correa-Chávez & Gutiérrez, 2015) y ciertos valores como el ser acomodados o considerados, es decir, tener la habilidad de reconocer las necesidades de otros y proveer la ayuda por iniciativa propia (López, Ruvalcaba & Rogoff, 2015); esto último también se muestra más adelante al presentar cómo los hijos ayudan en labores de la casa y cómo las madres fomentan este valor por la consideración por los otros. Estos valores culturales siguen prevaleciendo en la orientación que dan muchas madres migrantes de herencia-indígena en California para el desarrollo de sus hijos (Alcalá, Rogoff & López-Fraire, 2018), y al parecer es lo que se observa también en las familias indígenas urbanas participantes en la investigación que aquí se reporta.

A nivel intrafamiliar, las interacciones entre padres e hijos también revelan tanto adaptaciones como continuidad en las prácticas que inciden en el desarrollo y formación de los hijos. Entre lo que se transforma incluye que las prácticas y condiciones de vida en la ciudad impiden que los hijos participen en los escenarios de trabajo de los padres como suele ser usual en poblaciones de origen p'urhépecha, sin embargo, al interior de la familia se identifican otras formas de interacción que se conservan y que inciden en los aprendizajes de los hijos, como se muestra a continuación, con respecto a la colaboración entre los miembros de la familia y cómo con ello se promueven aprendizajes para la vida cotidiana y la autonomía.

Colaboración familiar: autonomía y aprendizaje. En el paradigma de aprendizaje LOPI, uno de los aspectos centrales refiere a cómo la organización so-

cial de las interacciones de la familia o la comunidad incluye la participación de sus miembros más pequeños sin importar la edad, y de esa manera los niños y niñas al observar en qué consisten las actividades y sentirse libres para participar, van aprendiendo a integrarse a las actividades familiares o comunitarias de una forma colaborativa. Esto se identifica en lo que reportaron las familias entrevistadas.

En todas las familias se reportó la participación de los niños en los quehaceres del hogar, la preparación de alimentos y el cuidado de niños pequeños como parte de una responsabilidad compartida. Una madre menciona cómo se distribuye el trabajo entre todos:

[...] lo podemos hacer ahí que otro junte, otro barre. Como tenemos cosas que hacer pues entre todos a veces, pero más el fin [de semana], que hay que hacer la comida entre todos [...] es bonito [...] el domingo es cuando se la pasa toda la familia ahí cotorreando juntos (GP5 FIU-61).

Las participantes reportaron más de una forma de colaboración familiar que van desde la participación colaborativa espontánea o *acomodarse* (López et al., 2015), que se ha observado en diversas comunidades indígenas y en particular en un estudio con familias p'urhépecha en su comunidad rural (Mejía-Arauz et al., 2015), hasta la colaboración inducida por petición de la madre.

Un ejemplo de cómo se acomode un niño de estas familias indígenas urbanas lo ilustra la siguiente viñeta en la que una madre comenta de la colaboración en casa de su hijo:

Bien, de hecho, le gusta mucho. Dice, “Amá, yo quiero ayudarte”, le gusta mucho picar jitomate, cebolla, lechuga, dice, “Amá, yo quiero picar lechugas mientras tú hagas eso”, y sí, él sí es más... De hecho, dice, “Yo voy a ser chef”, dice (Ríe) (GP5 FIU-69).

Este tipo de participación colaborativa la encontraron también Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser Ohrt y Aceves-Azuara (2015) en una comunidad p'urhépecha de Michoacán; señalando cómo la colaboración espontánea y entusiasta de los niños con frecuencia va acompañada de la coparticipación, tal como implica la viñeta anterior. Es decir, a los niños se les facilita *colaborar* cuando están en compañía de la madre o algún adulto, ya sea el padre

o algún hermano o abuela o abuelo quien a su vez realiza parte de la misma actividad, como sucede con el niño que le dice a la mamá que quiere picar lechugas mientras ella hace otra cosa, contribuyendo ambos a la preparación de los alimentos.

Una variante que se observa en estas familias indígenas urbanas parece una combinación del acomedirse o ayudar por iniciativa propia que se observa en niños indígenas en poblaciones rurales que mantienen sus tradiciones, con el inducir y pedir por parte de la madre, como ocurre esto último en algunas familias urbanas, tal como también lo reportan Mejía-Arauz y colaboradores (2015). Los datos analizados muestran que 6 de 10 familias indican que los niños colaboran por sí mismos, aunque se les recuerda (“le digo”) que lo hagan. Sin embargo, se reporta que sin necesidad de insistirles que ayuden, ellos colaboran con múltiples quehaceres. Una señora mencionó: “les digo, yo también trabajo y ayúdenme” y sin más, los niños ayudan. También es importante notar que aunque se les pide que ayuden, no se les obliga a que hagan más de lo que ellos quieren hacer. Por ejemplo, una señora describe cómo le dice a sus hijos que ayuden:

Es rara la vez, porque a veces le digo “ponte a fregar” y sí, a veces sí me ayuda y a veces no o a barrer o a limpiar [...] Sí, el mayor también ya más o menos le sabe, lavar los trastes, pero de poquito porque también dicen “ya me cansé” (GP5 FIU-63).

Esta forma de interacción entre madres e hijos refleja además cómo estas familias inducen a tener consideración por otros, por ejemplo, cuando la madre le pide al hijo ayuda porque llega cansada del trabajo, pero también cuando la madre no le exige más que lo que el niño puede y quiere hacer.

En otras de estas mismas familias, los niños muestran cierta preferencia por algunas actividades y cierta resistencia por otras, como el caso de los varones que no quieren cocinar. Por ejemplo:

No, pues el mayor me ayuda; lava sus zapatos, lava su ropita, recoge la cama y se baña solo. Yo nomás les digo calienten su agüita, echen para que yo lo conecte pa’ que se calienta o si quieren bañar frío pos les sirvo el agua y se meten al baño y sí, ya cuando se bañan dicen, “Ya vamos a lavar ropita nosotros”, el grande, porque mi hijo pequeño casi no (GP5 FIU-69).

Solo en dos casos se reportó que al pedir a los niños que ayuden ellos re-niegan, que es lo que se observa más comúnmente en familias cosmopolitas que tienen varias generaciones en contexto urbano y extensa experiencia educativa también por más de dos generaciones (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt & Correa-Chávez, 2013).

Aun cuando inicialmente las madres reportan que los niños no ayudan o casi nunca ayudan, a la vez dan ejemplo de las actividades de los niños ayudando en diferentes aspectos.

A veces, les ponen turno, a ver qué día les toca lavar los trastes. Porque también le digo tienes que ayudar en casa porque no porque seas hombre no vas a decir, “¿sabes qué? Yo no sé lavar los trastes”, tienes que ayudar. Sí me ayuda y lava a veces su ropa, entonces porque también le digo también trabajo y ayúdenme. Y ya, se levanta, lava los trastes y lava su ropa, y ya luego cuando viene de la escuela pues ya empieza a hacer sus tareas (GP5 FIU-60).

Esta colaboración familiar se da en diversos momentos y para diferentes fines; los niños ayudan más durante el fin de semana cuando se hace la limpieza general en las casas, participan en los quehaceres que benefician a la familia entera, así como quehaceres específicos para ellos o a veces ellos intercambian qué labores hacer.

[El fin de semana] Los pongo a que me ayuden a hacer la limpieza en la casa, a que se laven sus zapatos, a veces sus uniformes, a veces lavan los platos y ya que terminamos se ponen a jugar o a ver tele [...] los pongo a que recojan su ropa en la ropa sucia, que la saquen, que se laven sus zapatos, que tiendan su cama, que doblen su ropa, que la tengan organizada [...] Porque a veces cuando no los pongo hacer eso, la que lo hace es mi hija la mayor, también para que la ayuden en eso. [...] mi hija la mayor los cuida. Pues a veces que yo les digo que hagan esto, ellos me dicen que, “no, mejor yo hago esta cosa y que ella haga esta cosa”, y ya entre ellos (GP5 FIU-66).

Estas interacciones familiares, como lo ilustra la viñeta anterior, reflejan una consideración y ritmo mutuo (Bolin, 2006; Rogoff, 2003), en donde cada uno de los integrantes contribuye en el avance en las actividades, ayudan u observan

según sus habilidades, intercambiando los roles de manera fluida sin interrumpir la actividad, tal como se ha identificado en el paradigma LOPI. Esta forma de colaboración fluida se ha observado en otras comunidades indígenas de México, como lo reportan, por ejemplo, Paradise y De Haan (2009) al observar cómo niños y adultos de una comunidad mazahua intercambiaban roles (observando y haciendo) dependiendo de sus habilidades y no de su edad, todos trabajando con una coordinación fluida y con un mínimo de indicaciones verbales.

En el paradigma LOPI, se ha identificado que el nivel de contribución por parte de los niños se incrementa basado en lo que puedan ayudar dependiendo en su desarrollo físico y las necesidades de la familia. Es común que los niños participen en faenas del hogar ayudando con actividades sencillas desde pequeños, incluso desde que comienzan a caminar (Alcalá & Cervera, 2019; Alcalá, Rogoff & López-Fraire, 2018). Así, cuatro de las diez familias reportaron que los niños de ocho a diez años ya están en edad de ayudar y que es importante ayudar para que aprendan:

[...] pues ya se tiene que ir enseñando a hacer, a limpiar, a barrer (GP5 FIU-64).

[Los niños pequeños] No, ellos todavía no, pero sí los pongo a recoger lo que van regando, como los juguetes, los pongo a recoger. Para que también se hagan responsables en recoger sus cosas (GP5 FIU-69).

La investigación sobre colaboración infantil en familias p'urhépechas que viven en Michoacán que se ha referido anteriormente (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt & Correa-Chávez, 2013) mostró que los niños de familias con menor experiencia escolar y que se caracterizaban por mantener más extensamente las tradiciones de su comunidad, con mayor frecuencia participaban y colaboraban por su propia iniciativa (se acomodían) en actividades que son de beneficio para todos, como lavar trastes, barrer, trapear, lavar ropa, hacer mandados como ir a comprar las tortillas y cocinar para los hermanos y cuidarlos con responsabilidad total o hasta atender diversas labores complejas del negocio familiar, en contraste con familias p'urhépechas con padres que son maestros o con mayor experiencia escolar, que consideraban que lo pertinente para sus hijos era hacer las tareas escolares y jugar.

