



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA CRIANZA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, DIRIGIDA A  
CUIDADORES PRIMARIOS”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA**

**JESÚS URIEL LAGUNA NAVARRO**

**DIRECTORA: Dra. ANA CELIA CHAPA ROMERO**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, Cd. Mx., 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi mamá, Cony, a quien le debo todo y quien siempre supo que quería que sus hijos fueran “libres, independientes, que no crecieran con etiquetas ni agresiones como yo”, gracias por tanto amor.*

*A ella, mi hermana, mis tíos y mis amigos, soy quien soy gracias a ustedes y con ustedes.*

*Al final esta tesis habla de una vida íntima más democrática y equitativa, y nunca hubiera creído en un proyecto así si no lo hubiese vivido en carne propia a su lado.*

*A Ana, por ser la mejor tutora que pude imaginar y por rescatar mi vocación por la psicología.*

*A mis sinodales, profesoras y profesores.*

*A la ciudadanía mexicana, que con sus impuestos ha pagado toda mi educación, y a la larga lista de anónimos que ha contribuido de una u otra forma para que pudiera llegar a este punto.*

# ÍNDICE

---

Resumen.....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
Capítulo 1. Intervenciones dirigidas a cuidadores primarios para la prevención de la violencia .....	11
1.1 Parent training y prevención de la violencia.....	11
1.2 Distintos enfoques, una misma carencia.....	17
Capítulo 2. Género y violencia en la crianza y el desarrollo.....	25
2.1 Patriarcado y violencia: la tragedia, el miedo y el estatus.....	26
2.2 La crianza en la familia patriarcal y sus consecuencias en el desarrollo .....	33
2.3 La ética del cuidado como alternativa .....	38
capítulo 3. El diseño de la propuesta. Integración desde la ética del cuidado .....	44
3.1 Los elementos de la propuesta. Revisión y clasificación. ....	44
3.2 Conformación de las sesiones .....	49
3.3 El orden de las sesiones y la lógica de la intervención .....	53
Capítulo 4. Propuesta de intervención: “la ética del cuidado en la crianza” .....	57
4.1 Objetivo general.....	58
4.2 Objetivos específicos .....	58
4.3 Duración del programa .....	59
4.4 Población objetivo .....	60
4.5 Estructura del programa.....	60
4.6 Características de las personas facilitadoras.....	61
4.7 Evaluación de resultados.....	62
4.7.1 Componente cuantitativo de la evaluación .....	64
4.7.2 Componente cualitativo de la evaluación .....	65
4.7.3 Matriz de evaluación.....	66
4.8 Cartas descriptivas de las sesiones.....	68

Sesión 1. Introducción .....	69
Sesión 2. La voz propia .....	70
Sesión 3. Autocuidado afectivo.....	71
Sesión 4. Escuchar y comprender para cuidar .....	73
Sesión 5. El diálogo .....	75
Sesión 6. Cambio cooperativo .....	76
Sesión 7. Educar desde el cuidado .....	77
Sesión 8. No hacer daño .....	79
Sesión 9. Rechazando abusos y desigualdades .....	81
Sesión 10. Deshacer las jerarquías .....	83
Sesión 11. Construyendo modelos familiares alternativos .....	85
Sesión 12. Cierre .....	87
Sesión Adicional A. Manejo de separaciones .....	88
Sesión Adicional B. Diversidad Familiar .....	89
Sesión Adicional C. Adultismo .....	90
Sesión Adicional D. Abuso sexual infantil.....	91
Sesión Adicional E. Violencia en la pareja.....	92
Sesión Adicional F. Hablando de sexualidad.....	93
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	95
REFERENCIAS.....	99
APÉNDICE A. MATERIALES PARA LA EVALUACIÓN.....	103
APÉNDICE B. ANEXOS PARA LAS SESIONES ORDINARIAS.....	107
APÉNDICE C. ANEXOS PARA LAS SESIONES ADICIONALES.....	128

## RESUMEN

---

En esta tesis se presenta una propuesta de intervención dirigida a cuidadores primarios para la prevención de la violencia desde una perspectiva de género. El eje teórico principal es la ética del cuidado feminista, haciendo un análisis sobre cómo se relacionan las estructuras familiares patriarcales con la violencia y la crianza. La propuesta de intervención se estructuró a partir de un análisis documental de seis programas de intervención dirigidos a cuidadores primarios, seleccionando aquellos elementos que fueron compatibles con el modelo teórico y organizándolos a partir del mismo. La propuesta se presenta junto con lineamientos sugeridos para su posterior evaluación. Finalmente se discuten los alcances y limitaciones de la intervención.

**Palabras clave:** ética del cuidado, crianza, violencia

### Abstract

The aim of this thesis is to present a parenting intervention proposal for violence prevention with gender perspective. Parting from the feminist ethics of care as the theoretical background an analysis on the relation of patriarchal family structures and violence is conducted. The proposal was done through a documental revision of six parenting intervention programs, selecting compatible elements according to the theoretical frame. The final product is presented with guidelines for its own evaluation as well as discussion points of its scopes and limitations.

**Keywords:** ethics of care, parenting, violence

## INTRODUCCIÓN

---

La propuesta que se presenta en esta tesis parte de algunos planteamientos básicos, el primero de ellos es que existe una relación estrecha entre la violencia y el género. Muchas autoras feministas ya han expuesto la forma en la que el género, entendido como una producción eminentemente sociocultural (a las diferencias anatómo-fisiológicas entre hombres y mujeres se les llama sexo) produce desigualdades sociales, generando un estado de subordinación de las mujeres por los hombres (García-Ortega, 2008)

Han desarrollado además, como esa subordinación termina dando pie a distintas formas de violencia hoy conocidas como violencia de género, la cual tiene distintas expresiones como lo son la violencia económica, estructural, física, psicológica, etc. (García-Ortega, 2008) Incluso hay algunas autoras que han desarrollado la idea de que la violencia y el género están vinculados casi en todo momento, y no sólo en lo que comúnmente se denomina violencia de género.

Algunos ejemplos son los vínculos que se han encontrado entre el ejercicio de la guerra y el sexismo (Reardon, 2015). O en los estudios de cómo la socialización masculina tradicional fomenta la violencia no sólo hacia las mujeres, sino también hacia otros hombres e incluso hacia el sí mismo (Kaufman, 1989). Finalmente encontramos el modelo de Rita Segato, 2013, que busca explicar la violencia (toda ella) a través de un sistema que se articula principalmente a través de las desigualdades de género (y de otras categorías como la clase, la raza, la orientación sexual, etc.).

Siguiendo este planteamiento, es que la inclusión de la perspectiva de género en distintas intervenciones relacionadas con la violencia ha comenzado a proponerse como necesaria. Ya que a través de ella se reconocen estas desigualdades y se busca ir hacia las raíces estructurales de la misma (García-Ortega, 2008)

El siguiente planteamiento importante a tomar en cuenta, es que una socialización dicotómica rígida basada en el género provoca en sí mismo daños en las personas.

Al respecto encontramos lo que Carol Gilligan, 2013, llama daño moral, argumentando que esa socialización dicotómica bifurca las cualidades humanas en “masculinas” y “femeninas”, separando a los individuos de partes de sí mismos y limitando sus capacidades.

La socialización dicotómica inicia desde etapas muy tempranas del desarrollo, incluso antes del nacimiento, y se trata de un fenómeno complejo, ya que ocurre en múltiples espacios y a través de múltiples actores sociales a lo largo del desarrollo, como son los medios de comunicación, las escuelas, la familia, el sistema legal, de salud, etc. (Hayden-McPeak et al, 1993).

Es claro que para cambiar la situación, deben existir cambios en las distintas esferas de socialización, esta propuesta se centra en los cambios que serían necesarios al pensar en la crianza y la práctica parental, en relación a la socialización dicotómica basada en el género. Durante la práctica parental encontramos múltiples patrones culturales que refuerzan los estereotipos de género como la selección de los juguetes, respuesta diferenciada al llanto, (Hayden-McPeak et al, 1993) o los tipos de castigo físico en caso de presentarse (Buitrago y Peña).

Sin embargo cabe aclarar que la relación entre el género y la crianza no son únicamente algunas actitudes o conductas específicas, sino que más bien guardan una relación estructural. La crianza se ejerce dentro de estructuras sociales que producen estructuras familiares específicas. En este caso estamos hablando de estructuras patriarcales, entendidas como aquellas en las cuales existe un orden jerárquico basado en la edad y el sexo, donde la autoridad y el poder emanan de un padre (Gilligan, 2013)

Para Alda Facio, 2005, la familia patriarcal es considerada por las feministas como el espacio privilegiado de reproducción del patriarcado ya que constituye la unidad de control económico, sexual y reproductivo del varón sobre la mujer y su prole. Es decir, que la relación entre el género y la crianza no se trata únicamente del refuerzo de estereotipos de género, sino de la reproducción de formas de relación social basadas en la subordinación de las mujeres. La misma responsabilidad de la



labor de crianza se le atribuye casi de manera exclusiva a las mujeres, y esa distribución inequitativa del trabajo reproduce ya en sí misma el sexismo (Chorodow, 1984).

De manera que si se desea intervenir en la práctica parental, será necesario tener en cuenta los elementos que conforman la estructura patriarcal de familia así como buscar la promoción de relaciones sociales más equitativas al interior de las mismas durante la crianza.

Actualmente ya existen programas de intervención dirigidos a cuidadores primarios, con objetivos diversos (Rey, 2006). Muchos incluso están enfocados en la prevención de la violencia (Pisani y Martins, 2016). Dichos programas han demostrado ser efectivos para producir cambios en algunos patrones de crianza, e incluso en ciertas pautas de relación social dentro de las familias, como la comunicación y la solución de problemas (Helfenbaum-Kun & Ortiz, 2007).

Debido a ello, es que en esta tesis se defiende la idea de que es posible realizar una intervención que retome aquellos aspectos que ya han funcionado en esas intervenciones, y complementarlos con elementos provenientes desde la perspectiva de género. De esta forma, se estarían fomentando tanto herramientas que han demostrado su efectividad en la prevención de la violencia, como aquellas relacionadas con la problematización de los elementos que componen la estructura patriarcal de familia.

Es así que el objetivo de la propuesta de intervención será la prevención de la violencia a partir de la práctica parental, a través de la problematización de creencias sobre el género y la crianza que reproducen relaciones de poder, y la promoción de formas de relación social más equitativas dentro de las familias. Para ello, se parte desde la ética del cuidado de Carol Gilligan, 1993, 2002, 2013, como eje teórico principal.

Cabe señalar que desde el enfoque feminista que se plantea en esta tesis, se tiene una concepción específica sobre la violencia. Dicha concepción puede resumirse en tres premisas: primero, que la violencia, lejos de ser un simple comportamiento

aprendido, se trata de un acto con intención comunicativa, que tiene la función social de mantener estructuras jerárquicas autoritarias (Segato, 2013); segundo, que en la crianza dicha estructura jerárquica está expresada en la estructura de la familia patriarcal, basada en desigualdades de género (Facio & Fries, 2005); tercero, que dicha estructura y desigualdades merman tanto el desarrollo psicológico como la capacidad de construir relaciones de confianza y respeto mutuo, y que dichas carencias son la base de la violencia (Gilligan, 2002).

Ante esta visión sobre la violencia, se contraponen la ética del cuidado como una alternativa para establecer relaciones más democráticas entorno a la crianza. El postulado principal de la ética del cuidado es que al adquirir consciencia sobre la interdependencia que existe en las relaciones sociales, se desarrolla un sentido de responsabilidad sobre sí mismo y los demás, teniendo como principal objetivo el no hacer daño (Gilligan, 1993).

La propuesta de intervención que se presenta aquí se construye a partir de este enfoque sobre la violencia, así como de su prevención mediante la incorporación de la ética del cuidado. El diseño de la propuesta retoma técnicas y estrategias que han demostrado ser efectivas no sólo desde distintos enfoques en la psicología, sino también de intervenciones desarrolladas desde otras disciplinas, como la sociología. Siempre brindándoles un matiz propio que permite articularlas de forma congruente con la teoría que sustenta el programa.

En el primer capítulo se presenta una revisión de los distintos tipos de intervenciones dirigidas a cuidadores primarios desde la psicología. Se aborda su diversidad teórica y se argumenta cómo, pese a dicha diversidad, presentan en general el mismo tipo de presupuestos en relación al género. Al finalizar el capítulo se plantea la necesidad de un marco teórico distinto, que logre vincular género y violencia.

En el segundo capítulo, se expone el marco teórico de la propuesta. Inicia con una presentación sobre la relación que han encontrado autoras provenientes de distintas disciplinas entre el género y la violencia, principalmente en una reflexión en torno a la noción de patriarcado. Posteriormente se argumenta cómo dicho sistema

patriarcal influye en la familia y la crianza. La última parte del capítulo argumenta la pertinencia de la ética del cuidado como una propuesta alternativa al modelo patriarcal de familia.

En el tercer capítulo se presenta el procedimiento mediante el cual se logró conformar la propuesta de intervención a partir de la integración de técnicas provenientes de distintos programas mencionados en el primer capítulo.

En el cuarto y último capítulo, se presenta la propuesta de intervención, misma que incluye sus objetivos, las características principales como: población objetivo, duración y estructura del programa, así como una propuesta para la evaluación de sus resultados. Al finalizar el capítulo se presentan las cartas descriptivas de las sesiones que componen el programa.

En el apartado de conclusiones y recomendaciones se cierra con una reflexión en torno a las posibilidades y limitaciones que presenta el desarrollo del programa, así como de la relevancia social que tiene el mismo en el contexto actual.

## Capítulo 1. Intervenciones dirigidas a cuidadores primarios para la prevención de la violencia

---

Las experiencias de maltrato y abuso durante la infancia tienen consecuencias negativas en el desarrollo de la capacidad auto-reguladora de niños y niñas, además de que pueden derivar en futuros problemas de salud física y mental. Además, la violencia que se ejerce por parte de los adultos del núcleo familiar es una de las menos visibles y más prevalentes en las sociedades (Pisani & Martins, 2016).

A partir de lo anterior, es que se han hecho intentos por intervenir en la problemática desde un enfoque preventivo, a través de las intervenciones dirigidas hacia cuidadores primarios. Existen actualmente distintos programas de intervención que realizan énfasis en distintos aspectos, y que tienen como objetivo común el prevenir la violencia. (Pisani & Martins, 2016).

La propuesta de intervención que se pretende desarrollar a lo largo de esta tesis tiene como principal objetivo de igual forma la prevención de la violencia desde la práctica parental, pero tomando en cuenta sus vínculos con el género. Para ello primero se busca retomar algunos elementos de intervenciones anteriores que, aunque no se realizaron desde una perspectiva de género, lograron desarrollar algunas herramientas que han demostrado ser eficaces para la prevención de la violencia.

En este capítulo se muestra un recorrido por el desarrollo de las intervenciones dirigidas a cuidadores primarios, así como una revisión de aquellas que se han enfocado específicamente a la prevención de la violencia a partir de la práctica parental.

### *1.1 Parent training y prevención de la violencia*

Desde los años setenta se han desarrollado intervenciones dirigidas hacia los padres, que buscan brindarles conocimientos y habilidades que les permitan

afrontar con éxito problemas de conducta. Dicho enfoque de intervención es conocido como entrenamiento de padres (EP) o *Parent Training*. En sus orígenes, el EP se concibe como una forma de análisis conductual aplicado, buscando ser una intervención ecológica de los problemas de comportamiento (Rey, 2006).

El EP surge como una aplicación de los hallazgos de Patterson et al. (1975, 1982) acerca de las interacciones al interior de las familias de niños con problemas de comportamiento. Ellos consideraban que el comportamiento coercitivo y pasivo agresivo de los infantes era reforzado y modelado por los miembros de sus familias. Por lo tanto, si se entrenaba a los cuidadores primarios en principios y técnicas de cambio conductual, los problemas de conducta disminuirían.