Patrones similares a los primeros, se observaron en familias de herencia-indígena de la periferia de Guadalajara (Alcalá, Mejía-Arauz, Coppens & Dexter, 2014; Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz & Rogoff, 2014) y en comunidades indígenas de México, Guatemala, Perú, Argentina y Chile (Bolin, 2006; Gaskins, 1999; Remorini, 2015; Rogoff, 2003), entre otras. Como se mostró anteriormente, este estilo de participación se puede observar en algunas de las familias de La Noria al mantener una forma de organización social más 'horizontal' en donde todos pueden contribuir, participar, lo cual, de acuerdo al paradigma LOPI los va formando como miembros competentes de la familia y la comunidad (Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2015).

Lo anterior se evidencia con unanimidad en las respuestas que dan los niños de estas familias en las entrevistas que se les realizaron, cuando hablan de su participación en los trabajos del hogar y de la importancia que esto tiene como reciprocidad a lo que sus padres hacen por ellos. En este contexto y para las familias que participaron en el estudio, colaborar significa ser parte de, corresponder, ayudar en una responsabilidad compartida (Coppens, Alcalá, Rogoff & Mejía-Arauz, 2016).

Autonomía de los niños y niñas. La iniciativa con que ayudan niñas y niños en el trabajo del hogar y en ocasiones en actividades comunitarias de los padres, en algunos casos, refleja los valores que las madres expresan sobre la importancia de que sean autónomos, que sepan moverse en la ciudad, hacer las cosas ellos solos. Siete de las diez familias hicieron referencia a la autonomía que tienen o que se les otorga a los niños en esta comunidad. Hay niños que ejercen alto nivel de autonomía en las actividades diarias, generando su propia agenda antes y después de asistir a la escuela. Comentan las madres:

Se levanta solo y se pone a lavar su ropa, se lava sus tenis y todo (GP5 FIU-61).

O en otros casos:

Ellos ya saben lo que tienen que hacer (GP5 FIU-65).

En forma similar, otra madre menciona:

Se levanta, recoge su cobija, empieza... a veces almorzamos y a veces dice, "Todavía no tengo hambre, deja hacer mis tareas" y empieza a hacer sus

tareas, no hace en las tardes, como llega y cena y ya se hace noche ya no le alcanza [el niño va a la escuela en la tarde]. El hace en las mañanas, empieza con sus tareas y cuando acaba sus tareas empieza a lavarse los dientes, bañarse y ya, ya es día para que vaya la escuela (GP5 FIU-69).

Colaborar con flexibilidad, coordinar ideas y agendas, en donde todos participan y contribuyen, es una de las facetas centrales de LOPI y esta forma de organizar la interacción facilita el aprendizaje (Rogoff, 2014; Rogoff et al., 2015). En este caso, la meta del aprendizaje no es superficial ni se limita a un aprendizaje de habilidades o quehaceres por sí solos sino que se trata de una transformación en la participación que finalmente implica el desarrollo de los niños; al aprender y ser capaces de realizar tareas del hogar a la vez aprenden a ser considerados y responsables. El ayudar en la casa bajo su propia iniciativa y observando a sus padres es parte de un proceso formativo de su autonomía.

A menudo, los niños pasan tiempo jugando en la calle o caminando en grupos de la escuela a su casa, aunque hay señoras que van con ellos y “les van echando un ojito”, los niños generalmente van solos.

Como llegan de la escuela y aquí están un ratito, les digo yo siempre, llegan y pongan a hacer sus tareas... Ya cuando terminen sus tareas, ya salen a jugar un ratito, se tienen que bañar o me ayudan a recoger aquí; en las tardes ya tienen libre para jugar un ratito, en libertad, pero ya en la noche, ya como a las nueve, ya todos están en las casas (GP5 FIU-67).

Otra forma de autonomía se observa en la libertad que tienen los niños de moverse en la comunidad, dentro de la colonia y en las áreas cercanas, incluyendo el lugar de trabajo de los padres. Por ejemplo, en una familia en que la mamá trabaja en sábado y domingos en el tianguis, la mamá comenta que sus niños van a buscarla y cuando se enfadan se regresan solos a su casa (se asigna la letra E para entrevistador o entrevistadora y M o P para madre o padre):

E: ¿Y sus niños qué hacen en las mañanas cuando usted está en el tianguis?

M: Pues van. Cuando se levantan ya van pa' allá. Ya van allá.

M: Aquí salgo como a las siete y ya vengo como a las cuatro. Y los niños allá van por mí, allá van, allá comen.

E: ¿Y se regresan todos?

M: Otra vez ya se enfadan de estar allá y luego ya regresan otra vez acá (GP5 FIU-68).

Este alto nivel de autonomía que se les otorga a los niños da pie a oportunidades de aprendizaje por medio de la observación y participación, así como dependiendo de la situación, en ocasiones, se enfrentan a tomar decisiones relevantes. Más aún, como se reporta en otras investigaciones, aprenden y desarrollan habilidades para la vida, como ocurre, por ejemplo, con niños maya de Chiapas que aportan a actividades de la economía familiar, ayudando en comercios en zonas urbanas (Martí, 2011).

De forma similar, se observó en niños de herencia-indígena en una comunidad suburbana de Guadalajara que ayudaban en los comercios de la familia, atendiendo clientes y cobrando (Alcalá et al., 2014). La organización familiar, que integra a los niños en las actividades productivas de la familia, genera múltiples oportunidades para aprender por medio de la observación y la colaboración.

Aprendizaje por observación. Esta forma de participación de los niños en la vida familiar les genera oportunidades para aprender mientras observan a otros trabajar, sobre todo cuando tienen acceso al trabajo de los padres y madres. Dentro del paradigma LOPI, el aprendizaje se da por medio de atención aguda en escenarios que permiten la presencia y participación de los niños: ello facilita la atención amplia a eventos en curso y donde los niños aprenden a anticipar las necesidades y progreso de la actividad, generando posibilidades de contribuir de forma oportuna, sin interferir en la acción / dirección del grupo. Las expectativas de participación y contribución que tiene la comunidad sirven como guía en el proceso de aprendizaje, pero es parte importante que el niño tenga iniciativa para aprender y contribuir (Rogoff, 2015).

A diferencia de cómo ocurre en comunidades indígenas en poblaciones rurales en que los niños pueden participar en el trabajo de los padres, por ejemplo cuando se dedican al cultivo, a la carpintería, a la preparación y venta de alimentos (Mejía-Arauz et al., 2013; 2015), en el caso de las familias participantes en esta investigación los niños no tienen oportunidad de observar el trabajo que realizan sus padres en donde trabajan como albañiles, o solo de forma ocasional lo pueden hacer cuando acompañan a sus madres a donde trabajan como empleadas domésticas. Sin embargo, cinco de las diez madres

de las familias participantes reportan que sus hijos “aprenden lo que están viendo”. Por ejemplo, la familia que tiene un negocio de abarrotes y otra que realizaba una construcción en su propia casa comentan:

Y aprenden... como los precios y todo pues, cómo trabaja uno, cómo cobrar, sí aprenden algo (GP5 FIU-61).

He visto que cuando estábamos aquí construyendo él también agarraba la pala y decía “padre, yo te ayudo” y sí veo que como ven a su padre trabajar, que también les gusta pues” (GP5 FIU-65).

Este tipo de aprendizaje por medio de la observación requiere de la iniciativa del niño para interesarse en poner atención, ayudar y así aprender, como se menciona en la cita anterior. De forma similar, en otras comunidades indígenas, el aprendizaje está ligado a la iniciativa e interés del niño. Esto está estrechamente ligado al hecho de que las madres consideran que no se puede obligar a los niños a que aprendan, pero se les puede guiar para que se interesen y tomen la iniciativa (Alcalá & Cervera, 2019).

Además de los aprendizajes prácticos, así ocurre la facilitación del aprendizaje de las tradiciones, lo cual se considera crucial para preservar importantes prácticas culturales. Por ejemplo, en el caso de las danzas de celebraciones colectivas:

Cuando enseñamos a danzar aquí, enseñamos a bailar, siempre los niños van, ven también ahí van detrás de nosotros van, igual también van de cada casa en cada casa, ellos van como nosotros ya estamos grandes, nosotros vamos pa’abajo y los niños van pa’arriba pues ya mejor lo dejamos los niños para que bailen (GP5 FIU-63).

De manera similar, otra madre de familia da cuenta de cómo los niños aprenden sobre la organización de las fiestas y tradiciones comunitarias:

Yo creo que van viendo cómo oyen que fulano de tal va a cooperar tanto y así va, por ejemplo, así vamos llevando y los niños van viendo y van viendo y así, lo que hay allá y si se trata de cooperar, seguir las tradiciones lo que es (GP5 FIU-61).

El aprendizaje que se da en la familia y la comunidad no está limitado a las actividades directas que observan sino que también es un aprendizaje sobre implicaciones, valores y organización social dentro de la comunidad. Por ejemplo, al tener acceso al trabajo de los padres, los niños aprenden sobre lo que implica el trabajo y los padres reflexionan junto con ellos al respecto, como sucede en la siguiente viñeta en la que una señora comenta de cuando su hija la acompaña a la casa en que trabaja como empleada doméstica:

Pues yo creo que sí, sí aprenden algo, porque a veces dice mi hija cuando nos venimos, “¿No te cansaste?” y le digo “Sí, yo por eso quiero que ustedes estudien para que no tengan así de ese trabajo”, y dice “Ah, pues entonces sí voy a estudiar” (GP5 FIU-61).