Desde entonces, Patterson y sus seguidores desarrollaron y probaron distintos programas de intervención dirigida a padres, siendo el primero de ellos "*Intervention for boys with conduct problems*" publicado en 1974. El programa se basaba en los principios del condicionamiento operante y la teoría del aprendizaje social, posteriormente se fueron incluyendo componentes cognoscitivos.

El desarrollo de los programas de EP puede dividirse, de acuerdo con McMahon (1991), en tres etapas. La primera fue durante los años 70 del siglo XX, en ella los desarrollos se limitaban a la publicación de casos clínicos en los que se reportaba su implementación en casos de problemas de comportamiento infantil. Posteriormente durante los años 80 la investigación comenzó a diversificarse abarcando otros contextos, como el escolar, así como distintas conductas o los efectos de las intervenciones en otros miembros de la familia.

La última etapa la identifica a partir de los años 90, cuando inició una preocupación por determinar cuáles componentes de las intervenciones eran más efectivos, ya que los programas habían comenzado a incluir desde la década pasada más elementos de los que originalmente diseñaron Patterson y colaboradores.

Actualmente, el enfoque de EP se emplea en distintas poblaciones de cuidadores e infantes que se pueden beneficiar del mismo, generando adaptaciones del programa dirigidas a ámbitos como el riesgo de maltrato, padres y madres divorciados, en estado de reclusión, así como diversos problemas de comportamiento infantil.

Además del EP, existen otras intervenciones que comparten su interés en el trabajo con los cuidadores primarios, aunque partiendo desde otros enfoques diferentes al cognitivo-conductual. Eso ha contribuido a una mayor diversificación de los programas, dando como resultado distintas variaciones de talleres de “habilidades para la vida” o “escuelas para padres” con objetivos igualmente diversos. (Rey, 2006).

Hablando específicamente de la prevención de la violencia, Pisani y Martins (2016) realizaron una revisión sistemática de los programas universales de prevención de violencia y maltrato infantil dirigidos a padres. Retomaron la bibliografía publicada al respecto durante el periodo de 2008 a 2014 para identificar los distintos tipos de programas existentes, sus contenidos, resultados y la forma en que fueron evaluados.

En el estudio, se identificaron 16 tipos diferentes de programas educativos para padres que utilizaron intervenciones grupales, los cuales se centraban en promover prácticas y habilidades de crianza positiva. Los objetivos de los programas universales de prevención dirigidos a padres usualmente no se centran en el comportamiento violento, más bien buscan promover relaciones sanas e incrementar las habilidades de crianza (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2009).

De acuerdo con la revisión, la efectividad de los programas solía ser evaluada ya sea por los resultados de los cuidadores y/o los de los hijos. En los primeros se encontraban mediciones de las prácticas parentales, estrés, creencias con respecto a la crianza, control de la ira y variantes relacionadas con la salud mental, como la depresión o la ansiedad.

Algunos de los cambios reportados en el seguimiento a los cuidadores fueron: reducción en el uso de castigo físico así como de comportamiento agresivo hacia los infantes, mayor conocimiento acerca del desarrollo infantil así como comportamientos y creencias relacionados con la prevención de la violencia, manejo del enojo y afrontamiento prosocial. Otro resultado positivo fue un aumento en el apoyo social, ya que a través del intercambio de experiencias con otros cuidadores se generaron redes de apoyo.(Pisani y Martins, 2016)

En contraste, dentro de los resultados de la misma revisión, el programa *Adults and Children Together* reportó un aumento en el estrés parental a lo largo del tiempo posterior a la intervención, probablemente debido a una mayor conciencia sobre las dificultades asociadas a la crianza.(Pisani y Martins, 2016)

Cabe mencionar que la composición de los grupos variaba entre los distintos programas que abarcó la revisión. Algunos programas estaban dirigidos únicamente a madres, otros se componían por padres y madres, y finalmente existían otros programas que se dirigían a cuidadores primarios en general.

De acuerdo con Pisani y Martins (2016), es necesario que la intervención realizada a las familias inicie tan pronto como sea posible para reducir o evitar la necesidad de intervenciones remediales menos efectivas y más costosas. Señalan que los programas universales (dirigidos a un público general) pueden ofrecer algunas ventajas sobre los selectivos (dirigidos a grupos específicos) debido a la dificultad para identificar el maltrato infantil, además de que así se evita el riesgo a estigmatizar a grupos específicos.

Una de las grandes limitantes de la revisión anteriormente descrita, es que la gran mayoría de los estudios que abarca fueron realizados en países desarrollados. Prácticamente no se tomaron en cuenta contextos de países en desarrollo como los latinoamericanos.

Existen pocas revisiones realizadas a los resultados de programas de prevención dirigidos a cuidadores primarios en países en desarrollo, aún menos en el contexto latinoamericano y, particularmente, en México. Uno de ellos fue el realizado por Knerr et al. en 2013, enfocado principalmente en países de ingresos bajos y medios (la lista incluye países como Chile, South Africa, Brasil, Irán, Turquía, Etiopía, entre otros).

Dentro de la revisión, se reconoce que dichos países comparten características como mayores niveles de pobreza absoluta, desigualdad económica, violencia y sistemas deficientes de salud y protección social. Todos estos factores ponen a las familias y comunidades en un mayor riesgo de padecer la violencia, apuntando a una mayor necesidad de intervenciones parentales efectivas en estos escenarios (OMS, 2010 como se cita en Knerr, 2013).

Lo anterior ha contribuido a un entusiasmo por las intervenciones parentales, su implementación va en aumento en los países en desarrollo, sin embargo, existen muy pocas evaluaciones rigurosas que respalden sus resultados. Además, las intervenciones más evaluadas tienden a enfocarse en infantes con problemas de desarrollo físico o cognitivo, o la prevención de enfermedades y, sólo de manera limitada en el maltrato o en la crianza positiva (Knerr, 2013). De igual forma, existen pocos programas evaluados para prevenir problemas emocionales o conductuales (Mejía, 2012).

La revisión anteriormente mencionada tomó en cuenta publicaciones con ensayos aleatorizados cuyos participantes incluyeran cuidadores de niños en edades de 0 - 18 años, en países definidos por el Banco Mundial como de ingresos bajos y medios. De más de 24mil estudios identificados en la búsqueda inicial, 66 potenciales fueron elegidos aleatoriamente y revisados, 54 de los cuales fueron excluidos. Los 12 estudios restantes son los que se tomó en cuenta para el análisis.



De los doce estudios revisados, en diez de ellos, las participantes eran exclusivamente mujeres, cuatro se enfocaban únicamente en mujeres embarazadas o con unos pocos días de haber tenido a sus bebés. Este dato cobrará aún más relevancia al momento de hacer una revisión desde la perspectiva de género, ya que revela supuestos implícitos en el diseño e implementación de dichos programas.

La forma en la que las intervenciones se llevaron a cabo variaba entre visitas a casa, intervenciones grupales y a través de clínicas de salud. Nueve de las doce estaban basadas en programas diseñados en países desarrollados o por organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La mayoría de los programas implementados no habían sido evaluados en el contexto de esos países. (Knerr, 2013).

Las adaptaciones de dichos programas al contexto de los países en desarrollo solían centrarse en generar materiales que fueran accesibles para personas con bajo nivel educativo, como tarjetas con dibujos o ilustraciones que requirieran poca o nula lectura. Mientras que algunas variaciones culturales fueron contemplar a miembros de la familia extendida (Knerr, 2013).

De cualquier forma, los estudios revisados revelaron resultados favorecedores para las intervenciones grupales dirigidas a cuidadores en una serie de variables, como los son la interacción cuidador-hijo, actitudes y conocimientos de la cuidadora o cuidador y disminución de los abusos físicos. Esto sugiere que este tipo de intervenciones pueden mostrar buenos resultados al momento de ser enfocados de manera específica a la prevención del maltrato y la violencia en países en vías de desarrollo, como es el caso de México.

## 1.2 Distintos enfoques, una misma carencia

Una vez revisados los antecedentes de las intervenciones dirigidas a cuidadores primarios, así como sus distintas adaptaciones tanto a problemas diversos como a distintos contextos socio-culturales, es momento de realizar un breve recorrido por el contenido de las mismas considerando sus bases teórico-metodológicas. Dicho recorrido tiene la finalidad de enfatizar un punto, y es que pese a la diversidad de enfoques, existe un sesgo en estas intervenciones que es necesario señalar.

Las intervenciones psicológicas, en general, suelen mostrar la diversidad teórica propia de la disciplina. Casi en cualquier tipo de intervención, ya sea individual, grupal o comunitaria, encontraremos debates y posturas similares que remontan a sus bases epistemológicas. Las intervenciones dirigidas a cuidadores primarios no son la excepción. En ellas, encontraremos posturas heredadas del análisis conductual, de una tradición psicodinámica, o de un enfoque humanista-existencial, y más recientemente, intervenciones que retoman teorías psicosociales y del desarrollo.

Las intervenciones que tienen una base conductual suelen retomar principalmente la teoría del aprendizaje social y el condicionamiento operante. Su objetivo suele ser capacitar a los padres en el control de contingencias para reforzar la conducta prosocial y extinguir las conductas consideradas problemáticas. Sus antecedentes ya los hemos mencionado al inicio de este capítulo.

Un ejemplo del contenido habitual de un programa de intervención parental de base conductual lo encontramos en el manual *Helping Challenging Children* desarrollado por la Asociación Psiquiátrica Mundial (WPA por sus siglas en inglés). En él encontramos un total de 8 sesiones que inician con la explicación de las causas del mal comportamiento y finalizan con estrategias de manejo de la ira.

Dentro de las sesiones, los cuidadores aprenden además nociones de “*positive parenting*” (que puede traducirse como “crianza positiva”), comunicación y

comportamiento prosocial, habilidades de recompensa y de extinción (un ejemplo es el uso del “tiempo fuera”), brindar instrucciones efectivas, economía de fichas y estrategias para reducir el mal comportamiento (Fayyad et al., 2010).

Como podemos observar, el contenido de los programas de origen conductual suele ser una especie de “caja de herramientas” cuyo objetivo es la disminución de ciertas conductas y el aumento de otras.

Por otro lado, existen otras aproximaciones, usualmente denominadas “basadas en relaciones interpersonales”, que retoman teorías humanistas y adlerianas.<sup>1</sup> Dichas intervenciones se centran en la comunicación familiar y sus procesos de interacción y suelen incluir, actualmente, nociones de la teoría de sistemas familiares (Robles y Romero, 2011).

Las intervenciones basadas en relaciones interpersonales tienen dos antecedentes principales, igualmente surgidos en los años 70. El *Systematic Training for Effective Parenting* (STEP) de Dinkmeyer y McKay (1982) que retoma la teoría adleriana y el *Parent Effectiveness Training* (PET) de Gordon (1975) que proviene de la corriente humanista.

Sin embargo, cabe considerar que recientemente la distinción entre las aproximaciones conductual y basada en las relaciones interpersonales se ha ido difuminando, siendo cada vez más los programas que combinan elementos de ambas (Robles y Romero, 2011).

---

<sup>1</sup> Alfred Adler (1870 - 1937) fue discípulo y colaborador de Sigmund Freud desde 1902 a 1911, cuando se distanció del mismo para desarrollar su propia teoría psicodinámica mayormente conocida como “Psicología Individual”. Algunos de los postulados que las intervenciones mencionadas retoman provienen de su obra *Understanding Human Nature* publicada en 1927. En ella describe la situación de la primera infancia como una etapa donde se desarrolla un sentimiento de inferioridad, que posteriormente se convierte en una fuerza impulsora para el desarrollo. Bajo esta perspectiva los problemas de comportamiento infantil provienen de la necesidad de pertenencia y del sentimiento de inferioridad infantil, por lo cual la mayor parte de dichos problemas remite a cuatro objetivos principales: atención, poder, venganza y muestra de inadecuación. Las intervenciones con este enfoque se centran en la comprensión mutua, la comunicación, y dirigir los esfuerzos del infante a la cooperación.

Dentro de los contenidos que los programas conductuales comenzaron a incorporar a partir de las intervenciones basadas en relaciones interpersonales, encontramos aquellos enfocados a la mejora de las habilidades de comunicación y negociación, empatía (o reconocimiento de emociones) y solución de problemas.

Finalmente, otro marco teórico del que se sirven algunas intervenciones parentales proviene de la teoría psicosocial. Un ejemplo de ello es el programa *Familias Unidas*, creado en EE.UU. en la primera década del año 2000 y dirigido específicamente a población hispana adolescente y sus familias, dicho programa buscaba atender los problemas derivados de la exclusión social de dicha población. (Coatsworth et al., 2002).

El programa posee cuatro postulados básicos: a) la importancia de una visión contextualista para entender el desarrollo del problema de comportamiento adolescente, b) que las creencias y prácticas culturales permean todos los aspectos del ecosistema social y deben ser tomados en cuenta durante la intervención, c) la noción de empoderamiento como fundamental en la implementación del programa. y d) un énfasis en la familia como el agente central de socialización y, por lo tanto, un contexto clave para la intervención (Coatsworth et al., 2002).

Familias Unidas se diseñó para influir en cuatro aspectos del funcionamiento parental y el desarrollo adolescente que identifica como factores protectores: a) involucramiento parental, b) autocontrol del adolescente, c) competencia social del adolescente y d) logro académico y vinculación escolar. (Coatsworth et al., 2002).

El contenido del programa se divide en cuatro fases: *engagement*, un “enganche” con la comunidad para incrementar la motivación a participar; formación de grupo, donde se generan alianzas con los padres y se genera cohesión; cambio cognoscitivo/ construcción de habilidades, donde se problematizan las creencias sobre el desarrollo y la adolescencia a través de técnicas participativas, y se fomentan habilidades parentales a través de role-playing; y reestructuración, donde

se busca mejorar la interacción entre padres, adolescentes, otros miembros de la familia, personal escolar y entre pares a través de distintas técnicas comunitarias (Coatsworth et al., 2002).

Como puede apreciarse, las técnicas y procesos de *Familias Unidas* difieren de otros programas por el empleo de técnicas participativas y comunitarias, que buscan no sólo intervenir con los padres, sino en todo el entorno del adolescente. Además de su énfasis en el empoderamiento, lo que implica el contemplar situaciones de desigualdad social y estigmatización.

Con esta breve revisión, se buscaba ilustrar la diversidad y versatilidad que han adquirido las intervenciones dirigidas a cuidadores primarios. Éstas se han nutrido de distintos enfoques teóricos dentro de la psicología y, actualmente, cuentan con un gran respaldo empírico que avala su efectividad.

Sin embargo, pese a esta diversidad, la gran mayoría de las intervenciones parentales tienen un común denominador, y es que se han probado casi de manera exclusiva en madres.

Existe un cuerpo muy pequeño de literatura que explore a los padres en intervención parental, pese a que lleva más de 30 años de desarrollo, y el poco que existe rara vez examina específicamente el problema o sugiere que las intervenciones no son efectivas en los padres varones. La información es tan escasa que es difícil aventurarse a realizar conclusiones al respecto (Tiano & McNeil, 2005).

Algunos autores sugieren que el problema puede ser la dificultad para atraer a los padres varones a los grupos de entrenamiento de padres. Menos del 15% de las familias participando en investigaciones al respecto ha tenido a los varones involucrados en el proceso, y el 63% de los estudios ni siquiera reportan alguna clase de involucramiento del padre (Helfenbaum-Kun & Ortiz, 2007).

Distintas hipótesis han sido sugeridas alrededor del hecho de la falta de motivación paterna para asistir a los programas de intervención, aun cuando asisten, los padres varones son más probables de abandonar el programa. Algunas hipótesis sugieren que los padres pueden sentirse incómodos al asistir a grupos mayoritariamente femeninos (Helfenbaum-Kun & Ortiz, 2007), otros sugieren que existe una mayor resistencia al cambio por parte de los mismos (Niec et al., 2015).

Las distintas hipótesis cobran sentido si además pensamos en la división sexual del trabajo, en la cual las mujeres históricamente han sido vinculadas con las labores de crianza y confinadas a la esfera privada de la vida social; mientras que los hombres han sido relacionados a la esfera pública y por lo tanto, ajenos a las tareas relacionadas al cuidado y la crianza (Facio & Fries, 2005). El no integrar a los padres a esta clase de intervenciones termina por reproducir nuevamente dicha división del trabajo.

Además, el género no aparece involucrado únicamente en el grado de participación en un programa, el género tiene múltiples implicaciones en el abordaje de la violencia y de su prevención. Atraviesa todos los aspectos de la crianza y, por lo tanto, es una dimensión que plantea escenarios diferenciados aún dentro de un problema que podría parecer homogéneo. Un ejemplo de ello es el castigo físico. Son los padres varones, por lo general, quienes suelen infligir en mayor medida el castigo físico, además de que las razones por las cuales se considera meritoria la reprimenda suele estar diferenciada de acuerdo al género del niño o niña. Los tipos de castigos de igual forma suelen verse diferenciados (Buitrago-Peña, 2009).

El no tener en cuenta esta dimensión, al momento de realizar una intervención puede tener como resultado la reproducción de las mismas creencias y prácticas (como que la crianza es un asunto “de mujeres”) que sustentan distintas formas de violencia.

Por ello es necesario tomar en cuenta las relaciones de género que rigen la crianza, por dichas relaciones no se refiere aquí simplemente a estereotipos de género, sino a formas de organización y relaciones de poder que rigen el funcionamiento de las familias dentro de una sociedad patriarcal, y que se reproducen, entre muchas otras formas, mediante la crianza.

La necesidad de incluir la perspectiva de género en las intervenciones relacionadas a la crianza no es un asunto marginal, como lo demuestra la reciente preocupación por la ausencia de padres varones en las investigaciones e intervenciones, así como los altos índices de violencia sexual y de género que encontramos en el país, muchos de los cuales ocurren dentro de las familias.

Debido a todo lo anterior, es que esta tesis se propone como objetivo el realizar una propuesta de intervención dirigida a cuidadores primarios desde una perspectiva de género. Dicha propuesta retomará los elementos de las intervenciones parentales que han demostrado ser efectivos, y los complementará a través de una revisión a los desafíos que los estudios de género han encontrado en la crianza y el desarrollo. Aunque la práctica parental es muy extensa, no se centrará aquí en prácticas concretas, sino en las formas de organización y las relaciones de poder mediadas por el género que existen alrededor de esas prácticas.

El valor que una propuesta de este tipo tiene, es que es el primer paso para el desarrollo de un nuevo enfoque en las intervenciones en torno a la prevención de la violencia en la crianza. Un enfoque que busca atender a problemáticas que intervenciones e investigaciones anteriores no han tomado en cuenta, ya que sus marcos de referencia teóricos no las contemplan. Específicamente aquellas relacionadas con los roles de género y su relación intrínseca con el desarrollo, la crianza y la violencia.

Lo que pretende una intervención de este tipo es, además de proporcionar ciertas herramientas psicológicas a los cuidadores (como habilidades de comunicación asertiva, solución de problemas, reconocimiento y control de emociones y establecimiento de reglas y límites), el problematizar en ellos las creencias y prácticas entorno al género y la crianza, que producen y reproducen las relaciones de poder y de violencia de género.

Cabe aclarar que fuera de la psicología ya existen propuestas de intervención que justamente buscan problematizar dichos aspectos en el seno familiar. Tal es el caso del enfoque de “democratización familiar”, que es un programa de prevención de la violencia de género que se basa en la transformación de pautas socioculturales relacionadas con la misma. Dicho enfoque ha tenido su desarrollo en México desde el año 2000 bajo la coordinación académica del Instituto Mora, y ha recibido el apoyo del Instituto Nacional de las Mujeres y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Schmukler, 2012).

El enfoque de democratización familiar busca la promoción de procesos de corresponsabilidad entre los géneros, la equidad en el ejercicio de autoridad de mujeres y hombres, así como el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos y agentes activos en la toma de decisiones familiares (Schmukler, 2012).

Dicho enfoque no trabaja únicamente con la crianza, también con las relaciones de pareja, así como con adultos mayores y jóvenes. Además, al tratarse de un enfoque sociológico, dirige sus intervenciones al trabajo con funcionarios públicos y la promoción de políticas públicas, por lo que no es una intervención equivalente a las mencionadas anteriormente.

Otra limitante propia del nivel de análisis sobre el cual interviene el enfoque de democratización familiar es que, al abocarse casi exclusivamente a la problematización de creencias y prácticas, son pocas las herramientas concretas que puede brindar para llevar a cabo cambios en la vida cotidiana, a diferencia de



las intervenciones psicológicas, que buscan brindar estrategias y técnicas más específicas.

Por lo anterior, es que se considera necesario un enfoque integrador, que promueva la problematización de esquemas socioculturales en los cuidadores al mismo tiempo que les proporcione herramientas concretas que les permitan generar cambios a corto, mediano y largo plazo.

Para ello, necesitamos servirnos de un marco teórico distinto al que tradicionalmente han acudido las intervenciones en torno a la crianza. Dicho marco debe presentarnos un análisis sobre las influencias que tiene el género en el desarrollo, así como en la crianza y en la violencia dentro de la misma. Además de permitir la integración de los enfoques psicológicos con la problematización realizada desde otras disciplinas sociales

En el siguiente capítulo se presentará dicho marco, cuyo eje principal será la ética del cuidado desarrollada por Carol Gilligan, pero que retomará a su vez otros trabajos realizados desde los estudios de género, como los de Betty Reardon, 2015 y Rita Segato, 2003.

## Capítulo 2. Género y violencia en la crianza y el desarrollo

---

El género como categoría de análisis ha tenido un largo devenir teórico en el último siglo, en general, puede entenderse como un conjunto de características culturalmente específicas que identifican la conducta social de los sexos así como la relación entre ellos, (Osborne y Molina-Petit, 2008)<sup>2</sup> El género implica una producción de diferencias sociales a partir de una visión dicotómica del sexo, dichas diferencias, además, se encuentran jerarquizadas y, por lo tanto, conllevan una desigualdad social.

Se habla de producción en un sentido amplio, no sólo por el proceso de socialización que ocurre en la primera infancia (aunque por el tema de esta tesis sea quizás al que más se hará alusión) sino por todos los mecanismos estructurales (jurídicos, económicos, políticos, culturales) que se encargan de producir y reproducir las diferencias entre distintas categorías sociales.

La visión dicotómica del sexo es aquella que considera el dimorfismo sexual como la base de esencias humanas opuestas, imponiendo diferencias sociales en términos de roles, estatus, prácticas cotidianas, etc. (Gilligan, 2013) Dicha imposición tiene además repercusiones psicológicas, ya que implican restricciones a nivel afectivo, cognoscitivo y conductual, impidiendo el libre desarrollo de la personalidad y del potencial humano.(Gilligan, 2013)

En este capítulo se expone la relación que guarda el género con la violencia a partir de los análisis que han realizado distintas autoras alrededor de la noción de patriarcado para, posteriormente, situar dicho análisis en el contexto de la crianza y el desarrollo psicológico. Al final, se argumenta cómo es que las alternativas

---

<sup>2</sup> Existe un largo debate sobre la noción de género. La definición más común habla de las características asociadas culturalmente al dato anatómico del sexo o al “ser hombre” o “ser mujer”. Sin embargo, existen dos problemas principales con dicha definición. El primero es relacionar la dicotomía sexo/género con la de naturaleza/cultura, considerando el sexo como totalmente biológico y natural, además de invariante, siendo que en realidad presenta matices culturales y sociales. El segundo es sobre la cuestión del dato anatómico, ya que en la práctica cotidiana el género se asume a partir de características que no son sólo anatómicas, como la ropa o los gestos, lo que lleva a una concepción del género como *performance*. Para ver una discusión más a profundidad sobre el concepto de género léase Osborne y Molina-Petit (2008).

propuestas cristalizan en la ética feminista del cuidado, y el aporte que dicha noción tiene a la intervención que se busca diseñar.

### *2.1 Patriarcado y violencia: la tragedia, el miedo y el estatus.*

A continuación se exponen tres visiones complementarias sobre el patriarcado. La primera es desarrollada por Carol Gilligan, 2002, quien lo describe a partir de las tragedias míticas que se encuentran en el origen de la sociedad occidental. La segunda, de Betty Reardon, 2015, quien busca las raíces del sexismo y la guerra en el miedo a la diferencia. La última es la visión de Rita Segato, 2003, quien encuentra la etiología de la violencia en una economía simbólica de estatus.

Las tres visiones surgen de intereses y campos de investigación distintos como son la psicología del desarrollo, los estudios para la paz y la antropología social. Sin embargo, todas convergen en un análisis sobre la relación que existe entre el género, el patriarcado y la violencia.

En su libro *The Birth of Pleasure*, Carol Gilligan realiza un análisis sobre la tensión que existe entre la democracia y el patriarcado a partir de sus investigaciones en el campo de la psicología del desarrollo y la terapia de pareja. Para ella, la democracia se basa en un ideal de igualdad en el que todas las personas tienen voz. Mientras que el patriarcado implica una jerarquía, un ordenamiento que eleva al padre, separando padres de hijos (el hombre de los niños) y ubicando a hijos y mujeres debajo de la autoridad del padre (Gilligan, 2002).

La tensión entre democracia y patriarcado, argumenta, comienza a hacerse más abierta y visible a finales del siglo pasado (cuando realiza sus investigaciones) debido a los diversos cambios sociales en torno a las relaciones entre hombres y mujeres y entre padres e hijos.

Gilligan realizó sus investigaciones a través de las historias de amor de hombres y mujeres, así como entre mujeres adolescentes y niños jóvenes, se encontraba interesada en la forma en la que el placer se expresaba a través de esas historias.

Al analizar los distintos casos, encontró cómo la expresión del placer terminaba dando lugar a la tragedia. Una historia trágica donde “el amor lleva a la pérdida y el placer se asocia con la muerte” (Gilligan, 2002, p.5).

Al mirar hacia las producciones culturales occidentales, ella encuentra la misma historia trágica en la música, en la literatura, en la mitología, etc. Lo que la lleva a articular antiguos mitos occidentales (como Edipo, la Orestíada, el Génesis) con los hallazgos de investigaciones contemporáneas.

La conclusión a la que llega, es que tanto los mitos fundacionales de la civilización occidental, como las historias de los sujetos de sus investigaciones, son historias de un trauma. Dicho trauma ocurre en un triángulo compuesto por dos hombres y una mujer, en donde la autoridad de un padre o un esposo es desafiada, y uno de los hombres, herido en su amor, responde desatando un ciclo de violencia.

Para Gilligan, el patriarcado es inherentemente trágico, ya que establece jerarquías dentro de las relaciones íntimas. Dicha tragedia tiene una raíz emocional, que se produce por la contraposición entre el honor y el amor. Cuando una expresión sincera de amor desafía la autoridad del patriarca, éste debe restablecer su honor por medio de la violencia.

Por lo tanto, la violencia se entiende en términos de ruptura y restablecimiento de un orden jerárquico. En dicho orden, la existencia está en función de la voluntad de quién esté en la cima. Sin embargo, todos los seres humanos tienen voluntades propias, por lo que la opción de quienes estén debajo es o bien renunciar a su voluntad o desafiar el orden. La función de la violencia es la de recuperar el honor (el poder) a través del castigo, ya sea físico o simbólico.

Además, para que dicho orden pueda sostenerse, es necesario que hombres y mujeres renuncien a partes de sí mismos. La dinámica dominador-dominado lleva a una construcción de la masculinidad que implica un tabú por cualquier signo de vulnerabilidad o sensibilidad, mientras que la feminidad se construye como una renuncia de la voluntad propia para servir a los otros. (Gilligan, 2002)

La primera implica una renuncia a las relaciones afectivas para mantener una voz independiente, mientras que la segunda implica silenciar la propia voz para mantener las relaciones afectivas. Ambas estrategias llevan a la pérdida de relaciones humanas sinceras y de confianza. A esa renuncia a elementos de su propia humanidad, Gilligan le da el nombre de daño moral. (Gilligan, 2013)

Gilligan, 2013, centra sus investigaciones en las implicaciones que tiene el daño moral en el desarrollo psicológico de hombres y mujeres, tanto en la infancia como en la adolescencia y en la vida de pareja. Por lo tanto, su análisis de la relación patriarcado-violencia-género queda circunscrita al ámbito familiar. Sin embargo, existen otros análisis que llevan dicha relación a otros campos.

Tal es el caso de Betty Reardon, que en su libro *Sexism and the War System*, argumenta la necesidad de una integración entre los estudios de género y los estudios sobre la paz. La base de su propuesta recae en que tanto el sexismo como la guerra son fenómenos que dependen de la violencia, y que para explicarla, es necesaria una teoría que revele la reciprocidad entre las causas psicológicas y estructurales de la misma (Reardon, 1985).

Para Reardon, el problema de fondo es la violencia social, y tanto el sexismo como el sistema de guerra son manifestaciones interdependientes de ello. Reconoce que hasta ahora, en los estudios para la paz se ha hecho un énfasis en las causas estructurales (políticas, económicas) de la violencia social, pero sugiere que el problema se origina en las bases de la psicología humana.

Como muestra de ello, expone la idea, ya común dentro de la educación para la paz, de que el mayor obstáculo para el desarme no es político, sino psicosocial, es el miedo. Miedo a encontrarse indefenso frente a un atacante o antagonista. Ese miedo, puede resumirse en un miedo al “otro”, a la otredad.

Son los otros, aquellos que percibimos como diferentes a nosotros, los que nos parecen amenazantes e instigan el miedo que origina la noción de enemigo, y en última instancia, la práctica de la guerra. Para Reardon, las raíces emocionales

comunes, así como las relaciones estructurales entre el sexismo y la guerra, se basan ampliamente en el miedo primitivo al otro, a lo diferente.

Además, argumenta que dicho miedo a la otredad es aprendido y es desarrollado a lo largo del proceso de socialización. La primera forma de socialización en una visión negativa de la otredad, sería la alienación sexista, que se produce desde la primera infancia. Para ella, el desarrollo de imágenes del enemigo no sería posible si las personas no hubiesen estado socializadas en otredades negativas desde su nacimiento.

Considera que en primer lugar es la alienación sexista, debido a que el primer encuentro con la otredad en el desarrollo es con el sexo opuesto. Además, cuando sólo la madre ejerce el rol de cuidadora, desde etapas tempranas del desarrollo, las personas aprenden la diferenciación y jerarquización de los roles de género.

Dentro de dicha jerarquía, características humanas como el cuidado, el interés, el afecto y la preocupación se encuentran confinadas a las esferas privadas y femeninas. Para Reardon, el miedo a las características consideradas femeninas es esencial para la socialización militar, por ser una amenaza para la aceptación incondicional de la autoridad.

El cuidado y el interés tienden a estar orientados hacia las personas y las relaciones, más que hacia las estructuras y las reglas. Cuando las estructuras o las reglas son vistas como dañinas para las personas, una perspectiva femenina se saltaría las reglas o se saldría de las estructuras (Comins-Mingol, 2003, p.102).

Por lo tanto, la alienación sexista tiene dos efectos principales, por un lado, limita las capacidades humanas tanto de hombres como de mujeres para facilitar su adaptación a estructuras e instituciones basadas en la obediencia. En segundo lugar, inicia la socialización en el miedo y rechazo a la otredad, en los hombres el rechazo a características femeninas y, en las mujeres, el rechazo a características masculinas (pese a que ambas características son humanas y, por lo tanto, comunes a ambos).