La importancia del aprendizaje por medio de la observación y por la completa integración de los niños en actividades de la familia y de la comunidad posibilita su desarrollo socioemocional y cognitivo, y también coadyuva a mantener y preservar prácticas culturales y sociales. Este aprendizaje es posible gracias a la integración de los niños en actividades del hogar y de la comunidad, en donde no se les restringe de contribuir, asistir y aprender, aunque sus contribuciones no sean cruciales y directas aún. Esta forma horizontal de organización social tiene orígenes en prácticas mesoamericanas y su esencia se sigue manteniendo en comunidades indígenas en diversas regiones de América (véanse Ames, 2013; Bolin, 2006; Ellis & Gauvain, 1992).

En algunas comunidades indígenas de México, la integración de los niños en el trabajo se considera crucial para su desarrollo y aprendizaje como personas; por ejemplo, Cardoso (2015) reporta que en la comunidad mixe de Oaxaca, el trabajo está completamente ligado al aprendizaje a través de la observación y participación, y más aún, es lo que dignifica a la persona y hace posible el desarrollo. Incluso en la lengua mixe no hay palabra que describa el aprendizaje que no esté asociada con la noción de trabajo (“*tumk-pëjkk*”) (Cardoso, 2015, p.297). En forma similar lo plantea Ulrike Keyser Ohrt (2015) con respecto a comunidades p’urhépecha en Michoacán. Este trabajo es colaborativo en su naturaleza, se basa en la reciprocidad y contribución al bienestar de la familia y la comunidad, una noción compartida entre los miembros del grupo.

En resumen, las madres de familia que participaron en esta investigación reportaron que los beneficios de migrar a la ZMG son el acceso a mejores oportunidades de empleo y mejores escuelas para sus hijos. De la misma manera, se reportan preocupados por los riesgos que encuentran en la ciudad, como la violencia y sustancias como drogas y alcohol. Por otra parte, siguen manteniendo prácticas culturales y valores de su comunidad de origen, como la lengua purépecha, danza de los viejitos, así como comidas típicas de Michoacán.

Con visitas constantes a sus comunidades y la organización de fiestas patronales en la colonia La Noria, se mantienen las prácticas culturales y reflejan una forma similar de organización basado en el sistema de mayordomía, con distribución de cargos y responsabilidades entre los miembros de la comunidad. El valor del respeto se sigue manteniendo como eje primordial en la familia. Los niños muestran un alto nivel de autonomía tanto al exterior de sus hogares como en la colaboración y ayuda en los quehaceres del hogar y en algunos casos contribuyen de forma importante al trabajo no remunerado de los padres. Este nivel de autonomía se refleja en la comunidad en donde participan y se mueven con facilidad.

CONSERVAR LAS PRÁCTICAS, ADAPTARLAS E INTEGRARSE AL CONTEXTO URBANO

De la Peña (2006) señala que grupos indígenas como los p'urhépechas, otomíes y mixtecos que viven en Guadalajara han sido capaces “de reconstruir y refuncionalizar un mundo cultural de conceptos y valores que los vincula con su historia y mantiene solidaridad entre familias y comunidades, ya no territoriales sino morales” (p.165). Esto se evidencia en las diez familias entrevistadas, las cuales dan múltiples ejemplos de las prácticas p'urhépechas que mantienen y de las que no se pueden seguir ejerciendo por estar lejos de sus comunidades, de sus territorios, como la celebración de día de muertos. El nuevo contexto realza algunas de estas prácticas que sí se pueden ejercer con algún tipo de variante como la organización social de la comunidad y el sistema de mayordomía. Estas prácticas se reconstruyen como forma de mantener un vínculo estrecho con sus comunidades.

Dentro de la participación e involucración familiar comunitaria e infantil, es evidente la autonomía que se les otorga a los niños y cómo estos desarrollan un nivel de iniciativa al colaborar en el trabajo del hogar y el senti-

do de responsabilidad con la familia. Las madres entrevistadas lamentan la pérdida de oportunidades para que los niños aprendan otras tareas como ir a la milpa y preparar tortillas, pues en la ciudad no existen estas actividades. Por otra parte, ciertas prácticas y aspectos culturales que los identifica como p'urhépechas son reprimidos por miedo a ser discriminados, como el uso de la lengua p'urhépecha e indumentaria, como lo mencionó uno de los entrevistados.

Para las familias indígenas, conservar sus prácticas y tradiciones en la vida urbana, compartirlas o incluso convertirlas en herramientas para la integración social a la vida en la ciudad, podría representar una oportunidad de un mejor desarrollo para los niños en cuanto a autonomía, seguridad, habilidades sociales y del pensamiento. Sin embargo, los riesgos que las familias encuentran en la vida en la ciudad y que se acrecientan, como lo es la preocupación que tienen de que en su comunidad cada vez hay mayor presencia de drogas, irá restringiendo la libertad que ahora tienen sus hijos de salir y jugar en la calle, o de movilizarse ellos solos a la escuela, al tianguis o a otros lugares, lo cual afectará este desarrollo de la autonomía que se detectó en las familias. Por otra parte, al parecer las visitas a sus pueblos y el continuar con prácticas y tradiciones de sus comunidades originales, resulta un modo de mantener su identidad.

CONCLUSIONES

El análisis presentado muestra cómo las familias de origen p'urhepecha entrevistadas mantienen prácticas tradicionales de sus comunidades adaptadas a la vida en ciudad en su comunidad de La Noria. Se observan también algunas prácticas que solo sufren ligeros cambios como es la forma en que las madres inducen a la colaboración, mientras que en otros aspectos hay cambios sustanciales que implican abandonar formas de vida anterior, como por ejemplo por los horarios laborales y el tiempo que se invierte en transporte, las familias tienen poco tiempo para convivencia entre familias, lo cual es algo que extrañan y las mantiene hasta cierto punto aisladas en el día a día.

Algunas prácticas y tradiciones que son evidentes como la mayordomía, y las celebraciones y fiestas se continúan, pero a la vez se transforman. La manera en que esta comunidad ha interconectado esta práctica y tradición, por una parte al seguir asistiendo y contribuyendo a las tradiciones de sus

poblaciones de origen, y por otra parte al incorporar a miembros de su comunidad de origen en la celebración en la ciudad, muestra una estrategia que les permite mantener la identidad y cohesión comunitaria en un contexto que podría influir en un sentido opuesto. Estas familias viven la discriminación, se enfrentan a ello no practicando su lengua en contextos públicos, pero en su propio espacio conservan sus tradiciones, celebraciones, su forma de organización, transformando así el contexto, siendo ellos ese contexto, construyéndolo.

Otros aspectos que han sido parte de las prácticas de las comunidades p'urhépecha, pero que no son tan evidentes, ha sido posible detectarlos en esta investigación en la organización de las interacciones y participaciones de la familia. Por ejemplo, se mostró cómo las madres fomentan la autonomía, con la libertad que tienen niñas y niños en el uso de sus tiempos, que fomenta a la vez consideración por otros miembros de la familia, lo cual, unido al compromiso personal de participar en las necesidades y tareas de la familia, favorece el desarrollo de su autonomía, la colaboración y el saber acomedirse.

Se identifican también oportunidades que estas familias propician para el aprendizaje por observación. Por otra parte, las reflexiones e intenciones de los padres de enseñar el respeto y la reciprocidad refleja también la continuidad en los valores de estas comunidades.

Todos estos puntos son características que se han documentado en diversas comunidades indígenas como la misma comunidad p'urhépecha en poblaciones de Michoacán (Mejía-Arauz, 2015; Mejía-Arauz et al., 2015) y que configuran el paradigma de *Aprendizaje por medio de la observación y el acomedirse* (LOPI) (Rogoff, 2014; Rogoff, Mejía-Arauz & Correa-Chávez, 2015).

Necesidades de programas y políticas públicas para familias indígenas urbanas

En la ZMG viven alrededor de 25,500 indígenas (Inegi, 2010), quienes, en su mayoría, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, exclusión, discriminación y desventaja económica y social.

El diputado presidente de la Comisión de Asuntos Indígenas del Congreso del Estado, Clemente Castañeda Hoefflich lo ha señalado al indicar que “las autoridades de la Zona Metropolitana de Guadalajara carecen de políticas públicas que sean suficientemente sólidas como para integrar a los

indígenas migrantes a una vida digna, justa y respetuosa de sus tradiciones” (Ríos, 2014), esto, incluso, cuando fue referido en 2014, es algo que a la fecha no se ha modificado sustancialmente.

Según Martínez Casas (2008), las políticas sociales enfocadas a población indígena que habita en las ciudades han pasado de la discriminación total, el asistencialismo paternalista, la atención corporativizada que ve a las organizaciones indígenas como potenciales votantes, a los intentos de reconocerlos como sujetos de derecho. Ni el gobierno ni las instituciones correspondientes han generado políticas públicas y programas enfocados al bienestar de la población indígena que llega a vivir a la ciudad.

Instituciones como el El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) a nivel estatal y municipal tienen algunos programas de atención, prevención y desarrollo a nivel de población general sin que ello incluya una comprensión de las dificultades y carencias específicas que viven las familias indígenas urbanas. Como se muestra en los resultados de esta investigación, estas familias enfrentan condiciones de riesgo y desventaja para las que no tienen apoyos, y desconocen los programas sociales que hay para la población en general que, de todas maneras, no toman en cuenta las circunstancias y características de las familias indígenas urbanas.

El DIF Zapopan, que cuenta con centros comunitarios cercanos a La Noria, reporta tener programas para grupos vulnerables que incluyen migrantes, mujeres, niños, niños en situación de calle, personas con discapacidad, etcétera, independientemente de su procedencia o necesidades relativas a su identidad cultural, pero un sondeo muy exploratorio con algunas de las madres de La Noria reflejó que no conocen esta oferta de servicios y posiblemente esta sea la razón por la que estas familias y niños no se benefician de ellos.

Aunque hay un consenso general, desde el punto de vista de los migrantes indígenas, de los beneficios de migrar a la ciudad, en especial en lo referente a las oportunidades de trabajo y acceso a mejores escuelas para sus hijos, esto no siempre coincide con la realidad. Por ejemplo, una de las familias menciona que con lo que ganan no les es posible apoyar a la hija para que continúe con la educación secundaria. Otras madres se preocupan y reportan eventos de acoso o *bullying* que viven sus hijos, en uno de los casos al grado de que el niño ya dejó de ir a la escuela, como se comentó con anterioridad.

En el caso de la institución educativa pública, algunas escuelas urbanas no reconocen tener niños indígenas en sus planteles, o simplemente es una

situación que no saben cómo atender. Las escuelas no cuentan con programas de acogida para los niños con un bagaje diferente y rico en experiencias para compartir. Si la escuela es un espacio de aprendizaje cívico, debería de promover de forma abierta el reconocimiento y aprecio de la diversidad cultural que constituye a nuestro país e intencionar esto a nivel de interacciones y conocimientos entre sus mismos estudiantes y entre las familias a las que sirve, ya que como lo señala Flores Laffont (2015), la escuela es un espacio de encuentro de cosmovisiones y costumbres. Sin embargo lo que viven los niños no es el de un espacio privilegiado de aprendizaje y convivencia; para quienes el español no es su primera lengua y quienes vienen de comunidades con prácticas culturales distintas, esta institución puede resultar un contexto opresivo.

En las escuelas públicas a las que tienen acceso niñas y niños de familias indígenas urbanas, con frecuencia maestras y maestros carecen de la orientación pertinente para propiciar la integración de estos niños a los grupos y trabajo escolar, e incluso llegan los mismos maestros a generar situaciones de exclusión poniéndoles en una situación frágil tanto académica como social y emocionalmente. Por ello, se sugiere que las escuelas no asuman una perspectiva de déficit respecto de los niños y niñas indígenas, sino que conozcan y tomen en cuenta sus fortalezas y habilidades, e incluso las tomen como modelos para favorecer la interacción en el salón de clase. Por ejemplo, este podría ser el caso del aprendizaje con el que llegan los niños en cuanto a saber colaborar con iniciativa en el hogar.

La colaboración es un aprendizaje considerado en otros países como muy importante y necesario para el desarrollo de los niños en el siglo XXI (véase por ejemplo National Research Council USA). La colaboración, sobre todo de la forma tan fluida como lo reportan las madres de familia en esta investigación, va acompañada de procesos cognitivos y sociales complejos como son las habilidades para resolver problemas, perspectiva, autoregulación, adaptabilidad, así como aprender a mantener cohesión en el grupo e improvisar junto con otros para alcanzar una meta (Alcalá, Rogoff & López Fraire, 2018; Pellegrino & Hilton, 2013; Rogoff, Coppens, Alcalá, Aceves-Azuara, Ruvalcaba et al., 2015).

REFERENCIAS

- Alcalá, L. & Cervera, M.D. (2019). *Yucatec Maya mothers' ethnotheories about learning at home*. Artículo enviado para publicación.
- Alcalá, L., Mejía-Arauz, R., Coppens, A.D. & Dexter, A.L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in indigenous heritage and cosmopolitan communities in México. *Human Development*, 57(2-3), 96-115. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1159/000356763>
- Alcalá, L., Rogoff, B. & López-Fraire, A. (2018). Sophisticated collaboration is common among mexican-heritage US children. *PNAS*, 115(45), 11377-1138. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1073/pnas.1805707115>
- Ames, P. (2013). Learning to be responsible: young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 143-153.
- Bayona Escat, E. (2011). Un negocio entre paisanos: los tiangueros p'urhépechas en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(1), 74-97. San Cristóbal de Las Casas, México.
- Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: child rearing in highland Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Cardoso, R. (2015). Learning and human dignity are built through observation and participation in work. En Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 289-301). Londres: Elsevier Academic Press.
- Chávez, X.C. (2013). *Migrating performative traditions: The Guelaguetza Festival in Oaxacalifornia* (doctoral dissertation, UC Santa Cruz). California: UC Santa Cruz.
- Coppens, A.D, Alcalá, L., Mejía-Arauz, R. & Rogoff, B. (2014). Children's initiative in family household work in Mexico. *Human Development*, 57(2-3), 116-130. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.1159/000356768>
- Coppens, A.D., Alcalá, L., Rogoff, B. & Mejía-Arauz, R. (2016). Children's contributions in family work: two cultural paradigms. En S. Punch, R.M. Vanderbeck & T. Skelton (Eds.), *Familial and friendship relations and*

- spatial socialities*, (Vol. 5) (pp. 1–27). Heidelberg: Springer. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de DOI: 10.1007/978-981-4585-92-7_11-1
- Corona, Y. & Pérez, C. (2007). The sense of belonging. En T. Wyller & U.S. Nayar (Eds.), *The given child* (pp. 125–58). Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.) (2015). *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49). Londres: Elsevier Academic Press.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage publications.
- De la Peña, G. (2006). *Culturas indígenas de Jalisco, las culturas populares de Jalisco* (pp. 161–165). Guadalajara: Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco.
- De la Peña, G. (2010). ¿Una nueva categoría analítica? Los indígenas urbanos en la antropología mexicana. En C.E. Fabregat, *Antropología y conciencia nacional mexicana* (pp. 213–240). Zapopan: Colegio de Jalisco.
- De la Peña, G. (2015). Ciudades, diversidades y ciudadanías. *Desacatos*, No.48, 177–191.
- De la Torre-Herrera, J.N. (2015). *Lineamientos para una política de salud intercultural para indígenas migrantes de la ZMG*. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Política y Gestión Pública. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, Jalisco.
- Ellis, S. & Gauvain, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interactions. En L.T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (Vol.2. Research and methodology) (pp. 155–180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flores Laffont, I. (2015). *Por la estudianta ¿todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis de candidatura doctoral en Ciencias Sociales. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Guadalajara, Jalisco.
- Fox, J. (2005). Unpacking “transnational citizenship”. *Annual Review of Political Science*, Vol.8, 171–201.
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: combining core approaches*. Nueva York: McGraw-Hill Education. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <http://ebookcentral.proquest.com> 2018–11–01.

- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a mayan village. En A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 25-61). Nueva York: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/71/related_materials?idPro=
- Keyser Ohrt, U. (2015). Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 165-206). Guadalajara: ITESO.
- López, A., Ruvalcaba, O. & Rogoff, B. (2015). Attentive helping as a cultural practice of Mexican-heritage families. En Y.M. Caldera & E.W. Linsey, *Mexican American children and families: Multidisciplinary perspectives* (pp. 150-161). Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Martí, F.A. (2011). ¡Quieren comprar! (*They want to buy!*): *Children's participation in and socialization around family home businesses in urban Chiapas, Mexico* (Annual Meeting of the American Anthropological Association, Montreal, QC, 19 de noviembre de 2011). Montreal: American Anthropological Association.
- Martínez Casas, R. (2008). Políticas sociales para indígenas urbanos o "del dicho al hecho...". *Revista de El Colegio de San Luis. Vetas*, No.28, 60-78.
- Martínez Casas, R. & Bayona Escat, E. (2010). Juntos pero no revueltos. Los arreglos familiares de los indígenas urbanos en Guadalajara. En N.E. Jiménez Hernández, *Familia y tradición. Herencias tangibles e intangibles en escenarios cambiantes* (pp. 423-437). Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Medina-Ramírez, R.C. (2016). *Los mayordomos p'urhépechas de la Noria: identidad indígena y vida como resistencia*. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, Jalisco.
- Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp.13-43). Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., Keyser Ohrt, U. & Aceves-Azuara, I. (2015). Collaborative work or individual chores: the role of family social organization in children's learning to collaborate and develop initiati-

- ve. En Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 25-51). Londres: Elsevier Academic Press.
- Mejía-Arauz, R., Dávalos Picazo, G. & Zohn Muldoon, T. (2020). Organización de vida cotidiana de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado. Estudio en cinco grupos socioculturales. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Mejía-Arauz, R., Keyser Ohrt, U. & Correa-Chávez, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.
- Mejía-Arauz, R. & Gómez López, L.F. (2020). Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano. En R. Mejía-Arauz (Coord.), *Organización familiar en la vida urbana: un análisis de su impacto en la infancia media* [el presente volumen]. Guadalajara: ITESO.
- Ojeda, L. (2006). Fiestas y ceremonias tradicionales p'urhépecha, Gobierno del Estado de Michoacán.
- Paradise, R. & De Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity: social organization of mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.
- Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (2013). *Education for life and work*. Washington, DC: Academies Press.
- Remorini, C. (2015). Learning to inhabit the forest: autonomy and interdependence of lives from a Mbya-Guarani perspective. En Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 273-288). Londres: Elsevier Academic Press.
- Ríos, J. (2014). Expulsados por el hambre. *Gaceta Universidad de Guadalajara*, No.789, 19 de mayo 2014.
- Rivera-Salgado, G. & Escala Rabadán, L. (2017). Expresiones culturales y procesos de integración de migrantes: Los festivales de la Guelaguetza

en California. *Chiricú Journal: Latina / o Literatures, Arts, and Cultures*, 2(1), 58–82. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://doi.org/10.2979/chiricu.2.1.06>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: an orientation. *Human Development*, 57(2–3), 69–81.

Rogoff, B. (2015). Human teaching and learning involve cultural communities, not just individuals. *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.38, E60. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de DOI: 10.1017/S0140525X14000818

Rogoff, B., Alcalá, L., Coppens, A., López, A., Ruvalcaba, O. & Silva, K.G. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors. *Human Development*, 57(2–3), 69–81.

Rogoff, B., Coppens, A., Alcalá, L., Aceves-Azuara, I., Ruvalcaba, O., et al. (2017). Noticing learners' strengths through cultural research. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 876–888.

Rogoff, B., Mejía-Arauz, R. & Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm—learning by observing and pitching in. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 1–22). Londres: Elsevier Academic Press.

Ruvalcaba, O., Rogoff, B., López, A., Correa-Chávez, M. & Gutiérrez, K. (2015). Children's avoidance of interrupting others' activities in requesting help: cultural aspects of considerateness. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz & B. Rogoff (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Serie: Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm, vol.49) (pp. 185–205). Londres: Elsevier Academic Press.

Saldaña, J. (2014). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.