Para Reardon, 2015, ese miedo a la otredad se convierte en violencia cuando se percibe que está en riesgo la pérdida del poder y la autoridad. Tanto en el sexismo como en la guerra, la violencia es fruto del temor a perder el poder (del hombre sobre la mujer en el caso del sexismo) o la ambición de tener más poder (en el caso de la guerra)

La forma en la que Reardon habla del miedo a la pérdida de poder como disparador de la violencia guarda mucha cercanía con el análisis de Gilligan sobre la pérdida del honor en las historias trágicas de amor. Ambas notan la presencia de un orden jerárquico, que al ser cuestionado o puesto en riesgo debe restaurarse por medio de la violencia.

La diferencia está en que Reardon habla de un miedo a la otredad, no sólo del honor de un patriarca frente a su familia, sino de un miedo que, a partir del mismo origen patriarcal, se extrapola a las relaciones entre culturas y naciones. Lo otro, lo diferente, debe subordinarse a lo uno por medio del ejercicio del poder y la violencia, de manera que el sistema jerárquico ya no sólo distingue entre sexos, sino también entre razas, culturas, etc.

Nos acercamos entonces a una visión sobre la violencia como algo más que un mero comportamiento aprendido, sino como acto cuya función es mantener o reproducir un sistema jerárquico (que bien podemos llamar patriarcado). Hasta ahora, ambas autoras se han centrado en las relaciones de dominación dentro del patriarcado (hombres sobre mujeres e hijos, naciones poderosas sobre dominadas, o culturas sobre etnias colonizadas). Sin embargo ¿Qué ocurre entre aquellos que dentro de la jerarquía no se encuentran en dicha relación? ¿Con los que son *iguales*?

Para Rita Segato, 2003, dichas relaciones entre pares son esenciales para entender el fenómeno de la violencia. En su libro *Las estructuras elementales de la violencia*, presenta un análisis de diferentes aspectos de la estructura patriarcal realizados mediante investigaciones etnográficas durante más de dos décadas con distintas poblaciones (que incluyen testimonios de presos por violación en cárceles de Brasil,

los miembros del culto religioso Xango de Recife en el mismo país, la cultura Yoruba, y los casos de feminicidio en Ciudad Juárez, México). Su objetivo es generar un modelo de comprensión de los distintos tipos de violencia.

Para Segato (2003), la violencia surge de la relación de dos ejes (horizontal y vertical) que constituyen una especie de coordenadas de estatus social, las relaciones sociales se encuentran mediadas por la posición que ocupan las personas dentro de dichas coordenadas. El estatus depende de la pertenencia a ciertas categorías sociales como el género, la raza o la clase, dentro de dichas categorías, las diferencias se encuentran ideológicamente jerarquizadas (hombres sobre mujeres, blancos sobre negros, ricos sobre pobres).

Las relaciones entre pares constituyen el eje horizontal, son las que se dan entre miembros de la misma posición de una categoría social, dichas relaciones son de alianza/competición y corresponden a la noción moderna de igualdad, la cual habla de un contrato entre iguales. El intercambio simbólico entre iguales es la dádiva, que se da entre personas con los mismos derechos y la misma dignidad y valor.

Mientras tanto, en el eje vertical se encuentran ubicadas las relaciones entre miembros de posiciones sociales diferentes, ideológicamente se corresponden con la época de los estamentos y las castas, en donde los miembros no poseen el mismo valor ni la misma dignidad o derechos. Entre desiguales no puede haber alianza/competición, más bien existe una relación de dominio, en la cual el intercambio simbólico se da a través del tributo (un cobro injusto y violento, Segato, 2003).

Ambas formas de intercambio simbólico (las dádivas y los tributos) constituyen lo que Segato llama una “economía simbólica de estatus”. Los tributos son importantes ya que acreditan como semejantes a los miembros de una posición social. Es decir, que el poder *ser* semejantes de unos, depende de un *ser-menos* de los otros, y ese



*ser-menos* es resultado de un acto violento que reduce su dignidad y plenitud humanas (Segato, 2003)<sup>3</sup>.

Es así como Segato, 2003, llega a entender el acto violento como un *enunciado con intención comunicativa*, en donde el interlocutor principal no es la víctima, sino los coautores o pares. La violencia es entonces un acto expresivo, donde se reduce simbólicamente el valor y la dignidad de un grupo para el predominio de otro. Se trata de un acto que busca reafirmar las diferencias de estatus y poder.

En el caso del género, las distintas formas de violencia contra las mujeres surgen de una búsqueda por reafirmar el dominio masculino. Además, dicha violencia se retroalimenta por la relación de competencia que existe entre los hombres, en la cual, si no logran demostrar su masculinidad a través de los tributos adecuados (expresiones de violencia hacia las mujeres) quedan *feminizados* a los ojos del resto. La feminización provoca un cambio en la relación con los otros hombres, de horizontal a vertical, convirtiendo al feminizado en un *ser-menos* que los otros hombres pueden y deben violentar para mantener su estatus.

Así como los miembros de una esfera de estatus pueden pasar de relaciones horizontales a verticales, de la misma forma miembros de los grupos subordinados pueden pasar a ser iguales. Esto se debe en primer lugar, a que las diferencias de estatus son ideológicas, no naturales, lo que vuelve a cualquier persona en virtual y potencialmente semejante en todo momento. Los miembros de grupos subordinados son seres humanos con dignidad y valores propios, por lo que eventualmente buscan reclamar o conseguir su igualdad, o compensar su supuesta inferioridad.

Lo anterior vuelve a la economía simbólica del estatus en un sistema inherentemente violento, ya que no se reproduce automáticamente. Aunque sus miembros estén convencidos de que la subordinación y la desigualdad son naturales o biológicas, en realidad no es así, y eventualmente se vuelve necesario reafirmar las desigualdades mediante alguna forma de violencia.

---

<sup>3</sup> Otras autoras, como Mabel Burin, 2010, refieren un proceso similar cuando las diferencias se jerarquizan, quedando enmarcadas en una lógica binaria de "lo uno o lo otro". Donde "lo uno" ocupa el lugar de sujeto, y todo lo distinto a ese sujeto universal queda como "lo otro" con un valor inferior y con calidad de objeto.

Haciendo un repaso de las tres visiones expuestas, podemos observar que las tres identifican en el fondo un sistema jerárquico que ordena las relaciones sociales, como las de género<sup>4</sup> (el patriarcado), y reconocen que dichas jerarquías, así como las diferencias sociales entre sexos, no son naturales, y por lo tanto deben ser impuestas y sostenidas por medio de distintas formas de violencia.

Tanto Gilligan como Reardon identifican una raíz emocional de la violencia, ya sea el deshonor o el miedo, ambas producto de la inestabilidad del sistema jerárquico. Segato, por otro lado, introduce un nivel adicional de análisis que ayuda a comprender dicha tensión emocional, ya que quien se encuentra ejerciendo el poder se relaciona con un conjunto de pares que están en constante escrutinio de sus demostraciones de estatus y poderío.

Podemos concluir que desde este enfoque, la violencia es un medio, un mecanismo a través del cual se imponen y mantienen asimetrías de poder y de estatus. Su origen está tanto en disposiciones individuales como estructurales e ideológicas que se influyen entre sí. Es decir, que la violencia es un problema sistémico, el problema es el sistema jerárquico mismo, ya que éste depende de aquella para su reproducción. Con esta visión sobre la violencia, ahora miraremos específicamente a la crianza, para comprender cómo ha influido el sistema patriarcal en ella y las consecuencias que ha tenido.

## *2.2 La crianza en la familia patriarcal y sus consecuencias en el desarrollo*

A lo largo de la historia siempre ha existido alguna forma de vinculación afectiva y sexual entre las personas, pero ésta no siempre fue la familia patriarcal. Dicho modelo de familia se caracteriza por tener al mando a un varón, que ejerce el control económico, sexual y reproductivo sobre una mujer (“su mujer”) y su descendencia (Facio & Fries, 2005).

---

<sup>4</sup> Cabe hacer énfasis en que el género no es la única fuente de asimetrías en el sistema jerárquico, y que por lo tanto “*jamás aparece de forma pura sino entrecruzado con otros aspectos determinantes de la subjetividad humana*” (Burin, M y Meler, I., 2010) como lo son la raza, clase social, religión, etc.

El jefe de la familia patriarcal encarna la voluntad y los intereses de sus integrantes, lo que durante mucho tiempo justificó la exclusión de las mujeres del ámbito público y político. Además de implicaciones políticas, el modelo de familia patriarcal ha representado otros obstáculos económicos y legales para las mujeres. Sin embargo, nos centraremos por el momento en sus implicaciones en la crianza.

Para que el modelo de familia patriarcal funcione al interior de sus interacciones, son necesarios principalmente dos procesos psicosociales, el primero es la aceptación y sometimiento a la autoridad del padre. Como eventualmente la voluntad del padre puede ser contradictoria con los propios deseos, el segundo proceso consiste en desviar la frustración y rabia del padre hacia otros, generalmente aquellos percibidos como más débiles (Eisler, 1999).

Lo anterior implica que la crianza dentro de la familia patriarcal es inherentemente autoritaria, compuesta por jerarquías rígidas y castigos (ya sea físicos o psicológicos). El abuso infantil también es común dentro de dicha estructura familiar, ya que es el medio por el cual se condiciona a las personas a renunciar a su propia voluntad. Además, la desviación de la ira es parte de un proceso de negación en donde al final las personas “también aprenden a negarse a sí mismas que hubo algo malo en su infancia -haciendo lo mismo a sus propios hijos” (Eisler, 1999, p.40).

La crianza en la familia patriarcal funge como entrenamiento para adaptarse a un sistema social igualmente autoritario, donde la violencia es un medio para mantener rangos de dominio. Dicho dominio consiste en ceder la propia voluntad a la de *hombres fuertes o superiores*, y desviar la ira hacia *los débiles*. La fuerza y el poder, la debilidad y la sumisión están generizados dentro de la familia patriarcal, correspondiendo los primeros al padre y los segundos a la madre, por lo que la crianza también es un entrenamiento en la jerarquización del género.

Dicha socialización del género se encuentra presente desde los inicios del desarrollo y a lo largo de la crianza. De acuerdo con Chodorow (1984) el hecho de que sean las mujeres mayoritariamente quienes se encargan de la crianza durante la infancia reproduce el sexismo. Ya que mientras las niñas se desarrollan con alguien de su

mismo género, los niños lo hacen con alguien distinto al suyo, llevando a un proceso de construcción identitaria distinta, donde los varones deben abandonar su primera identificación con su madre y contraponer su identidad a características asociadas a la crianza y el cuidado.

En dicha contraposición entre la feminidad y la masculinidad, los infantes comienzan a entender su jerarquía, el papel activo y masculino del padre es superior al de la supuesta pasividad y feminidad maternas en términos de poder y de estatus. Que dicha jerarquía no es natural sino socialmente impuesta es algo que escapa al entendimiento del infante, que termina por percibir dichas asimetrías como normales.

Es así como la familia de estructura patriarcal termina reproduciéndose a sí misma. Por un lado, los niños varones entienden que deben renunciar a su primera identificación y reprimir todos sus deseos y comportamientos socialmente asignados a la esfera de la pasividad, obteniendo a cambio estatus y poder. Mientras que las niñas descubren que el poder masculino les es negado, y que sus aspiraciones se limitan a ser amadas por un hombre, a “perseguir activamente la pasividad” (Kauffman, 1989, p.36).

Hasta ahora se ha descrito a la familia patriarcal como un medio socializador para la aceptación de estructuras sociales autoritarias, así como primer encuentro en el desarrollo con la división y jerarquización impuestas por el género. De la misma forma, es el primer contacto con la violencia y la legitimidad de su uso. Existen modelos, como el de la *transmisión transgeneracional de la violencia* (Sepúlveda, 2006), que identifican la mera exposición a la violencia de género en la infancia como factor que predice situaciones de abuso y maltrato cuando los menores se vuelven adultos.

En realidad, los tres aspectos están íntimamente relacionados, la estructura autoritaria se fundamenta en las divisiones impuestas por el género, y como se abordó en el apartado anterior, el mantenimiento de jerarquías requiere eventualmente de violencia. La defensa de un modelo de familia único basado en las jerarquías impuestas por el género (lo que grupos conservadores llaman “familia

natural”) es todo menos inofensivo, ya que los fundamentos de la familia patriarcal (la jerarquización de género y su manejo autoritario) derivan eventualmente en alguna forma de violencia en su dinámica interna<sup>5</sup>.

Es claro que la violencia en la crianza, ya sea directa o indirecta (ser testigo), tiene consecuencias negativas a lo largo del desarrollo, tanto a nivel físico, emocional, cognitivo y de conducta. Entre ellas se encuentran retraso del crecimiento, alteraciones de sueño y alimentación; ansiedad, depresión, baja autoestima; retraso en el lenguaje, absentismo escolar; falta de habilidades sociales, agresividad, y un largo etcétera (Fernández, 2016).

Sin embargo, las consecuencias psicológicas de la socialización del género no son tan aparentes a simple vista. La mayoría de las veces, se asume que aunque el género y la violencia están relacionados, el problema es la violencia, dejando de lado las relaciones de género. Pareciera que, si se quita la violencia de la ecuación (la física además, que es la que más alerta), no hay ninguna clase de consecuencia negativa por ser socializados de manera diferenciada.

Pero ya se ha argumentado que la socialización diferenciada y su jerarquización se encuentran en la raíz misma de la problemática. Si es el caso, dicha socialización debe también de tener efectos negativos en el desarrollo, independientemente de que no haya muestras de violencia física y aunque sean más sutiles. Quizás cuesta ver dichas consecuencias, además, porque lejos de verlas como negativas son vistas como desarrollo normal.

Ya anteriormente se mencionó la noción de *daño moral* desarrollada por Carol Gilligan, a través de ella, observa los efectos que tiene en el desarrollo una socialización dicotómica basada en el género. En realidad, ella toma el término del psiquiatra Johnathan Shay, quien luego de trabajar con veteranos de la guerra de vietnam, identificó que dentro del cuadro clínico de estrés postraumático estaba presente una pérdida de la confianza.

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar que *familia patriarcal* se entiende aquí en términos de estructura y no de composición. Es decir, el hecho de que exista una familia sin padre no necesariamente quiere decir que su estructura interna no sea patriarcal. Las características que definen la estructura patriarcal son la socialización dicotómica, la jerarquización de género, y relaciones verticales autoritarias.

Dicha pérdida ocurría tras cometer una traición a *lo que está bien* (a una intuición moral propia) en una situación donde hay muchas cosas en riesgo y donde la traición es sancionada por las autoridades. (Gilligan, 2013)

La razón de retomar el término, es que Gilligan se encontró con un proceso muy similar, aunque de una magnitud obviamente menor, en sus estudios del desarrollo. En ambos casos, además, la pérdida de confianza está acompañada de muestras de confusión y angustia.

El daño moral consiste en una escisión entre lo que realmente se sabe y lo que los modelos de autoridad indican (o más bien imponen). Gilligan encuentra esa encrucijada entre el desarrollo psicológico y la adaptación cultural en estudios con mujeres adolescentes. En ellas, encuentra una *crisis de conexión*, en donde las adolescentes le relataban cómo dejaban de decir lo que realmente pensaban para poder relacionarse con otros.

El silenciamiento de las opiniones propias de las mujeres se corresponde con una adaptación al modelo binario de género, donde la participación en el debate público está reservada para los hombres. Gilligan describe cómo muchas de sus entrevistadas aprendían a callar para no parecer “maleducadas”, “tontas” o “insufribles”.

Pero Gilligan no sólo encuentra el daño moral en las mujeres adolescentes, al revisar un estudio con niños de preescolar, observa cómo al inicio los mismos son expresivos, atentos y auténticos en sus relaciones, pero conforme pasa el tiempo pierden dichas capacidades relacionales. Durante dicho proceso, existe una etapa de resistencia donde la empatía, el deseo de intimidad y la inteligencia emocional se disimulan. En otras palabras, una escisión entre lo que saben y lo que muestran.