Talavera Durón, L.F. (2006). *Los pueblos de madera y la gente de la lluvia. Etnicidad Urbana. P'urhépechas y mixtecos en la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis para obtener el grado de maestro en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Guadalajara, Jalisco.

Reflexiones finales acerca de la vida cotidiana familiar y su relación con el desarrollo en la infancia media

REBECA MEJÍA-ARAUZ

En este libro se han presentado hallazgos generados por una investigación que estudia diversas características de grupos socioculturales de familias que habitan el contexto urbano, y cómo la organización de su vida cotidiana familiar puede llegar a afectar el desarrollo de niñas y niños que se encuentran en la etapa de la infancia media.

Como se indicó en el capítulo introductorio, la investigación cuyos resultados se reportan en esta obra tiene entre sus objetivos obtener evidencias que sustenten un cambio de paradigma en la concepción social, cultural y política convencional que asume a la familia como responsable casi absoluta del desarrollo infantil.

El estudio de las vidas de las familias y de la infancia media, la cual se ubica aproximadamente entre los 6 y 12 años de edad, es en especial importante. Se ha comentado ya que, no solo en México sino en general en el mundo, la investigación científica y la sociedad han prestado poca atención a esta etapa, sin considerar que esta que presenta diversas problemáticas y profunda complejidad.

Como señalan Enríquez Rosas y Zohn Muldoon (en este volumen), en el ciclo de vida familiar en que los hijos se encuentran entre los 6 y 12 años de edad, las familias a la vez viven dos movimientos que les demandan mucha atención, tiempo y energía. Por una parte, las familias en esta etapa tratan de consolidar la cohesión familiar y las relaciones afectivas y de autoridad que vinculan a los miembros de la familia entre sí, lo cual les permite fortalecer el proceso de crianza y educación de los hijos y, por otra parte, la familia se

conecta mucho más hacia el exterior porque los hijos ahora participan en diversos contextos institucionales y sociales.

Los hallazgos que se presentan en diversos capítulos de este libro son consistentes con lo señalado con anterioridad. Es decir, demuestran que la conexión de las familias con el exterior del nicho del hogar se intensifica en esta etapa, en el sentido de que gran parte del tiempo de los niños y niñas en este rango de edad no ocurre al cuidado de sus padres sino que pasan una buena parte del día, sobre todo entre semana, en la institución escolar y en actividades extraescolares o en casa, pero no en contacto con las madres y padres de familia.

Dicho de otra manera, las demandas de vida cotidiana de las familias, en especial en el caso de padres y madres que requieren dedicar la mayor parte de su día al trabajo remunerado, implica que los hijos naveguen a través de diversos contextos en su día que van desde iniciar el día con su familia (excepto el caso de los niños que entre semana viven en un albergue), seguida de la institución escolar, redes de apoyo que incluyen a los abuelos u otros familiares, vecinos, o personas ajenas a la familia, por ejemplo en actividades extraescolares, o estar solos o bajo el cuidado de hermanos mayores u otras personas. De ahí que resulte de relevancia el reconocimiento de una responsabilidad compartida socialmente del desarrollo de los niños y niñas en estas circunstancias.

A la etapa infantil que interesa en esta investigación, de forma convencional se le ha llamado etapa escolar, especialmente en las disciplinas que estudian la infancia, pero el planteamiento de la investigación que se ha presentado critica esta identificación en términos de características escolares porque abonan a ignorar la relevancia de otros aspectos del desarrollo infantil, como son el desarrollo sociocognitivo, socioemocional, y psicocultural.

Estas áreas del desarrollo son parte muy importante del desarrollo integral infantil y empiezan a tener mayor impacto en niños y niñas precisamente en la etapa de la infancia media, por lo que deben ser comprendidas y atendidas por todos aquellos que están a cargo de estos niños o niñas en cualquier contexto y en cualquier momento del día: ya sea de vida familiar, en instituciones como la escolar y otras, en organizaciones que ofrecen servicios de cuidado, de entretenimiento o de participación que conlleva aprendizajes no escolares para la vida personal y cívica, en espacios públicos, y especialmente sería deseable y necesario que fueran tomados en cuenta en las políticas públicas

y los programas sociales que el estado debiera genuinamente implementar y dar cuidadoso seguimiento.

DE LAS CONFIGURACIONES Y RASGOS DE LAS FAMILIAS, SUS CONDICIONES DE VIDA Y NECESIDADES

Esta investigación ha identificado variantes culturales entre los grupos de familias investigados; sin embargo, resulta importante reconocer que hay condiciones de vida que comparten las familias independientemente del grupo sociocultural. Esto se desprende de varios de los capítulos, especialmente el de Enríquez Rosas y Zohn Muldoon acerca de los rasgos de las familias, el de Mejía-Arauz, Dávalos Picazo y Zohn Muldoon acerca de la organización de vida diaria de familias cuyas madres tienen trabajo remunerado y el capítulo de Enríquez, Medrano y Maldonado que da cuenta de las necesidades de apoyo social que tienen las familias para la atención y el cuidado de los hijos; pero también otros capítulos como el de Velasco Jáuregui, que da cuenta de las grandes dificultades que viven las familias con un hijo con discapacidad o el que refleja la vida cotidiana de familias indígenas urbanas de Alcalá, Íñiguez Segura y Mejía-Arauz.

Entre las similitudes, se pueden identificar, por ejemplo, que los padres y madres de familias de cualquiera de los grupos socioculturales, ya sean biparentales o monoparentales, familia ampliada o reconstituida, cuando tienen horarios de trabajo muy extensos o rígidos, se encuentran en igual condición de restricción de tiempo para la atención a los hijos. En muchas de las familias se reporta que alguno de los padres trabaja también durante el fin de semana, o la familia usa una buena parte de ese tiempo para atender los pendientes del mantenimiento del hogar que sus condiciones de horarios de trabajo no les permite atender durante la semana.

El tiempo de convivencia familiar que anteriormente resultaba algo común durante las horas de los alimentos y los fines de semana, ahora se desvanece o limita. En la mayoría de las familias, la comida del mediodía entre semana ya no es tiempo de reunión familiar o incluye solo parcialmente a algunos de los miembros de la familia, e incluso, lo mismo sucede durante el desayuno o cena; los tiempos de traslado en una ciudad tan grande y con tanto tráfico hace inviable, ya sea para el padre o la madre, el trasladarse para llegar a casa, comer en familia y regresar a tiempo al trabajo.

Sin embargo, resulta notable el esfuerzo de algunas familias por mantener este momento familiar: en un caso, el padre va a la casa, pero llega antes, come, después llega el resto de la familia, convive unos minutos y se regresa al trabajo; en otra familia, algún día de la semana el padre recoge a los hijos de la escuela, se reúnen todos en el lugar de trabajo de la madre donde comen juntos, pero les representa un gasto extra por el costo de la comida en el lugar. Otro caso impresionante es el de la familia que sale de casa a las 5:30 de la mañana, van desayunando madre, padre e hijos en el auto familiar; al llegar a la escuela en donde trabaja la madre y estudian los hijos, esperan y conviven unos minutos y, posteriormente, cerca de las 7:00 de la mañana, la madre y el hijo mayor se dirigen a sus salones mientras el padre se queda en el auto con el hijo menor, esperando que den las 9 de la mañana, hora de entrada al preescolar, el padre lleva al niño a su salón y entonces se va a su trabajo. Y así todos los días de la semana, con una convivencia y desayuno familiar, no en la paz del hogar sino en la estresante trayectoria vial y en un estacionamiento de una institución escolar.

Estos esfuerzos de las familias, si bien son loables, reflejan las presiones sociales, las concepciones tradicionales y vivencias de la previa generación de lo que es hacer vida familiar. La reflexión aquí no es en la línea de desanimar a las familias a continuar con estos esfuerzos sino que al resto de la sociedad le tocaría co-responsabilizarse tratando de crear condiciones más favorables para las familias: horarios de trabajo más flexibles, espacios amigables para la convivencia familiar en los lugares de trabajo, arreglos institucionales escolares que no compliquen la organización familiar de horarios e incluso espacios en estas instituciones que propicien la interacción familiar, organización de redes vecinales o comunitarias que apoyen el cuidado de niñas y niños. En fin, se necesitan acciones y situaciones creativas que apoyen a las familias y que transformen las condiciones actuales que obligan a las familias a restringir el tiempo necesario para la atención a los hijos.

Otro aspecto muy importante en que se observan similitudes entre familias refiere a la distribución de las responsabilidades relativas al cuidado y atención a los hijos y a las tareas de mantenimiento y funcionalidad del hogar. Aunque es posible notar la contribución de algunos padres en algunas familias, sobre todo en las de recursos educativos y socioeconómicos amplios, los diferentes análisis presentados en varios capítulos reflejan y concluyen que las madres de familia, independientemente de su grupo sociocultural,

del ciclo vital y doméstico de su familia, de su contribución a la economía familiar y de sus horarios de trabajo, siguen siendo las responsables principales del cuidado de los hijos y del hogar con una carga fuerte y, para muchas, agobiante; sin embargo, independientemente del grupo sociocultural, muchas familias cuentan con una gran ayuda que proviene de los abuelos, en particular y más frecuentemente, de las abuelas maternas.

Esta situación corrobora, por una parte, que sigue existiendo inequidad de género en cuanto a quién proporciona anímica y operativamente la base para la existencia de la familia y su desarrollo, y no solo por la contribución de las madres sino también de las abuelas. La contribución de los padres (varones) en la mayoría de los casos se identifica como “ayuda”, muchas veces dirigida y solicitada por la madre y no como una co-responsabilidad equilibradamente repartida que asuman los padres para hacerse cargo de forma permanente o espontánea de algún aspecto del cuidado de los hijos o del hogar.