Además, presenta otro estudio realizado con hombres adolescentes, en donde los mismos hablan de un cambio durante su desarrollo, en donde pasan de contar con amistades íntimas y desear ese tipo de relaciones, a perder la confianza en sus

compañeros e ir perdiendo poco a poco sus amistades en favor de una imagen de estoicidad e independencia.

Gilligan sostiene que el daño moral amenaza *nuestra capacidad de amar*. A lo que se refiere es a que las paradojas que conlleva el daño moral en el desarrollo terminan por mermar la capacidad de generar relaciones íntimas y sinceras. Si las mujeres renuncian a su voz para ser aceptadas y poder relacionarse, terminan por desaparecer de las relaciones mismas. Mientras que los hombres, en su deseo de aceptación terminan por renunciar a las habilidades emocionales que les permitirían tener la intimidad que buscan.

La incapacidad de generar relaciones humanas de confianza y respeto mutuo deja el camino libre para las distintas expresiones de la violencia. El papel de la crianza en ello se relaciona con la estructura misma de la familia patriarcal y su papel en la reproducción de un orden jerárquico basado en el género.

Si el objetivo es entonces prevenir que esto ocurra, habrá que atender la reproducción de dichas jerarquías, así como promover las capacidades humanas que permiten generar vínculos afectivos y relaciones de confianza y respeto, donde la dignidad de unos no dependa de la inferioridad de otros, y donde todos puedan expresar su potencial humano. Es ahí en donde entra la ética del cuidado.

### *2.3 La ética del cuidado como alternativa*

Existen dos razones principales por las cuales partir desde la ética del cuidado para realizar la propuesta de intervención. La primera de ellas, tiene que ver con un cambio en el marco de referencia sobre el desarrollo psicológico, para entenderlo realizaré un breve repaso de su origen.

A principios de los años 80, Gilligan realizó una serie de investigaciones y publicaciones que cuestionaron la concepción tradicional del desarrollo moral. Dicha concepción provenía de los estudios realizados por Kohlberg, con quien ella llegó a

colaborar, y en donde más tarde detectó una serie de inconsistencias (Gilligan 1993).

La principal anomalía que la psicóloga estadounidense detectó fue el bajo puntaje que las mujeres obtenían en los tests de Kohlberg. Ellas solían ubicarse en el estadio 3 (concerniente a las relaciones de cuidado, respeto y confianza entre 2 o más personas), por lo que él concluyó que las mujeres alcanzaban un grado de desarrollo moral inferior a los hombres.

Sin embargo, Gilligan consideró que el problema se encontraba en la base empírica de la teoría, ya que Kohlberg había identificado los estadios del desarrollo moral a partir de investigación con niños y adolescentes varones, ignorando las experiencias morales de las mujeres. Además, Kohlberg utilizó para su investigación dilemas hipotéticos, los sujetos resolvían dilemas morales hipotéticos y a partir de las diferentes soluciones se establecía una escala de desarrollo moral (Gilligan, 1993).

A partir de dichos cuestionamientos, Gilligan realizó una investigación con muestras conformadas por mujeres y a partir de dilemas morales reales (como sus decisiones sobre abortar o no, por ejemplo). En sus investigaciones, Gilligan encontró lo que describió como una “voz diferente” en los juicios morales de las mujeres.

Esa “voz diferente” se refería a una forma de razonamiento moral distinta a la que usaban Kohlberg, Piaget o Freud, con pretensiones universales. Dicha forma plantea una distinción clave en la teoría de Gilligan, la diferencia entre una orientación ética a la justicia y los derechos (predominante en los hombres), y una orientación ética al cuidado y la responsabilidad (encontrada principalmente en las mujeres).

Por supuesto, para Gilligan esta diferencia en los juicios morales entre hombres (orientados a la justicia) y las mujeres (hacia el cuidado) no obedece a una diferencia biológica, sino que es producto de una socialización distinta. Los varones



suelen ser socializados para valorar la independencia y la autonomía, mientras que las mujeres para desarrollar una mayor capacidad de empatía y entender a las personas en términos de sus interconexiones.

Para Gilligan, la primera etapa del desarrollo moral en las mujeres se concentra en el cuidado de sí misma, dicha etapa es considerada egoísta, al no tomar en cuenta a otras personas. La siguiente etapa es la bondad (o abnegación), donde el cuidado se dirige a los otros, y se confunden el cuidado y el sacrificio. Finalmente, el último estadio implicaría el conocimiento de que tanto el egoísmo como la abnegación son retiradas de las relaciones y suponen restricciones al cuidado, aprendiendo a cuidar tanto de los demás como de sí misma, asumiendo la responsabilidad de sus elecciones (Gilligan, 2013).

La ética del cuidado plantea un cambio de perspectiva sobre el desarrollo psicológico, al proponer la existencia de cualidades psicológicas que, aunque comunes originalmente a todas las personas, se desarrollan con un mayor o menor énfasis en función de la socialización de género. Lo que plantea la posibilidad de promover el desarrollo de dichas capacidades en todas las personas.

La segunda razón por la cual partir desde la ética del cuidado es por el tipo de relaciones que promueve dicha ética, y cómo estas resultan antagónicas a las de la familia patriarcal. Para ver más de cerca esas diferencias será necesario revisar parte del debate entre la ética de la justicia y la del cuidado, o como algunos lo llegaron a llamar, la “polémica Kohlberg-Gilligan”.

A menudo se contrastan las visiones de Kohlberg y Gilligan enmarcándolas en un debate entre la ética de la justicia y la ética del cuidado. Viendo en el trabajo de Gilligan un intento por sustituir nociones éticas que han sido desarrolladas por filósofos durante toda la era moderna. Sin embargo, ella aclara que la ética del cuidado no busca sustituir a la ética de la justicia, sino complementarla.

Para la autora, el cuidado y la asistencia no son asuntos *de mujeres*, sino intereses humanos. Dentro de un contexto patriarcal, el cuidado es una ética *femenina*, correspondiente con labores *de mujeres*, quienes se encuentran pendientes de los deseos y necesidades de los otros, llevándolas a la abnegación. Sin embargo, en un contexto democrático, el cuidado es una ética *humana*, donde cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural (Gilligan, 2013).

Con esta división de la moralidad por razón de género, la masculinidad ofrece fácilmente un pasaporte al descuido y la desatención, defendidos en nombre de los derechos y la libertad, mientras que la feminidad puede implicar una disposición a renunciar a derechos a fin de preservar las relaciones y mantener la paz. Pero es absurdo sostener que los hombres no se interesan en los demás y que las mujeres no tienen sentido de la justicia (Gilligan, 2013, p.54).

A partir de ahí es que se plantea que la ética de la justicia no es una ética equivocada, sino incompleta, ya que se construyó sobre la base de un modelo escindido del ser humano (entre lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino). Al respecto, otras autoras han desarrollado sus propios análisis para comprender la complementariedad de ambos modelos éticos.

Tal es el caso de Seyla Benhabib, quien desde la filosofía retoma las expresiones del *otro generalizado* y el *otro concreto* de G.H. Mead para describir dos concepciones de las relaciones entre el yo y los otros, mismas que delinean las dos perspectivas éticas; correspondiendo la del *otro generalizado* con la ética de la justicia, y la del *otro concreto* con la ética del cuidado.

El *otro generalizado* implica una abstracción de las necesidades y deseos humanos, vemos a cada individuo como un ser provisto de los mismos derechos y obligaciones que nosotros. Aunque se asume que existen diferencias entre las personas, estas terminan siendo irrelevantes al abstraer únicamente lo que tenemos en común. De tal manera que el acento se ubica en la imparcialidad y la

universalidad, realizando juicios a partir de las categorías del derecho y el deber. Lo que se busca es que todos sean tratados de la misma forma y juzgados *con la misma medida*, por lo que las normas morales son más públicas e institucionales.

Mientras tanto, en la perspectiva del *otro concreto* no se realiza tal abstracción, cada ser es visto como un individuo con una historia, identidad y personalidad propias, concretas. Al focalizarse en dicho reconocimiento, las normas morales se asemejan más a las de la amistad y el amor, donde se confirma no sólo la humanidad del otro, sino su individualidad. Lo que se busca es cubrir las necesidades específicas del otro, reconocer sus capacidades y talentos propios, y sobre todo, no hacer daño.

Ambas perspectivas son problemáticas si se ejercen de manera separada. El énfasis excesivo en la (supuesta) imparcialidad que plantea la ética de la justicia puede dar como resultado un modelo autoritario. El sujeto "imparcial" no necesita consultar a nadie más, ya que su punto de vista ya toma en cuenta cualquier perspectiva posible. Además, implica aplicar los mismos principios independientemente de las circunstancias, lo que termina por ser injusto o desigual en casos específicos.

Por otro lado, un énfasis en las diferencias y los casos específicos puede terminar por ser igualmente injusto. Sin embargo, la perspectiva del otro concreto y la ética del cuidado aportan un reconocimiento de las diferencias, lo que lleva a tener en cuenta la situación y conocer la mayor cantidad posible de información antes de emitir un juicio. En lugar de hacer una abstracción con pretensiones universales de las necesidades del otro, homogeneizando a las personas, se vuelve necesario el escucharlas para comprender sus motivaciones y necesidades. Mientras el ideal de imparcialidad elimina la discusión, la ética del cuidado busca tener en cuenta la voz de los otros.

Algunas autoras llaman al complemento de ambos razonamientos un *universalismo interactivo*, donde se reconocen a la justicia y la reciprocidad como condiciones necesarias, al mismo tiempo que da cuenta de que cada otro generalizado es

también un otro concreto. Para llegar a dicho razonamiento, es necesario un diálogo abierto y reflexivo, ya que el *otro concreto* no puede ser conocido en ausencia de su voz (Fascioli, 2010).

De tal manera que la ética del cuidado promueve el diálogo y la escucha, y busca reconocer tanto la igualdad de derechos como las diferencias en necesidades y contextos. En el fondo, lo que se promueve es una estructura democrática, donde se reconocen la voz, la diversidad y la dignidad de las personas, además de relaciones de confianza y respeto mutuo. Y dicha estructura, es antagónica del modelo jerárquico-patriarcal descrito en el apartado anterior.

Una intervención que parta de la ética del cuidado deberá tomar en cuenta la promoción de dichas relaciones y las habilidades necesarias para establecerlas, como son la empatía, la cooperación y la escucha. Así como problematizar los prejuicios y supuestos que mantienen al modelo jerárquico-patriarcal.

Es así como la ética del cuidado permite la integración de elementos tanto de las intervenciones psicológicas tradicionales como de aquellos del enfoque sociológico de democratización familiar. Ya que las intervenciones psicológicas brindan habilidades concretas que son necesarias para establecer relaciones de confianza y respeto mutuo. Mientras que el enfoque sociológico promueve las relaciones democráticas y las contrapone con las autoritarias, siendo estas últimas un elemento propio de la familia patriarcal. En el siguiente capítulo se describe más detalladamente cómo es que se logró dicha integración para diseñar la propuesta de intervención.

## Capítulo 3. El diseño de la propuesta. Integración desde la ética del cuidado

---

Como se describe en los capítulos anteriores, el diseño de la propuesta de intervención que se defiende en esta tesis se construye a partir de la integración del modelo de democratización familiar, proveniente de la sociología, con estrategias y técnicas provenientes de las intervenciones psicológicas tradicionales.

No se trata de una propuesta que cae en el eclecticismo, ya que los elementos que la componen guardan una relación lógica entre sí, y se encuentran estructurados tomando la ética del cuidado como eje teórico-conceptual principal. Se realizó una selección de dichos elementos de acuerdo con criterios derivados de dicho marco. En el presente capítulo se describe el proceso mediante el cual se realizó dicha selección y estructuración de los elementos que componen la propuesta de intervención.

### *3.1 Los elementos de la propuesta. Revisión y clasificación.*

Para obtener los elementos que compondrían la propuesta se realizó una revisión documental de los distintos manuales y materiales existentes, tanto sobre democratización familiar como de entrenamiento de padres y otras intervenciones psicológicas dirigidas a cuidadores primarios. Por la diversidad de material existente, se establecieron dos criterios de inclusión:

1. Manuales o materiales que abordaran temas relacionados con la crianza
2. Que incluyeran actividades para realizar con cuidadores primarios.

Lo anterior se establece dado que, como se mencionó en el capítulo 1, se han desarrollado manuales y materiales para parejas, jóvenes, personas de la tercera edad, etc. Además, una vez que se llegó a un punto de saturación, se excluyeron aquellos manuales que tenían contenidos repetidos, dejando sólo los más completos de cada orientación.

Al final se trabajó con seis manuales, de los cuales tres provenían del enfoque de democratización familiar y tres de intervenciones psicológicas más tradicionales. De los manuales provenientes de intervenciones psicológicas, se buscó abarcar las distintas posturas teóricas mencionadas en el capítulo 1, dando como resultado la inclusión de un manual de base conductual, uno de aproximación cognitiva - de relaciones interpersonales y uno de base psicosocial.

Tabla 1

*Manuales seleccionados y enfoque teórico*

<b>Manual</b>	<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Enfoque</b>
Madres, padres, hijas e hijos hacia la democratización familiar en México	Jiménez	2010	Democratización Familiar
Hacia la democratización familiar en México	Ravazzola	2010	Democratización Familiar
Manual para la prevención de la violencia familiar	Jiménez	2008	Democratización Familiar
Manual de entrenamiento a padres en actividades planeadas	Morales-Chainé	1998	Conductual
Aprendiendo a comunicarse con eficacia	García-Pérez	1992	Cognoscitivo/Relaciones Interpersonales
La inteligencia maternal: Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres	Barudy	2014	Psicosocial

La inclusión de los manuales con distintas posturas teóricas se consideró posible dado que la propuesta no obedece estrictamente a ninguna de estas, sino a un marco que logra integrar ciertos elementos de cada una dándoles un sentido propio. De manera que la propuesta no es ni propiamente conductual, ni humanista, ni psicosocial, sino una integración basada en la ética del cuidado y los estudios de género, que tienen una base interdisciplinaria.<sup>6</sup> Las técnicas sólo se retoman si

<sup>6</sup> Los estudios interdisciplinarios se caracterizan por desdibujar las fronteras entre disciplinas científicas a través de la generación de conceptos, categorías y modelos nuevos, que representan una integración de conocimientos de las distintas disciplinas. En el caso de la perspectiva de género, aquí se entiende como un punto de vista particular o un *punto de vista feminista*, que se caracteriza por el empleo de conceptos y categorías específicas que surgen del feminismo y los estudios de género, como lo son: patriarcado, trabajo doméstico invisible, sistema sexo/género, la misma categoría de género, relaciones entre géneros, empoderamiento, etc. Dichas nociones no son propias de una disciplina de las ciencias sociales en particular, sino que integran los conocimientos de distintas disciplinas, como la sociología, la antropología y la psicología. Para mayor profundización sobre epistemología y metodología feminista, véase Eli Bartra en Blazquez G., Flores, F., y Ríos, M. (2012).

tienen sentido dentro de dicho marco por atender niveles distintos de análisis de las relaciones familiares.

Para seleccionar las técnicas específicas que podían ser incluidas dentro de la propuesta, se realizó una clasificación de las mismas a partir de los tres momentos del desarrollo moral que plantea la ética del cuidado. Cabe recordar que Gilligan (1993) reconoce contradicciones que deben superarse en los primeros dos estadios: el egoísmo y la abnegación. Sin embargo, ambos suponen la adquisición de ciertas cualidades. La clasificación de las técnicas se realizó a partir de su relación con dichas cualidades. A saber: el cuidado de sí mismo, el cuidado de otros, y la interdependencia de ambos (producto de reconocer que se vive en una red de relaciones).

A continuación se presenta una definición conceptual de cada una de las cualidades y por lo tanto del criterio para relacionar cada una con técnicas o actividades específicas.<sup>7</sup>

*Cuidado de sí:* Se refiere a centrar el cuidado en las necesidades propias, permitiendo la supervivencia. Las técnicas y actividades relacionadas con el cuidado de sí son aquellas que promueven el bienestar (físico, psicológico y social) del cuidador o cuidadora. También aquellas que llevan a una reflexión sobre el sí mismo y las necesidades propias. Por lo tanto, el cuidado de sí implica autoconocimiento, autocontrol, y finalmente la expresión de las necesidades propias.