Por otra parte, se revela que a medida que mayor número de madres se incorporan a actividades laborales remuneradas, —con horarios fijos, algunas con días laborables que se extienden al fin de semana, y en muchos casos con obligaciones de trabajo que se llevan al hogar, horas que son las correspondientes para estar en familia o descansar—, quienes entran a apoyar, muy frecuentemente, son las abuelas y algunos abuelos para quienes, como señalan Enríquez, Medrano y Maldonado (en este volumen), implica una condición de fragilidad por el inevitable deterioro asociado a la etapa de vida de los adultos mayores. Esto crea riesgos no solo para ellos sino también para los niños y niñas que están al cuidado de personas que pueden tener dificultad de movilidad, de fuerza, etcétera. Esta situación de vulnerabilidad no solo les queda clara a los padres y madres de las familias sino que les preocupa y la temen por las consecuencias en la salud de estos abuelos, cuyos hijos y nietos requieren de su apoyo, así como por la posible pérdida de tal apoyo tan necesario para poder continuar de manera razonable con sus vidas.

DIVERSIDAD Y VARIANTES FAMILIARES

Se han señalado algunos aspectos similares entre las familias que participaron en la investigación, pero, por otra parte, hay variantes en las condiciones y prácticas de vida entre las familias que son importantes de reconocer y sobre las que surgen reflexiones para tomar en cuenta. Estas variantes no solo

se identifican en términos de las características que configuran cada uno de los cinco grupos socioculturales sino que, como detallaron Enríquez Rosas y Zohn Muldoon en su análisis de rasgos y características de las familias, al interior de los grupos hay variantes en la composición, la jefatura, y el ciclo vital y doméstico familiar. Estas variantes implican dinámicas complejas por las que van atravesando las familias a lo largo del tiempo.

Resalta entre las variantes, como se señala en el capítulo de Mejía-Arauz, Dávalos Picazo y Zohn Muldoon, que las familias con mejor situación económica son las más preocupadas por las demandas y compromisos económicos, mientras que a las familias de otros grupos les resultan más demandantes las labores del hogar. Esto último es comprensible, ya que en el grupo 1, familias con recursos amplios (GP1 FRA), cuentan con ayuda doméstica pagada, es decir, cuentan con el apoyo de otras mujeres, empleadas domésticas, muchas de ellas madres de familia también, que presentan otra condición de vida, pero gracias a ellas estas otras familias tienen un poco de alivio en cuanto a las labores del hogar y, en algunos casos, incluso en cuanto al cuidado de los hijos.

La atención y el cuidado de los hijos es preocupación importante para todas las familias, pero varía por cuestiones de demandas económicas, del tiempo requerido para las responsabilidades del trabajo remunerado, del número de hijos y del tiempo y “disponibilidad psicológica” para atenderlos, como señalan Mejía-Arauz, Dávalos Picazo y Zohn Muldoon, y también Enríquez, Medrano y Maldonado en sus respectivos capítulos en este volumen; pero, como muestra Velasco Jáuregui en su análisis de familias con hijo con discapacidad, esta situación es especialmente difícil para estas otras familias; es notable que los padres y madres de estas familias se encuentran entre los niveles más altos en horas de trabajo y horas de actividad diurna, es decir, dedican más horas en el trabajo remunerado y en el trabajo que demanda el cuidado de los hijos y del hogar que los padres y madres de otros grupos, con la consecuencia de tener menor número de horas de sueño.

En cuanto al descanso, sin embargo, hay una tendencia compartida entre las familias de todos los grupos, excepto el de familias indígenas urbanas a no dormir un número recomendable de horas. Esto, sumado a otras condiciones demandantes de la vida de estas familias, repercute por una parte, en la falta de un tiempo de dedicación a la propia persona, y por otra, puede resultar en un tren de vida estresante y difícil de sostener por el deterioro físico y psicológico que conlleva la falta de descanso y el esfuerzo que requiere

esta vida cotidiana. A largo plazo, esto se puede traducir, entre otras consecuencias, en problemas de salud o incremento de la posibilidad de conflicto intrafamiliar con impactos en el estado emocional tanto de los padres como de los hijos. Una nación con familias en estas condiciones se convierte en una nación frágil y enferma.

Por ello, las y los autores de varios de los capítulos concluyen acerca de la necesidad urgente de políticas públicas y programas asociados que atiendan las problemáticas de las familias y propicien mejores condiciones de vida para estas y para el desarrollo en la infancia media. Esto lo señalan también Enríquez, Medrano y Maldonado al concluir que el cuidado de los niños en la infancia media tendría que tener mayor presencia en la agenda pública, social y académica, así como también promover al interior de las familias una manera de abordar la vida cotidiana de forma más igualitaria, en especial entre los adultos de la familia.

Por su parte, el estudio de Velasco Jáuregui, que se fundamenta en el análisis de los derechos humanos para las personas con discapacidad y que aplica al caso de las familias con hijo con parálisis cerebral, señala de forma muy clara cómo estas familias no cuentan con el apoyo que les correspondería por parte del estado en servicios de calidad para la salud física y psicológica. Todo ello, señala la autora, “tiene implicaciones en cuanto al proceso de inclusión social, por lo cual es urgente que el estado implemente las políticas públicas necesarias para asegurar su cumplimiento” (p.185, en este volumen).

Si bien, las condiciones de vida de las familias con hijo con discapacidad presenta variantes que se pueden identificar como más extremas, en cuanto a las dificultades y complejidad de sus vidas para poder atender las necesidades familiares cuando se tiene un hijo con discapacidad severa, de manera diferente, en otros aspectos, las familias indígenas urbanas se encuentran también en desventaja frente a otros grupos socioculturales como muestran Alcalá, Íñiguez Segura y Mejía-Arauz, por ejemplo, por la discriminación que viven de forma cotidiana, por lo que es importante reconocer la necesidad del desarrollo de políticas y programas públicos que sean capaces de comprender estas diferencias y a la vez apoyen atinada y pertinentemente, las necesidades diversas de estos diferentes grupos socioculturales.

EL IMPACTO DE LA VIDA FAMILIAR URBANA EN EL DESARROLLO Y CRIANZA EN LA INFANCIA MEDIA

Varios de los capítulos que se incluyen en este libro tratan de aspectos de la crianza y desarrollo de los hijos. En el caso de la infancia media, al igual que en la infancia temprana, los niños y las niñas siguen necesitando de la atención, cuidado y afecto de los padres, pero una diferencia importante es que en estas edades se va gestando de manera más intensa el desarrollo de la autonomía, la formación de valores, el desarrollo de procesos cognitivos y socioemocionales que incluyen el comprender normas sociales y saber seguirlas de acuerdo a las demandas de los diversos contextos.

En cuanto a la relación entre autoridad parental y autonomía infantil, se trata de un dilema en el que los padres cotidianamente tienen que sopesar hasta qué punto ejercer su autoridad, y hasta qué punto ir “soltando” para que los hijos e hijas en esta etapa del desarrollo, como parte de lo que implica la autonomía, vayan identificando y experimentando, entre otros aspectos, cómo hacerse responsables de sí mismos, puedan darse cuenta de en qué aspectos de la vida cotidiana tienen habilidades, cómo enfrentar situaciones y se enseñen a tomar decisiones.

En esta línea, los capítulos que abordan las concepciones parentales de la autoridad, trato y desarrollo socioemocional, de Mejía-Arauz y Gómez López, y el capítulo que analiza las respuestas a la escala de estilos y prácticas parentales e incluye la observación de la interacción familiar, de Castillejos-Zenteno y Rivera-González, así como el de Morfín Otero, que analiza el tema de la familia en la red, presentan, desde diversos ángulos, resultados acerca del ejercicio de la autoridad por parte de los padres, la construcción de las relaciones afectivas en la familia y la orientación de los aprendizajes tecnológicos y sociales infantiles.

Estos autores y autoras identifican en algunos padres y madres un estilo de interacción coercitivo (véase el capítulo de Castillejos-Zenteno y Rivera-González), que intenta moldear a su idea a los hijos como el carpintero que se dedica a configurar un mueble, según la metáfora de Gopnik (citada en Mejía-Arauz y Gómez López, en este volumen), o que restringe el acceso y el tiempo de uso de los aparatos con los que los niños y niñas se conectan a la red, así como las aplicaciones y los sitios permitidos, según señala Morfín Otero en su capítulo.

Por otra parte, se identifican padres y madres cuya orientación es más dialógica, negocian o conversan justificando sus decisiones sobre los riesgos, por ejemplo, en Internet, y tratan de proveer las condiciones que permitan a los hijos “florecer” y desarrollarse bajo el estilo parental que Gopnik (citada por Mejía-Arauz y Gómez López, en este volumen) ha llamado metafóricamente de “padres jardineros”. En contraste, Castillejos-Zenteno y Rivera-González reportan como algo alarmante que un 48% de progenitores en la muestra estudiada siguen estilos parentales permisivos, negligentes o afiliados, lo cual, como han documentado a partir de otras investigaciones, se ha asociado con deficiencias en diversas áreas del desarrollo infantil.

Estos diversos estilos y prácticas parentales pueden tener implicaciones o impactos muy distintos en el desarrollo cognitivo, socioemocional y sociocultural de las niñas y niños en la infancia media. Tanto un ejercicio demasiado autoritario como negligente, por mencionar extremos, no son adecuados para el desarrollo infantil, como claramente lo documentan y discuten en su capítulo Castillejos-Zenteno y Rivera-González, desde el punto de vista teórico y de diversas investigaciones a las que refieren y con las que relacionan sus resultados.

De manera similar, los estilos restrictivos, autoritarios, con trato a base de golpes o castigos que resultaron más frecuentes por parte de los padres (véase Mejía-Arauz y Gómez López, en este volumen) que lo que podría ser deseable, desarrollan carencias afectivas y estrategias evasivas. Un ejemplo de ello lo aporta Morfín Otero, cuando señala que, ante este estilo, en el caso de las restricciones impositivas, no dialogadas, en el uso de los aparatos y el tiempo para usar la Red, los niños y niñas se esconden de los padres para conectarse a Internet. Pero por otra parte, los estilos demasiado laxos como los permisivos o negligentes tampoco proveen la orientación que requieren los niños y niñas en esta etapa de su desarrollo.