*Cuidado de otros:* Proviene de un sentido de responsabilidad del sí mismo hacia los otros, particularmente de aquellos que son dependientes o desiguales, por lo que se centra en atender las necesidades de los demás. Aquí se ubican regularmente las actividades relacionadas con la crianza, que promueven el bienestar de a quien se cría. Implica tanto la comunicación y la escucha para reconocer las necesidades del otro, como el poner límites y reglas orientados a su bienestar.

---

<sup>7</sup> Cabe aclarar que no todas las técnicas o actividades propuestas en los manuales podían relacionarse como promotoras de alguna de las cualidades descritas. Dichas técnicas o actividades simplemente no fueron incluidas en la intervención por no ser compatibles con el modelo desde el cual se trabaja. Como se mencionó, la lógica de integrar es distinta a la del eclecticismo, donde *todo cabe*.

*Interdependencia:* El cuidado parte de una preocupación por la responsabilidad en las relaciones concretas al mismo tiempo que condena la explotación y el daño de manera universal. Se reconoce que las acciones de cuidado involucran tanto a los otros como el cuidado de sí. Las actividades relacionadas con esta cualidad son aquellas que llevan al reconocimiento de relaciones de explotación-sumisión, así como a la consciencia del daño que produce la violencia y cómo pueden evitarse ambas tomando en cuenta las necesidades concretas de todos los miembros del grupo.

A partir de dichas concepciones se realizó la clasificación de las distintas actividades y técnicas presentadas tanto en los manuales de democratización familiar como en los de intervenciones psicológicas. A continuación se presenta una descripción breve de la cantidad de técnicas clasificadas en cada categoría de acuerdo con el tipo de manual.

Tabla 2

*Manuales del enfoque de Democratización Familiar*

	(Jiménez, 2010)	(Ravazzola, 2010)	(Jiménez, 2008)
Cuidado de sí	5	-	7
Cuidado de otros	1	4	5
Interdependencia	8	5	13

Tabla 3

*Manuales de intervenciones psicológicas por enfoque teórico*

	Conductual	Relaciones interpersonales	Psicosocial
Cuidado de sí	-	-	10
Cuidado de otros	6	10	-
Interdependencia	-	-	7



Como puede observarse en las tablas anteriores, los distintos tipos de intervención suelen hacer énfasis en cualidades distintas desde la ética del cuidado. Las técnicas empleadas en las intervenciones psicológicas tradicionales (conductuales o de relaciones interpersonales) se centran en lo que fue clasificado como “cuidado de otros”, ya que dichas intervenciones se enfocan en brindar a los cuidadores habilidades que empleen en la interacción con sus hijas e hijos.

Mientras tanto, las intervenciones de democratización familiar, provenientes de la sociología, tienen una tendencia clara hacia el nivel clasificado como *interdependencia*. Lo anterior tiene sentido al recordar que en dicho nivel interesa la conciencia sobre las relaciones de explotación, así como del daño que causan. El enfoque de democratización familiar se centra justamente en problematizar los estilos autoritarios en las relaciones familiares, así como los roles de género, por lo que era de esperarse la tendencia hacia la interdependencia.

Finalmente, sólo en la intervención psicosocial se observa un énfasis ligeramente mayor hacia el cuidado de sí. Cabe aclarar que cuando las intervenciones psicológicas abordan el cuidado de sí, este suele limitarse al reconocimiento y control de las emociones (particularmente del enojo), sobre todo como un paso previo al entrenamiento en estrategias de disciplina positiva. Mientras tanto en el enfoque de democratización familiar existen, además de actividades centradas en la emoción, actividades que remiten al autoconocimiento y a la expresión de necesidades y recursos de afrontamiento propios.

La descripción anterior sobre las tendencias de cada intervención habla nuevamente de la importancia de integrar técnicas provenientes de distintos enfoques. Asimismo ilustra el hecho de que cada tipo de intervención se ha centrado casi exclusivamente en uno de los niveles que se han descrito desde la ética del cuidado. La propuesta es la integración de distintas técnicas y actividades que logren abarcar de manera coherente todos los aspectos que involucran los tres niveles del cuidado.

### 3.2 Conformación de las sesiones

La clasificación no sólo ayudó a seleccionar las actividades que podían incluirse en la intervención, también tiene como función el traducir el lenguaje de los distintos tipos de intervención a uno común a partir de la ética del cuidado. Además, cada cualidad descrita fue empleada en un momento posterior para establecer los módulos de la intervención.

Una vez que se clasificaron las actividades de acuerdo a cada cualidad (que posteriormente se convertiría en un módulo de la intervención), fue necesario desarrollar subcategorías o subtemas de las mismas para poder relacionarlos con cada sesión. Dichas subcategorías, nuevamente, debían establecer un lenguaje común a los distintos tipos de intervención para poder integrarlos. Cada subcategoría, además, referiría a un proceso necesario para desarrollar cada cualidad.

Se establecieron un total de trece subcategorías: tres para cada módulo de la intervención, una para agrupar las actividades que podían emplearse en la sesión introductoria, dos más para la conclusión (la primera para integrar todo lo visto en la intervención y la segunda para realizar la devolución de resultados y el cierre), y finalmente una categoría para sesiones adicionales.

La categoría *extra* se generó dado que había actividades que aunque entraron dentro de la primera clasificación, no fueron del todo compatibles con la segunda revisión por dirigirse a problemas muy específicos. Lo anterior llevó a la creación de un módulo de sesiones opcionales que permitiría flexibilizar la intervención. Sobre esto se profundizará más adelante.

A continuación se muestra una tabla que describe cada subcategoría (puesta en términos del cuidado), los conceptos y temas con los cuales se relaciona (en el lenguaje de los manuales originales), la cantidad de actividades con las que se identificó en cada tipo de intervención (democratización familiar -D.F.-, ó intervenciones psicológicas -I.P.-), así como el número total de actividades y técnicas para cada subcategoría.

Tabla 4

*Subcategorías de actividades*

<b>Subcategoría</b>	<b>Conceptos y temas relacionados</b>	<b>D.F.</b>	<b>I.P.</b>	<b>Total</b>
Introducción	Actividades de presentación y detección de necesidades	2	3	5
La voz propia	Autoconocimiento, recursos personales, creencias, prejuicios, identidad	4	4	8
Autocuidado afectivo	Reconocimiento y control de emociones, técnicas y estrategias de relajación, manejo del estrés	3	3	6
Escuchar y comprender para cuidar	Escucha activa, empatía, comprensión, escucha mutua	3	-	3
El diálogo	Asertividad, comunicación familiar	3	5	8
Educar desde el cuidado	Establecimiento de límites y reglas, estrategias para cumplimiento de las mismas sin violencia, disciplina positiva	2	5	7
Cambio cooperativo	Estrategias de negociación, resolución de conflictos, solución de problemas	5	6	11
Rechazando abusos y desigualdades	Roles y construcciones de género, distribución equitativa de la autoridad y el trabajo	13	-	13
Deshacer las jerarquías	Autoritarismo, flujo de poder, relaciones familiares democráticas	7	-	7
No hacer daño	Violencia, formas de identificarla, agresión	3	-	3
Construyendo modelos familiares alternativos	Modelos familiares democráticos	4	2	6
Cierre	Actividades de cierre	-	2	2
Extra	Temas adicionales	3	3	6

Como se mencionó, cada subcategoría estaba pensada para ser equivalente a una sesión de la intervención. Sin embargo, como lo muestra la tabla anterior, existen diferencias en cuanto a la cantidad de actividades que lograron relacionarse con cada subcategoría. De manera que para lograr estructurar cada sesión, era necesario hacer una selección de las actividades para que las mismas lograran ajustarse a una duración estándar. Además, aún se requería hacer modificaciones a algunas de las actividades para lograr integrarlas entre sí de manera coherente.

Se fijó una duración de dos horas para cada sesión, y posteriormente se revisaron nuevamente las actividades asignadas a cada subcategoría, esta vez buscando repeticiones o compatibilidades entre las actividades, así como priorizando las mismas en caso de que no todas pudieran ser abarcadas durante la sesión. La prioridad se estableció de acuerdo al grado de adecuación de cada actividad para lograr los objetivos de cada subcategoría. Algunas actividades se fusionaron en una sola, otras se dejaron casi sin modificaciones, y otras más fueron excluidas.

En la tabla 5 se muestran las distintas modificaciones a las actividades hechas para cada sesión, así como la duración total de las mismas antes y después de los ajustes. La duración original se obtuvo de la suma de la duración que marcaban las actividades originales que fueron incluidas por subcategoría.

Tabla 5

*Modificaciones a las actividades y cambios en la duración*

<b>Sesión</b>	<b>Duración de actividades originales</b>	<b>Modificaciones a las actividades</b>	<b>Duración final</b>
1	2 hrs. 40 min.	Dos actividades se fusionaron en una, se eliminó una actividad por repetición y se agregó un anexo para introducir la noción de ética de cuidado	2 hrs.
2	4 hrs. 25 min.	Seis actividades se fusionaron de acuerdo a su similitud y/o complementariedad, dejando un total de tres actividades. Una actividad eliminada por incompatibilidad con el resto.	2 hrs.
3	6 hrs. 30 min.	Tres actividades se fusionaron por tratarse de cuestionarios similares, tres más por su complementariedad, en ambos casos las actividades se abreviaron. No se eliminaron actividades.	1 hr. 30 min.
4	2 hrs. 5 min	Se abrevió una actividad y se fusionó con otra compatible, la tercera se eliminó por repetición.	1 hr 30 min
5	4 hrs.	Se fusionaron las actividades complementarias,	2 hrs

---

		dando como resultado dos actividades.	
6	3 hrs	Se fusionaron las actividades complementarias, dando como resultado dos actividades.	2 hrs
7	3 hrs 30 min	Se eliminaron dos actividades por repetición, el resto se abrevió, parte del contenido se configuró como <i>tarea</i>	2 hrs
8	5 hrs 20 min	Se fusionaron dos grupos con tres actividades cada uno por complementariedad, tres actividades ya estaban configuradas como <i>tareas</i> , el resto se eliminó por repetición.	2 hrs
9	3 hrs 20 min	Se eliminaron tres actividades por repetición. De las otras cuatro, dos se fusionaron por complementariedad.	2 hrs
10	1 hr 30 min	Se complementará el tiempo con una introducción conceptual y la explicación de una tarea para la sesión siguiente	2 hrs
11	5 hrs	Una actividad se convirtió en tarea de la sesión anterior. Una se eliminó por repetición. De las cuatro restantes, dos se fusionaron, el resto se abrevió.	2 hrs
12	2 hrs	Hubo pocas modificaciones a las actividades, sólo se adaptó una para incluir la devolución de resultados.	2 hrs
A. 1	2 hrs	Manejo de separaciones (ej. divorcios)	2 hrs
A. 2	2 hrs	Diversidad Familiar	2 hrs
A. 3	1hr 30 min	Adultismo	2 hrs
A. 4	1 hr 30 min	Detección del abuso sexual infantil	2 hrs
A. 5	2 hrs	Violencia en la pareja	2 hrs

---

Como se puede observar, hay dos sesiones que no cubren la duración de dos horas, esto se debió principalmente a carencias encontradas en dichas sesiones. En el caso de la sesión tres *autocuidado afectivo*, se encontró necesario brindar técnicas de relajación, ya que ninguna de las actividades de la sesión lo contempla de forma clara. Algo similar ocurrió en la sesión cuatro *escuchar y comprender para cuidar*, donde se consideró necesario proporcionar técnicas concretas para la escucha activa.

Para resolver lo anterior, se buscaron técnicas de relajación y de escucha activa concretas, que pudieran presentarse en media hora para después dejar su práctica a manera de tarea. Cabe aclarar que dichas técnicas no se encontraron en las intervenciones dirigidas a padres, por lo que su inclusión es parte de lo que se propone en este modelo.<sup>8</sup>

En el caso de las sesiones adicionales, en la tabla 5 se menciona el tema que abordan principalmente. Por tratarse de actividades específicas fue más sencillo establecer la duración de las sesiones, para aquellas que duran originalmente hora y media, se sugiere dedicar más tiempo a la discusión grupal y a la resolución de dudas.

### 3.3 *El orden de las sesiones y la lógica de la intervención*

Dentro de las intervenciones existían tanto actividades participativas como técnicas más directivas. Para el diseño de las sesiones se dio preferencia a las actividades de tipo participativo, con el objetivo de que durante las mismas sesiones se comiencen a poner en práctica los propios principios que se buscan promover, como son el diálogo, la participación, la toma de decisiones en conjunto, el equilibrio de poder, etc.

---

<sup>8</sup> En un momento posterior luego de las revisiones a la tesis se incluyó una práctica proveniente de la noción de “buentrato” por considerarse oportuna y congruente con el modelo de ética del cuidado.

El orden de las sesiones busca tener una secuencia congruente con el desarrollo de la ética del cuidado. La primera sesión es introductoria y busca tanto presentar a los participantes como la línea de trabajo de la intervención. Así mismo se busca obtener un panorama general de las expectativas de los asistentes, así como la composición y necesidades propias del grupo.

El primer módulo es el cuidado de sí, y las tres sesiones que lo componen comienzan desde el reconocimiento de las necesidades de cuidado propias, hasta la expresión de las mismas. La última sesión del primer módulo, *escuchar y comprender para cuidar*, representa una transición entre el cuidado de sí y el cuidado de otros, ya que al plantear la necesidad de ser escuchados, se introduce la importancia de saber escuchar a los demás.

Posteriormente, el segundo módulo se aboca al cuidado de los otros, en este caso los infantes o adolescentes, inicia con *el diálogo* para comprender las necesidades de los demás, para posteriormente abordar la importancia del manejo de los conflictos mediante el mismo y promover un *cambio cooperativo*. Finalmente *educar desde el cuidado*, que consiste en poner límites y reglas sin violencia a través de las habilidades adquiridas. Nuevamente, la tercera sesión del módulo es una transición con la siguiente etapa, ya que el buentrato y la disciplina positiva se contraponen a las posibles dinámicas de dominación e imposición, y del daño que se causa a otros.

El último módulo es el de la interdependencia, primero se aborda la importancia de evitar la violencia, es decir, el *no hacer daño* a otros. Posteriormente se problematiza la división de las tareas *rechazando abusos y desigualdades*, principalmente aquellas que imponen los roles de género. Finalmente se abordan los modelos de organización para la toma de decisiones y cómo estos pueden ser más autoritarios o más democráticos, y la importancia de *deshacer las estructuras jerárquicas* que fomentan el autoritarismo para prevenir la violencia y promover relaciones más justas y democráticas.

Antes de la sesión de cierre existe una sesión que busca integrar todas las habilidades, actitudes e ideas promovidas en la intervención, además de generar un compromiso a largo plazo con el cambio. Lo anterior se realiza a partir de la creación por parte de los asistentes de un *modelo alternativo de familia* y de crianza que se ajuste a sus propias necesidades y que contemple los contenidos de la intervención.

Finalmente, la sesión de cierre busca realizar una devolución de resultados, para enfatizar el potencial de cambio que tienen los asistentes, además de una última reflexión y la oportunidad de que los participantes expresen sus opiniones y percepciones sobre la intervención. Aunado a esto, a lo largo de todas las sesiones, por tratarse principalmente de actividades participativas, se busca generar una red de apoyo entre los asistentes, en la sesión de cierre se busca de igual forma hacer un énfasis en ello, ya que la red ayudaría igualmente en el mantenimiento de los cambios generados.

Las sesiones adicionales son opcionales y buscan adecuarse a las necesidades que logren detectarse en la primera sesión. Dichas sesiones atienden problemáticas específicas, para cada una, existe además una recomendación sobre en qué momento de la intervención puede ser más conveniente impartirse. Lo anterior de acuerdo con el tipo de habilidades que se han cubierto o la etapa con la que se pueden vincular más, para que su inclusión sea lo más coherente y fluida posible.

Las actividades están pensadas para grupos heterogéneos, es decir, que se incluya en la intervención distintos tipos de cuidadores primarios, como lo son parejas, cuidadores solteros, tutores, etc. Lo anterior obedece a que se busca promover una visión diversa de las estructuras familiares. Cabe aclarar, que a los participantes que estén en pareja se les deberá hacer énfasis en que ambas partes tomen la intervención.

Algunas de las actividades tuvieron que ser modificadas ya que en su planteamiento original estaban dirigidas únicamente a madres, lo que refuerza la creencia de que el cuidado y la crianza son actividades propias de mujeres y termina por mermar el objetivo de la distribución del trabajo de forma equitativa entre los géneros.



Otra consideración importante a tomar en cuenta es que las actividades que componen las sesiones están pensadas desde un enfoque preventivo, por lo que no son recomendables en casos donde ya se tienen detectadas señales claras de violencia o abuso familiar graves, en especial si es de tipo físico o sexual. En dichos casos es recomendable otro tipo de intervenciones dirigidas especialmente a víctimas de violencia y/o a violentadores. Si en el transcurso de las sesiones la o el facilitadores detectan dichas señales, es importante la canalización a dichos servicios.

## Capítulo 4. Propuesta de intervención: “la ética del cuidado en la crianza”

---

La violencia que se ejerce dentro del núcleo familiar es una de las menos visibles y más prevalentes en las sociedades, teniendo un gran impacto en distintos niveles (económico, psicosocial, legal, etc). Las experiencias de maltrato y abuso durante la infancia, así como dentro de las parejas, tienen diversas consecuencias negativas en el desarrollo físico y mental de las personas. Es a partir de lo anterior, que con un enfoque preventivo se ha intentado incidir en la problemática a partir de intervenciones dirigidas a cuidadores primarios.

Sin embargo, es de suma importancia contemplar la posición desde la que se está interviniendo, así como las implicaciones que ello conlleva. En el caso de la psicología, aunque las intervenciones han demostrado su efectividad en términos de cambio de ciertas conductas, gran parte de las intervenciones con cuidadores se ha centrado en las madres, problematizando muy poco la distribución desigual del trabajo doméstico y las labores de crianza, así como todas las asimetrías que lo anterior implica.

Por otro lado, intervenciones realizadas desde otras disciplinas, como la sociología, sí han llegado a contemplar las asimetrías de género, así como las formas de organización jerárquica y autoritaria como ejes fundamentales por atender para prevenir la violencia. Sin embargo, dichas intervenciones se han centrado en la problematización de las creencias del grupo familiar, perdiendo de vista la promoción y el mantenimiento de cambios específicos en el comportamiento de los cuidadores.

Lo anterior plantea la necesidad de una intervención que tenga un posicionamiento claro con respecto a la relación entre el género y la violencia que le permita incidir en el ejercicio de poder dentro del núcleo familiar, al mismo tiempo que contemple estrategias más prácticas y concretas que contribuyan al cambio a corto y largo plazo por parte de las y los cuidadores.

Es ahí donde se encuentra la contribución de la ética del cuidado, ya que la misma permite abarcar los aspectos prácticos relacionados con la crianza (cuidado de otros) sin perder de vista el bienestar de las y los cuidadores (cuidado de sí). Esto permite problematizar la interdependencia de la estructura familiar patriarcal con la violencia, ya que su naturaleza autoritaria termina por dañar a sus propios miembros. Así como fomentar la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuo que permitan realmente la prevención de los distintos tipos de violencia.

A continuación se presenta la propuesta de intervención para prevenir la violencia en la crianza, producto del trabajo descrito en el capítulo anterior. Como se mencionó en el segundo capítulo, la violencia desde este marco se entiende como un medio para imponer y mantener asimetrías de poder y de estatus.

En el caso de la violencia en la crianza, las asimetrías de poder y estatus provienen de una estructura familiar patriarcal, que se compone de jerarquías de género y edad (el padre sobre la madre y los hijos). Lo anterior impide generar relaciones humanas de confianza y respeto mutuos. Por lo tanto, la intervención persigue los siguientes objetivos:

#### *4.1 Objetivo general*

Prevenir la violencia en la crianza a través de la problematización de los elementos de la estructura patriarcal de familia y la promoción de la ética del cuidado en las y los cuidadores primarios.

#### *4.2 Objetivos específicos*

- Que las personas participantes identifiquen el daño que causa el autoritarismo y las jerarquías rígidas dentro de las familias
- Crear conciencia de las desigualdades de género que plantea la socialización dicotómica, y sus consecuencias en el desarrollo de sus hijas e hijos.

- Que las y los participantes desarrollen habilidades de autocuidado y comprendan su relación con el bienestar del núcleo familiar.
- Resignificar la importancia de las reglas y los límites desde la disciplina positiva.
- Promover la escucha activa y el diálogo como medios para expresar las necesidades y emociones de todos los miembros del núcleo familiar.
- Promover el flujo de poder entre los miembros del núcleo familiar, favoreciendo la toma de decisiones de forma democrática.
- Promover la distribución equitativa de las tareas del hogar, deshaciendo las divisiones por sexo.
- Que las y los cuidadores construyan su propio modelo alternativo de crianza, que sea pertinente a sus necesidades y permita la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuos entre sus miembros.
- Crear redes de apoyo entre los asistentes para generar agencia y mayor compromiso y mantenimiento de los cambios promovidos.

#### *4.3 Duración del programa*

Se implementará un programa de doce sesiones básicas, cada una con una duración de dos horas. Las sesiones pueden ocurrir con una periodicidad semanal, sin embargo puede adecuarse según sea el caso. Es claro que no se recomienda que el periodo entre sesiones sea demasiado largo, ya que puede perderse la continuidad de las mismas.

Además de las sesiones básicas, existen seis sesiones adicionales, dichas sesiones sólo se implementarán de acuerdo a las necesidades específicas del grupo, que deberán detectarse desde las primeras sesiones. No se recomienda agregar más de tres sesiones adicionales ya que de lo contrario se extendería demasiado la duración del programa. De manera que al final la intervención tendría una duración de entre doce y quince sesiones.

#### *4.4 Población objetivo*

El programa está dirigido hacia cualquier cuidadora o cuidador primarios, independientemente de su arreglo familiar, haciendo énfasis en que si los cuidadores están en pareja, lo más recomendable es que ambas partes asistan al programa. Muchas actividades están pensadas para compartir experiencias y aprender cooperativamente, por lo que los grupos mixtos ayudarán a enriquecer la dinámica. Además, mientras más diversa sea la composición de los grupos se reforzará mejor la idea de que hay múltiples arreglos familiares, y todos pueden ser igualmente armoniosos.

La mayoría de las actividades no tienen una especificación de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentren los menores, ya que atienden más bien la forma de relacionarse y comunicarse, lo cual puede ser útil para las distintas etapas. Es muy probable que los asistentes tengan a su cargo menores de distintas edades, lo cual también se puede emplear como un recurso para construir redes de apoyo, permitiendo que los cuidadores más experimentados compartan sus experiencias con los más jóvenes.

#### *4.5 Estructura del programa*

El programa tiene una estructura modular, cada módulo corresponde a una etapa del desarrollo de la ética del cuidado. Cada módulo se compone de tres sesiones que abordan distintas habilidades e ideas necesarias para cubrir cada etapa. Además de las nueve sesiones modulares, existe una sesión introductoria, en la cual, además de presentar el programa y a los participantes, se busca realizar una primera detección de necesidades del grupo; y dos sesiones finales, una para la integración del contenido abordado en el programa y una última de devolución de resultados y cierre.

Para las sesiones adicionales, en la carta descriptiva de cada una se menciona el momento más recomendable para ser impartida. De manera que formen parte de algún módulo específico o que sólo se impartan una vez que se ha cubierto

determinado módulo. Dicha sugerencia no es obligatoria, quedando abierto a criterio de la facilitadora o el facilitador.

A continuación se muestra un esquema del programa

Módulo	Sesiones
	1. Introducción
Cuidado de sí	2. La voz propia
	3. Autocuidado afectivo
	4. Escuchar y comprender para cuidar
	5. El diálogo
Cuidado de otros	6. Cambio cooperativo
	7. Educar desde el cuidado
	8. No hacer daño
Interdependencia	9. Rechazando abusos y desigualdades
	10. Deshacer las jerarquías
	11. Construyendo modelos familiares alternativos
	12. Cierre

#### 4.6 Características de las personas facilitadoras

Sobre la capacitación necesaria para ser facilitador o facilitadora del programa, es necesario tener sensibilización y formación en temas de género y violencia, así como experiencia básica en manejo de grupos. La intervención no es exclusivamente psicológica, por lo que puede ser impartida por otros profesionales de áreas afines (sociólogos, trabajadores sociales, etc.) siempre que cubran con los requisitos antes señalados.

Dada su flexibilidad, el programa puede favorecer su impartición a partir de replicadoras(es). Se pretende que en él también participen profesionales de áreas afines miembros de organizaciones no gubernamentales o gubernamentales,

orientadores(as) de educación básica, etc., con miras a replicar la intervención (en caso de que se pruebe su efectividad) y potenciar el desarrollo de promotores pares.

#### 4.7 Evaluación de resultados

La propuesta para la evaluación de los resultados del programa parte tanto del modelo teórico empleado como de sus objetivos, se plantean tres grandes dimensiones a ser evaluadas a partir de los mismos:

- a) Apego a una estructura patriarcal de familia
- b) Incorporación de los elementos de la ética del cuidado
- c) Violencia naturalizada dentro del núcleo familiar

El planteamiento teórico del programa sostiene que debe existir una correlación positiva entre las dimensiones a y c, y una negativa de ambas con b. De igual forma, el objetivo general del programa establece que al finalizar el mismo debería existir un aumento en b, que provoque una disminución de a y c.

Por lo tanto, el objetivo de la evaluación será observar los cambios en las tres dimensiones y corroborar que su estado final sea el que plantea el programa. Para ello, se generaron subcategorías por cada dimensión a evaluar, para posteriormente proponer posibles indicadores de las mismas. Las subcategorías se generaron a partir tanto de la teoría como de los objetivos específicos del programa. En la tabla 6 se muestran las subcategorías planteadas para cada dimensión.

---

Tabla 6

*Subcategorías para la formación de indicadores*

---

<b>Dimensión</b>	<b>Subcategorías</b>
Estructura patriarcal de familia	Autoritarismo, jerarquización rígida, roles de género tradicionales, abnegación, egoísmo.
Ética del cuidado	Autocuidado, respeto mutuo, autonomía, toma de decisiones democrática, distribución equitativa de labores, comprensión, diálogo.
Violencia	Naturalización de la violencia

---

Para la creación de indicadores que permitieran observar la presencia y los cambios de cada subcategoría, se plantea usar un método mixto, debido a dos razones principales. La primera es la falta de un inventario que mida de forma conjunta dichas dimensiones en los términos que propone el modelo teórico del que se parte. Lo anterior podría resolverse usando escalas distintas como indicadores para cada subcategoría, sin embargo, no existen escalas validadas en población mexicana para cada una. La segunda razón es la practicidad de la evaluación, el uso de técnicas cualitativas como el análisis de contenido permite la observación de más de una categoría usando el mismo método, como los grupos de discusión.

Por lo tanto, se propone la combinación de métodos cuantitativos en los casos posibles, junto con la realización de grupos de discusión. Como técnica de análisis de datos de los grupos de discusión se sugiere el análisis de contenido, debido a su practicidad y flexibilidad, que le permite traducir información cualitativa en términos cuantitativos, facilitando la comparación de los resultados. (López, J.S. y Scandroglio, B. en Blanco, A. y Rodríguez-Marín, J. 2007)

Además de los grupos de discusión y las escalas, se proponen tres indicadores adicionales para los tres últimos objetivos específicos del programa. Para la distribución equitativa de las tareas del hogar se plantea el uso de un *checklist* que señale qué integrantes de la familia realizan cada tarea doméstica, el indicador sería el cambio de la distribución de las tareas después de la intervención (se encuentra en el Apéndice A. Materiales para Evaluación). Para el modelo alternativo de crianza se propone realizar un análisis de contenido del material producido por los cuidadores en la sesión 11. Finalmente, como indicador para el último objetivo específico referente a las redes de apoyo, se deberá preguntar a los cuidadores sobre cómo ha continuado su relación con el grupo en una sesión de seguimiento.

Por lo tanto, el diseño de la propuesta de evaluación contempla al menos tres momentos para la toma de datos. La primera antes de la intervención, donde se observarían la mayoría de los indicadores, salvo los últimos dos adicionales descritos en el párrafo anterior. La segunda entre las sesiones 11 y 12, donde además de los indicadores de la primera toma se obtendría el segundo indicador adicional. Finalmente, una tercera toma de datos meses después de finalizada la



intervención a manera de seguimiento, donde además se obtendría el último indicador adicional. De esta forma, se logran evaluar todos los objetivos específicos además de los cambios esperados en el objetivo general.

#### 4.7.1 Componente cuantitativo de la evaluación

Para seleccionar las escalas que podían ser empleadas, se realizó una revisión del Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005 (Calleja, 2011). Se realizó una selección de aquellas dirigidas hacia la evaluación de aspectos relacionados con la crianza y la familia, que hayan sido validadas con adultos cuidadores primarios. Además se incluyeron aquellas escalas que midieran constructos que fuesen útiles como indicadores de las subcategorías mencionadas en la tabla 6 en adultos. Se excluyeron las escalas que habían sido validadas únicamente con madres, así como aquellas que estaban dirigidas a niños y/o adolescentes. En la tabla 7 se muestran las escalas seleccionadas y el tipo de indicador que representarían.

Tabla 7

*Escalas e indicadores asociados*

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Escala</b>	<b>Propósito de la escala</b>
	Abnegación	<p>Escala de abnegación para adultos (EAA)</p> <p>Ma. del Rocío Avendaño Sandoval (1994)</p>	<p>Evalúa la disposición de un individuo para que las demás personas sean antes que él o para sacrificarse en beneficio ajeno.</p>
Estructura patriarcal de familia		<p>Escala de autoritarismo</p> <p>Deonira Lucia Vígano La Rosa (1986)</p>	<p>Evalúa la tendencia de una persona a dominar a otros, impidiéndoles arbitrariamente su propia voluntad.</p>
	Autoritarismo	<p>Escala F de California [Autoridad de los padres]</p> <p>Lily Bar-On Blugerman (1985)</p>	<p>Mide el ejercicio de los padres para establecer y mantener las funciones de guía, control, disciplina, reglas, normas y obediencia de los hijos.</p>
Violencia	Violencia	<p>Escala de aceptación</p>	<p>Evalúa la normalización y legitimación de actos</p>

Ética del cuidado	naturalizada	de la violencia Gabriela Saldivar Hernández (2000)	que atentan contra personas o grupos con el fin supuesto de resolver problemas, como la discriminación racial o el trato desigual a personas homosexuales.
		Escala de conflicto familiar para latinos Georgina Cárdenas López, Ángeles Mata Mendoza, Ariel Vite Sierra y Estevan Flores (2002)	Evalúa la percepción, reacciones y situaciones, tanto emocionales como conductuales, en las relaciones familiares referentes al uso de la violencia. Identifica los antecedentes y las situaciones bajo los cuales se precipita el comportamiento violento y las estrategias utilizadas para afrontar los conflictos familiares. Es un instrumento de evaluación diagnóstica y prescriptiva de la violencia familiar.
	Comprensión	Escala de empatía Georgina Lozano Razo (2002) Basada en Díaz Loving, Andrade y Nadelsticher, 1987	Evalúa la empatía, definida como una respuesta afectivo-cognoscitiva activada por el estado de otra persona y congruente con él, que orienta la conducta.
	Diálogo	Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) Flores-Gelaz, M. M. y Diaz-Loving, R.	Mide la asertividad en población latinoamericana, incorporando una dimensión sociocultural.