Mejía-Arauz y Gómez López indican que no es posible hacer recomendaciones tajantes entre un estilo de padres “carpinteros” o de padres “jardineros”. Como señalan Castillejos-Zenteno y Rivera-González, las variantes culturales en los estilos son relevantes porque con frecuencia estas variantes responden a necesidades adaptativas a los contextos. Un estilo restrictivo será necesario en un contexto social de excesivo riesgo, en espacios en donde se manifiesta la violencia o la criminalidad. Mientras que en contextos más protegidos o seguros, es posible ejercer estilos parentales de mayor flexibilidad.

En estas reflexiones acerca de los capítulos que abordan la crianza y el desarrollo, hay un énfasis en el papel de los padres y madres, sin embargo, todo lo que se ha comentado con anterioridad, aplica igualmente a las interacciones de otros adultos que se encuentran a cargo de niñas y niños en diferentes contextos de su vida cotidiana a lo largo del día. Como señalan Castillejos-Zenteno y Rivera-González, “es muy importante la formación de personas (maestros, cuidadores y comunidad en general) que puedan atender a las y los niños con los atributos de calidez, límites y fomento de la autonomía que se han encontrado favorecen su desarrollo” (p.253, en este volumen).

En forma similar, Mejía-Arauz y Gómez López, reflexionan críticamente acerca de las horas que los niños y niñas pasan en el contexto escolar y otras instituciones y contextos con adultos que se enfocan en su enseñanza intelectual, aprendizajes extraescolares o incluso de entretenimiento, sin considerar las necesidades socioemocionales y sin la intención explícita de crear ambientes de interacción afectivos que además fomenten valores y habilidades sociales, y que atiendan a los diferentes aspectos del desarrollo infantil.

Estos planteamientos acerca del desarrollo socioemocional no refieren de forma exclusiva a los aspectos del afecto sino que incluyen aprendizajes sociales como el respeto y consideración a otros, que son parte importante de la formación ciudadana. En este sentido, esto tendría que ser también parte de la orientación y objetivos de políticas y programas públicos, no solo de instituciones educativas sino también de todos aquellos agentes sociales en contacto con la infancia.

Estas preocupaciones, especialmente a niveles del desarrollo socioafectivo, se conectan con las aportaciones que presentan Morfín López y Sánchez Loyo. Sus resultados, como ya se señaló, alertan sobre el incremento en intentos y comisión de suicidio en la infancia y adolescencia. Los resultados que encuentran acerca de las concepciones parentales alrededor de este tema reflejan la internalización o socialización de los padres en la idea de la responsabilidad de las familias cuando estos eventos ocurren, sin considerar que la sociedad, las presiones que niños y niñas viven en diferentes escenarios con personas que muestran falta de comportamiento cívico y de respeto por otros, pueden también contribuir a estas trágicas decisiones. De ahí que estos autores concluyan resaltando la necesidad de que se desarro-

llen políticas públicas y programas que atiendan la salud socioemocional de la familia desde una perspectiva bio-psico-social; que las instituciones educativas desarrollen programas eficientes para el desarrollo emocional y de habilidades de convivencia y trato, tanto a nivel infantil como en aportes para fortalecer la vida familiar, y que en el sector salud se reorienten los programas preventivos situándolos socioculturalmente.

Finalmente, las vidas de las familias en los espacios públicos completan el panorama que se presenta en esta obra. La ciudad —se podría pensar tal vez ingenuamente— es una y la misma para todos, pero no es así en cuanto al acceso a los espacios públicos. Es lo que demuestra y discute Arufe Flores en su capítulo, principalmente respecto de cómo es la vida para los niños y niñas en la ciudad del siglo XXI, señalando que, en muchas ciudades, como la que forma parte de esta investigación, “el poder de los asuntos y espacios de la ciudad está en manos de adultos que no toman en consideración el derecho a la participación infantil en el espacio urbano” (p.293, en este volumen).

En este mismo sentido de la desigualdad en la vida en una gran ciudad, esta autora analiza datos que demuestran el contraste e inequidad en el acceso a los espacios públicos y las formas de habitar la ciudad entre los grupos socioculturales. En síntesis, las familias de los grupos con limitaciones económicas no tienen acceso a ciertas zonas de la ciudad y a diversos espacios públicos, y algo similar ocurre a las familias con hijos con discapacidad. Por ello, concluye acerca de la necesidad de que el estado atienda y contrarreste mediante políticas y programas públicos esta inequidad desde una perspectiva humanista para una forma más justa de disponibilidad de la ciudad para todos sus habitantes, ya sean niños, niñas o adultos, así como de diferentes grupos socioculturales y de condiciones de desventaja social, económica o de salud.

En síntesis, el panorama que se presenta en esta obra ha demostrado ser muy complejo y complicado para la vida familiar, con importantes dificultades para que los padres tengan las condiciones adecuadas para enfocarse con disponibilidad psicológica, energía y tiempo a orientar de forma adecuada el desarrollo infantil de sus hijos e hijas. Es claro que esta situación a cargo de las familias es inviable e insostenible; las coloca en un estado de alta vulnerabilidad que eventualmente debilita el sistema familiar y con ello, el sistema social.

Por ello, se requiere de un cambio radical social, institucional y político en la concepción de quién tiene la responsabilidad del desarrollo infantil y en las acciones correspondientes para asumir tal responsabilidad compartida. Es imperativo que los diferentes sectores de la sociedad asuman corresponsablemente la importante tarea de asegurar las condiciones de vida que permitan el mejor desarrollo infantil. Es parte de la responsabilidad del estado, las instituciones, grupos sociales, comunidades, organizaciones, empresas en que estos padres laboran, de las instituciones educativas, de toda aquella instancia y actores en contacto con los niños y niñas a lo largo de su día, y sobre todo de una adecuada y responsable participación por parte del estado, proporcionar los apoyos que estas familias necesitan. Después de todo, las familias siguen siendo las gestoras del desarrollo de los ciudadanos, pero ya no es posible que solamente la familia asuma estas responsabilidades y sobre todo sin tener condiciones más humanas para la vida cotidiana en los contextos urbanos mexicanos.

Acerca de los autores

Lucía Alcalá es doctora en Psicología del Desarrollo con énfasis en estudios cross-culturales por la Universidad de California, Santa Cruz. Es profesora investigadora del Departamento de Psicología de la Universidad Estatal de California, en Fullerton (California State University, Fullerton) y coordinadora del programa de intercambio académico en Yucatán (2020–2021) de la misma universidad. Fue profesora investigadora en la Universidad Maya de Quintana Roo (2015) y realizó estudios de posdoctorado en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Unidad Mérida, Yucatán, México (2016), otorgado por el Instituto de Estudios sobre México y Estados Unidos de la Universidad de California en Riverside (UCMEXUS por sus siglas en inglés). Ha realizado investigaciones comparativas acerca del desarrollo en la infancia media incluyendo: desarrollo cognitivo y habilidades en funciones ejecutivas (*executive function skills*); desarrollo del comportamiento prosocial en familias migrantes en California y familias indígenas en México, y el impacto de las experiencias de servicio comunitario en el desarrollo cívico y académico de estudiantes universitarios.

Claudia G. Arufe Flores es doctora en Estudios Iberoamericanos: Realidad Política y Social, por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra en Educación y Gestión del Conocimiento por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo por el Instituto Universitario de Cooperación y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO. Profesora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Su interés de investigación se enfoca en los estudios so-

ciales de la infancia y adolescencia, principalmente en temáticas de derechos humanos, convivencia, tejido social, adicciones y gestión del conocimiento. Ha publicado diversos artículos sobre estos tópicos. Es miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, de los Sistemas de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes de Jalisco y de Zapopan, así como del Colectivo de Organizaciones e Instituciones por los Derechos de la Infancia en Jalisco (COIDIJ).

Liliana Castillejos-Zenteno es doctora en Ciencias del Comportamiento (Orientación Neurociencias) por la Universidad de Guadalajara y maestra en Psicología (Residencia en Psicoterapia Infantil) por la Universidad Autónoma de México (UNAM) y maestra en Terapia Ocupacional por el Instituto de Terapia Ocupacional (ITO). Se ha desempeñado en la práctica privada en la atención de niños y niñas por más de 13 años y como profesora de licenciatura, maestría y educación continua en diferentes universidades, entre ellas, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Ha participado en diferentes investigaciones sobre desarrollo y validación de instrumentos psicométricos, desarrollo en la niñez, prácticas y estilos parentales.

Gabriel Dávalos Picazo es doctor en Psicología por la Universidad Pontificia Comillas. Secretario Académico del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad San Pablo CEU. Profesor de Grado y Posgrado en las universidades San Pablo CEU, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Europea de Madrid, España. Cuenta con las acreditaciones de Psicólogo General Sanitario y Psicólogo Educativo. Ha sido coordinador de la Unidad de Orientación a la Familia de la Comunidad de Madrid y coordinador del Centro de Atención a la Familia del Colegio Padre Piquer. Es miembro de la RED de investigadores para el desarrollo humano sustentable. Actualmente participa en proyectos y líneas de investigación relacionadas con familia, pareja, actividad deportiva, universidad saludable, competencias transversales, actitud hacia la investigación, compromiso académico, inmigración, obesidad, acoso escolar y nuevas tecnologías. Terapeuta familiar y de pareja, orientador y mediador familiar.

Rocío Enríquez Rosas es maestra en Psicoterapia Familiar Sistémica y doctora en Ciencias Sociales. Profesora investigadora del Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y miembro del Sistema Nacional de investigadores, nivel II. Desde 2018, coordina el Programa Formal de Investigación de su departamento. Forma parte del núcleo académico básico del Doctorado en Estudios Científico Sociales y de la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura de ITESO. Participa también en programas del Doctorado en Ciencias Sociales de la región centro occidente de México. Sus líneas de investigación son: familias, cuidados y bienestar social; socioantropología de las emociones y procesos de inclusión / exclusión social; pobreza y política social. Coordina las colecciones Emociones e Interdisciplina (ITESO-UNAM FES Iztacala) y Psicoterapia y Diálogo Interdisciplinario (ITESO). Cuenta con publicaciones en revistas arbitradas, así como en libros colectivos. Es autora de la obra *El crisol de la pobreza*.

Luis Felipe Gómez López es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es profesor e investigador emérito del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Fue coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación de ITESO-Ibero, en el que ha trabajado como profesor y asesor desde hace quince años. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su interés de investigación está en la línea de currículo y modelos educativos, específicamente en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

María Rebeca Iñiguez Segura es maestra en Pedagogía con especialidad en Nuevas Tecnologías en Educación y estudios en Antropología Social. Su trabajo ha sido diverso en el ámbito educativo. Comenzó en el campo de la formación de adultos en el ámbito empresarial y continuó con experiencia docente, de evaluación, planeación y de dirección en educación inicial, básica y media superior en escuelas con propuestas educativas innovadoras en la Ciudad de México y en Mérida, Yucatán. Participó en proyectos educativos con población indígena rural y urbana en diferentes estados de la república mexicana, con instituciones como Indemaya, en Yucatán, y el Child Fund Mexico. Fundadora de la escuela Loyola *Comunidad Educativa*, en Mérida, Yucatán. Ha

participado en la creación de documentos que sustentan la filosofía educativa de diversas instituciones y manuales educativos en los diferentes proyectos. Su experiencia en el campo de la investigación se enfoca en el ámbito de la antropología y psicología social.

Margarita Maldonado Saucedo es doctora en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac (Univa). Tiene una especialidad en Gerontología por la Universidad del Norte de Texas. Ha sido docente desde 1989 en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Su línea de investigación actual es el bienestar subjetivo en el adulto mayor en situación de pobreza. Ha participado con diferentes investigadores en proyectos nacionales sobre temas de envejecimiento, ha publicado en revistas nacionales e internacionales y ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre envejecimiento. Actualmente colabora en el proyecto de investigación financiado por el ITESO: “Subjetividades, emociones y procesos de colectivización del cuidado en la vejez: un estudio comparado: México, España y Uruguay”.

Vanessa Medrano González es licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y maestra en Terapia Breve Sistémica por el Centro de Crecimiento Personal y Familiar, S.C. Instituto Milton H. Erickson de Monterrey, Nuevo León. Estudia el Doctorado en Estudios Científico-Sociales por el ITESO. Es profesora titular de tiempo fijo del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. El proyecto doctoral que está desarrollando es sobre el estudio de las nuevas formas de participación masculina en el cuidado de los hijos. Actualmente está cursando la especialización en políticas de cuidado desde la perspectiva de género por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Rebeca Mejía-Arauz es doctora en Psicología del Desarrollo por la Universidad de California, Santa Cruz, maestra en Psicología Social por la London School of Economics, tiene una especialidad en Desarrollo Cognoscitivo por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es profesora investigadora emérita del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. Su investigación se enfoca en: las variantes culturales en el desarrollo sociocognitivo y emocional infantil y su relación con las prác-

ticas de vida familiar y comunitaria; la interacción, participación social y comunicación en el aprendizaje informal, así como en las transformaciones culturales intergeneracionales de las familias que inciden en el aprendizaje y desarrollo infantil. Coordinó la investigación “Organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en el desarrollo en la infancia media”, en la que participaron 25 investigadores del ITESO e investigadores externos, tanto nacionales como internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Recibió reconocimientos por su trayectoria en investigación y contribución al conocimiento en Psicología, por dos diferentes sociedades de psicólogos y psicólogas de Jalisco en 1996 y 2014.

Teresita Morfín López es doctora por el programa Sociedad del Conocimiento: Nuevas perspectivas en Documentación, Comunicación y Humanidades de la Universidad de La Coruña, España. Maestra en Desarrollo Humano, especialidad en Educación Cognoscitiva, y licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es profesora investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud (DPES) del ITESO. Es profesora de asignaturas y proyectos en licenciatura y maestría, miembro de Núcleo Académico Básico del Doctorado Interinstitucional en Investigación Psicológica. Es coordinadora de la Unidad Académica Básica de Desarrollo Psicocultural del DPES. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su línea de investigación se enfoca en los factores culturales de riesgo suicida, la influencia de la cultura en el comportamiento suicida y los factores culturales protectores del suicidio. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y en entrevistas en medios de comunicación. Miembro de la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio, de la Asociación Americana de Suicidología y de la Asociación Mexicana de Suicidología. Coordinadora de la Subcomisión de Investigación de la Comisión para la Atención Integral del Fenómeno Suicida en Jalisco (2004–2016). Ha publicado artículos científicos, libros y capítulos de libros sobre factores de riesgo suicida desde una perspectiva psicocultural.

Francisco Morfín Otero estudió el Doctorado en Filosofía de la Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), con el tema “Rehabitar el mundo”, trabajo de investigación y reflexión filo-

sófica sobre los usos e impacto de la Internet en nuestras vidas, tema que ha seguido trabajando y que ha aplicado en procesos de formación de profesores para el tejido de redes de aprendizaje en línea. De manera paralela, ha colaborado en el diseño y reflexión de los sistemas educativos propios de los pueblos originarios en México, desde la perspectiva de la educación intercultural. Actualmente dirige la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk en Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, que forma parte del Sistema Universitario Jesuita.

Rolando Rivera-González es médico con estudios de posgrado en pediatría, neurodesarrollo, epidemiología y antropología. Investigador y jefe del Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo del Instituto Nacional de Pediatría. Académico de la Maestría en Rehabilitación Neurológica de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Coordinador del Sistema de Vigilancia y Promoción del Desarrollo Integral del Niño. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Sus líneas de investigación son: exploración neurológica, vigilancia y promoción del desarrollo; evaluación infantil; psicometría; prevención de la discapacidad en la infancia; interacción cuidador-niño(a) y construcción de ciudadanía y parentalidad democrática. Ha realizado más de 100 presentaciones en congresos nacionales e internacionales. Se ha desempeñado como tutor de 50 tesis de posgrado y 30 tesis de grado. Cuenta con numerosas publicaciones sobre desarrollo del niño: 45 artículos, siete libros y 12 capítulos de libros.

Luis Miguel Sánchez Loyo es licenciado en Psicología y doctor en Ciencias del Comportamiento. Es profesor investigador titular en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y profesor en el Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Vicepresidente de Isabel Ayuda para la Vida, AC. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y de la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio. Representante de México en la Asociación de Suicidología de América Latina y el Caribe. Ha dictado más de 150 ponencias, conferencias o talleres. Ha publicado más de 50 artículos y capítulos de libros sobre conducta suicida, psicopatología y funcionamiento cerebral.

Leticia Celina Velasco Jáuregui es doctora en Estudios Científico Sociales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores del Occidente (ITESO). Investigadora independiente y profesora en la misma institución. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores, nivel I. Su línea de investigación, por más de 15 años, ha sido en torno a las problemáticas sociales de las personas con discapacidad. Como académica, ha colaborado en este campo de estudio con diversas publicaciones de libros, artículos científicos y capítulos de libros. Realizó una estancia de investigación en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC) del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Participa como experta en discapacidad en diversos organismos académicos, de la sociedad civil, organismos gubernamentales y legislativos, cuyo motivo de vinculación está asociado principalmente a la creación de las estructuras legislativas y las políticas públicas necesarias, a fin de que se les permita a las personas con discapacidad acceder a sus derechos humanos.

Tania Zohn Muldoon es maestra en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad del Valle de Atemajac (Univa) y doctora en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara. Académica del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Su campo de trabajo es la psicoterapia desde la perspectiva del diálogo interdisciplinario, en procesos de formación, práctica profesional e investigación. Ha participado como docente en diferentes instituciones de educación superior, nacionales e internacionales. En el ITESO formó parte del equipo que desarrolló la propuesta educativa de la Maestría en Psicoterapia, de la que actualmente es coordinadora docente. Entre los artículos que ha publicado están: “La construcción del constructivismo: implicaciones para la psicoterapia”, “¿Cuándo y por qué ir a terapia?” e “Historia familiar y desempeño profesional en psicoterapia”. Es coordinadora de la colección Psicoterapia y Diálogo Interdisciplinario, que cuenta con la publicación de cinco volúmenes, en los cuales ha participado como autora y coautora con otros académicos e investigadores del ITESO. Es psicoterapeuta en la práctica privada, atendiendo individuos, parejas y familias.

Organización familiar en la vida urbana
Un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media

se terminó de imprimir en octubre de 2020
en los Talleres de Innovación para el Diseño del ITESO,
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.

La edición estuvo al cuidado de la
Oficina de Publicaciones del ITESO.



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

Lucía Alcalá · Claudia G. Arufe Flores
Liliana Castillejos-Zenteno · Gabriel Dávalos Picazo
Rocío Enríquez Rosas · Luis Felipe Gómez López
Rebeca Íñiguez Segura · Margarita Maldonado Saucedo
Vanessa Medrano González · Rebeca Mejía-Arauz
Teresita Morfín López · Francisco Morfín Otero
Rolando Rivera-González · Luis Miguel Sánchez Loyo
Leticia Celina Velasco Jáuregui · Tania Zohn Muldoon

La complejidad de la vida actual, así como la heterogeneidad de las familias, entre cuyas características está la de ser encabezadas por uno o dos padres, que pueden ser del mismo sexo, o ser lideradas por los abuelos o algún otro familiar, implican una serie de problemáticas en las formas de relación y dinámicas de interacción de sus integrantes, que inciden en el desarrollo de la infancia media.

Este libro presenta los resultados de una extensa investigación que identifica la manera en que se asumen las formas de organización familiar contemporánea, para así comprender las implicaciones que representan estas nuevas condiciones en la vida de los hijos y las hijas. Realizada por expertos en distintas disciplinas sociales, contó con el apoyo de familias diversas y de distintas configuraciones socioeconómicas y culturales.

Dirigido a profesionales, profesores, investigadores y estudiantes vinculados a las ciencias sociales, este volumen tiene como principal objetivo mostrar evidencias del panorama actual familiar en el contexto urbano y sustentar la necesidad de un cambio de paradigmas en la concepción de la responsabilidad del desarrollo de la infancia media.