Como se puede observar, fueron seleccionadas 7 escalas de acuerdo a su relación con los indicadores deseados y la población con la cual fueron validadas. Su aparición en este apartado es a modo de sugerencia en su inclusión para la evaluación, pudiéndose modificar en un futuro de existir nuevas escalas más convenientes.

#### 4.7.2 Componente cualitativo de la evaluación

Para los grupos de discusión se propone un guión en donde se planteen dilemas a los asistentes y luego éstos deban dar su opinión al respecto de los mismos. Los dilemas están pensados como situaciones en las que se hacen presentes las estructuras o procesos descritos en las subcategorías de la tabla 6, sobre todo los de las dimensiones de estructura patriarcal y violencia.

El objetivo es iniciar un debate en donde a través de su discurso los participantes muestren la perspectiva desde la que enmarcan las situaciones descritas, y qué tanto ésta reafirma una ideología patriarcal y/o una ética del cuidado. Igualmente se busca observar qué elementos logran ser identificados por los participantes como actos de violencia. En el Apéndice A se muestra un guión para los grupos de discusión propuestos, junto con ejemplos del tipo de dilemas que se le plantearían a las y los participantes.

Como se mencionó anteriormente, para el análisis de datos de los grupos de discusión se propone realizar un análisis de contenido. Cabe realizar algunas aclaraciones para el análisis:

- No se trata de observar si los participantes están de acuerdo o no con las situaciones planteadas en los dilemas, sino de analizar los argumentos que dan independientemente de la postura que tomen.
- Para la codificación debe tomarse en cuenta que un mismo participante puede dar tanto argumentos que reafirmen una ideología patriarcal, como argumentos que se relacionen con una ética del cuidado, incluso en el mismo dilema.
- Lo más recomendable es que la codificación sea realizada por alguien familiarizado con la teoría que sustenta el programa, y establecer un criterio de interjueceo en caso necesario.

Las categorías para el análisis de contenido serían las mismas subcategorías planteadas en la tabla 6. En el proceso de codificación se pueden incluir otras categorías, siempre y cuando éstas puedan emplearse como indicadores de las dimensiones de interés en la evaluación.

#### *4.7.3 Matriz de evaluación*

A continuación se muestra una matriz para la evaluación de acuerdo a los objetivos específicos del programa. Para la evaluación del objetivo general sería necesaria la

integración de los distintos indicadores de acuerdo a las dimensiones planteadas en la tabla 6, y observar si se obtuvieron los cambios esperados en cada una.

<b>Matriz de Evaluación por Objetivos Específicos</b>			
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores Cuantitativos</b>	<b>Indicadores Cualitativos</b>
Que las personas participantes identifiquen el daño que causa el autoritarismo y las jerarquías rígidas dentro de las familias	Autoritarismo, jerarquización rígida, naturalización de la violencia, egoísmo	Posibles escalas: Autoritarismo, F de California, Aceptación de la violencia	Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Crear conciencia de las desigualdades de género que plantea la socialización dicotómica, y sus consecuencias en el desarrollo de sus hijas e hijos.	Roles de género tradicionales		Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Que las y los participantes desarrollen habilidades de autocuidado y comprendan su relación con el bienestar del núcleo familiar.	Autocuidado, abnegación	Posible escala: Abnegación para Adultos (EAA)	Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Resignificar la importancia de las reglas y los límites desde la disciplina positiva.	Respeto mutuo	Posible escala: Conflicto familiar para latinos	Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Promover la escucha activa y el diálogo como medios para expresar las necesidades y emociones de todos los miembros del núcleo familiar.	Comprensión, diálogo	Posibles escalas: de Empatía y Multidimensional de Asertividad (EMA)	Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Promover el flujo de poder entre los miembros del núcleo familiar, favoreciendo la toma de decisiones de forma democrática.	Toma de decisiones democrática		Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Promover la distribución equitativa de las tareas del hogar, deshaciendo las divisiones por género.	Distribución equitativa de labores	Cambio en distribución de las tareas en el hogar ( <i>Checklist</i> )	Codificación en A.C. a partir de subcategorías
Que construyan su propio modelo alternativo de crianza, pertinente a sus necesidades y permita la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuos.			A.C. del material producto de la sesión 11.
Crear redes de apoyo entre los asistentes para generar agencia y mantenimiento de los cambios promovidos.			Relaciones intergrupales reportadas en sesión de seguimiento

#### *4.8 Cartas descriptivas de las sesiones*

A continuación se presentan las cartas descriptivas del programa. Las sesiones básicas mantienen una estructura de inicio, desarrollo y cierre. En el inicio de la sesión se incluyen técnicas como la respiración consciente así como dinámicas para retomar lo visto en sesiones previas. En el cierre se suelen dejar “tareas” para retomar al inicio de la próxima sesión, de esta forma se da una mayor fluidez a las sesiones.

Las sesiones básicas se encuentran numeradas del 1 al 12, mientras que las sesiones adicionales se encuentran identificadas por medio de letras. En el Apéndice B se encuentran los Anexos para las sesiones ordinarias, mientras que en el Apéndice C los Anexos para las adicionales.

Sesión 1. Introducción	
Objetivo: Integrar a las y los participantes, generar interés en continuar con el programa y realizar una detección de necesidades. Presentar el programa y su forma de trabajo.	
Materiales: rotafolio o pizarrón y plumones, Anexo 1.	
Actividad y Duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 10 min	Presentación de facilitadores y programa. Establecer acuerdos sobre sobre el trabajo durante las sesiones.
1. <i>¿Quiénes somos?</i> 35 min	<p>Quien dirige la sesión propone formar parejas o grupos de tres (si los asistentes van en pareja, permitir que interactúen con personas que no conozcan). Se les proporciona una guía de preguntas para que se entrevisten dentro de los grupos. Al final, cada miembro presentará a su pareja o a una persona de su grupo.</p> <p>Guía de preguntas:</p> <p>a) ¿Cómo te llamas?</p> <p>b) ¿Cómo conociste el programa? ¿Qué te motivó a integrarte en él?</p> <p>c) ¿Qué expectativa tienes del programa? ¿Qué te gustaría lograr?</p>
	<p>Nota: Es importante que las y los facilitadores tomen nota sobre las necesidades e inquietudes de las y los participantes, para saber si será necesaria alguna de las sesiones adicionales.</p>
2. <i>Mapa de ideas sobre la crianza y el cuidado</i> 35 min	<p>Quien dirige la sesión escribe en el papel o pizarrón las palabras crianza y cuidado. Posteriormente el grupo proporciona una lluvia de ideas sobre esos conceptos.</p> <p>A manera de guía para la o el facilitador, hacer énfasis en: ¿a qué creen que se refiere cada concepto?, ¿Quién creen que ejerza ese rol en una familia?, ¿Qué dificultades tiene el ejercicio de ambos?, ¿Qué prácticas relacionan con el cuidado?, ¿Se han sentido cuidados?, ¿Qué sienten al cuidar de alguien más?</p>
3. <i>La ética del cuidado</i> 10 min	Se hace una exposición breve del tema, apoyándose del Anexo 1 para no olvidar algún punto importante. Se recomienda vincular la presentación con frases y ejemplos retomados de lo dicho por los participantes en las actividades anteriores.
Cierre 10 min	<p>¿Qué aprendí en esta sesión? ¿Cómo me sentí?</p> <p>Introducir la práctica “cuidadores y cuidados” de Sanz, F. (2016) pp 122-123 y dividir al grupo en dos o tres para repartir los turnos. A partir de ahí, al inicio de cada sesión existirán “5 minutos de cuidados” donde el grupo continuará la misma práctica.</p>

Sesión 2. La voz propia	
Objetivo: Promover la reflexión sobre las necesidades y recursos propios relacionados con el cuidado, así como la influencia del género en los mismos.	
Materiales: Hojas de papel, anexo 2, lápices o colores, rotafolio/pizarron y plumones	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 15 min	Se introduce una técnica para poner disponible al grupo, puede ser respiración consciente, o alguna práctica similar de mindfulness. Al terminar, se retoma la actividad “cuidadores y cuidados”. Finalmente se pide a algunos participantes voluntarios que recuerden al grupo lo más relevante de la sesión anterior.
5. <i>El río de la vida</i> 35 min	<p>La actividad es individual, se le pide al grupo que realice en su hoja un diagrama como el del anexo 2. A continuación se les explica que en el diagrama dibujarán un río que represente su trayecto de vida.</p> <p>El eje horizontal es el tiempo, desde que nacen hasta el presente. El vertical es el grado de bienestar. De manera que el trayecto del río representará los altibajos de sus vidas, si el río sube representa experiencias significativas positivas, si baja representa momentos difíciles.</p> <p>Al terminar el trabajo individual, se pide a los participantes que con un compañero o compañera compartan sus impresiones, para posteriormente retomar la estructura grupal y abrir la discusión con la siguiente guía:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo se sintieron al realizar la tarea?</li> <li>¿Ha cambiado algo en su identidad a lo largo del tiempo?</li> <li>¿Influye el hecho de ser hombre o mujer en los altibajos del río? ¿Cómo?</li> <li>¿Qué recursos personales creen haber empleado para superar los momentos difíciles?</li> </ol>
6. <i>Las personas que nos han</i>	Se le explica al grupo que en la actividad anterior se habló de sus propios recursos para afrontar los momentos difíciles, y que ahora es momento de recordar a personas significativas que hayan sido de apoyo durante dichos momentos. Se le

<i>cuidado</i> 35 min	pide al grupo que arrojen una lluvia de ideas con las cosas que han hecho las personas que los han apoyado en momentos difíciles, donde se hayan sentido cuidados o apoyados por dichas personas. Una vez que se tengan enlistadas las respuestas del grupo, se les preguntará, ¿Cómo se sintieron al ser cuidados? ¿Creen que sea necesario ser cuidados a lo largo de la vida?, de las características y acciones mencionadas, ¿Cuáles creen tener ellos? ¿Cuáles han realizado hacia sus hijas o hijos?
7. <i>Juicios de valor</i> 35 min	A partir de la actividad anterior, se le pide a las y los participantes que realicen dos listas, una de las características y actitudes que reconocieron en sí mismos, y otra de aquellas que consideran no tener muy desarrolladas. A continuación se les pide que de forma individual reflexionen: ¿Cuál sería su actitud hacia alguien que tuviera las carencias de su lista? Cuando conocen a alguien ¿Se fijan más en las carencias, o en las cualidades? ¿Cómo desearían que los otros los valoren? Para cerrar se abre nuevamente la reflexión grupal, encaminada a la importancia de valorar los recursos propios y de los demás, y sobre el impacto de emitir juicios demasiado rígidos hacia los demás y hacia sí mismos.
Tarea	Reflexionar, a partir de la actividad del río ¿Qué necesidades tengo y he tenido a lo largo de mi vida?

Sesión 3. Autocuidado afectivo	
Objetivos: Fortalecer el reconocimiento y control emocional como formas básicas de cuidado de sí mismo y de los demás	
Materiales: hojas de papel, colores, Anexo 3, rotafolio/pizarrón y plumones	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 10 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados”



<p>8. <i>Las emociones</i> 45 min</p>	<p>La sesión inicia retomando la reflexión que se quedó como tarea acerca de las propias necesidades. Se pide a las y los participantes que, ahora que han identificado algunas de sus necesidades, piensen en las emociones que experimentan cuando dichas necesidades no son satisfechas.</p> <p>A partir de dicha reflexión individual, se abrirá una discusión grupal con las siguientes preguntas guía:</p> <p>¿Qué emociones identificaron? ¿Creen que tengan alguna función?</p> <p>¿Qué sucede cuando nos <i>aguantamos</i> alguna emoción? ¿Creen que el desahogo emocional sirva de algo?</p> <p>¿Cómo reaccionaron los adultos que estuvieron a tu cargo cuando expresabas alguna emoción? ¿Era distinto para hombres y mujeres? ¿Cómo?</p> <p>¿Cómo reaccionas con los demás cuando estás de mal humor? ¿Tu familia percibe tus cambios de humor?</p> <p>¿Te gustaría cambiar algo de tu carácter? ¿Qué?</p> <p>Para el cierre se busca transmitir la idea de que tanto el reprimir las emociones como explotar terminan haciendo daño a sí mismo y a los demás.</p>
<p>9. <i>Mi mapa emocional</i> 15 min</p>	<p>Se le indica a las y los participantes que en una hoja dibujen una silueta humana, posteriormente, se les pide que elijan un color para cada emoción: alegría, enojo, miedo, tristeza. Finalmente, se les indica que señalen con cada color el lugar del cuerpo donde identifican cada emoción.</p>
<p>10. <i>La olla exprés</i> 30 min</p>	<p>Se hila con la actividad anterior, ahora que reconocen sus emociones, llegó el momento de reconocer sus distintos grados de intensidad. Se le presenta al grupo el anexo 3 y se les explica la diferencia entre sentir enojo y expresarlo de forma violenta. Posteriormente en grupo se realiza una lluvia de ideas sobre las situaciones y pensamientos que hacen incrementar el enojo, ordenándolos en el termómetro.</p> <p>Para cerrar, se les pide que recuerden distintos recursos o estrategias personales que hayan empleado para liberar la presión de la hoya (ver anexo 3), y se anotan alrededor.</p>
<p>11. <i>Técnicas de relajación</i> 20 min</p>	<p>Para finalizar la sesión, se les menciona a las y los participantes que ahora se les proporcionarán dos técnicas para controlar el estrés. Las técnicas que se les enseñan son la respiración diafragmática y la relajación progresiva de Jacobson. De haber espacio suficiente, es recomendable que se practique recostados en el suelo. Al finalizar, se les proporciona el material a quienes participen para que puedan practicar los ejercicios por cuenta propia en casa.</p>
<p><i>Tarea</i></p>	<p>Practicar las técnicas de relajación en casa.</p>

Sesión 4. Escuchar y comprender para cuidar	
Objetivo: Fomentar la escucha activa, así como reflexionar sobre su importancia en la crianza. Reconocer las habilidades relacionadas con la escucha activa e identificar fortalezas y debilidades propias al respecto.	
Materiales: rotafolio/pizarrón, plumones, Anexo 4, hojas de papel, pluma/lápiz	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 15 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar la tarea de practicar las técnicas de relajación.
12. <i>¿Qué pasa cuando no hay escucha?</i> 20 min	Luego de introducir el tema, la persona que coordina selecciona a alguno de los participantes para que pase al frente, y le pide que le hable sobre alguna dificultad que tenga con su hija/o. La persona que coordina se encargará de interrumpirlo, de darle consejos o de contarle continuamente sus propios problemas; la idea es ser algo exagerado para hacer ver el desarrollo de algunas conversaciones cotidianas. Una vez concluido el role play, se le pregunta al participante cómo se sintió y que pensaba mientras era interrumpido. Se abre la discusión grupal sobre la importancia de sentirse escuchados y se genera una lluvia de ideas.
13. <i>Memoria de haber sido escuchado</i> 30 min	Se invita a los participantes a traer alguna memoria de su infancia en la que algún adulto los escuchó verdaderamente y otra en la que se sintieron ignorados. Posteriormente se les pide que compartan sus experiencias en parejas o grupos de tres, se les indica un límite de tiempo para la tarea (10 - 15 min). Una vez terminado el tiempo, en sesión plenaria se les pregunta si todos tuvieron la misma oportunidad de hablar en los subgrupos, si se sintieron escuchados y si ellos realmente creen haber escuchado a sus compañeros. Se problematiza si hubo diferencias de género en cuanto al tiempo de habla y escucha.  Nota: sobre la problematización de género, es común que los hombres tiendan a escuchar menos, ya que dicha actividad se considera una actividad <i>pasiva</i> en la sociedad, además de que se les suele valorar por su voz. Es importante detectar dichas diferencias y alentar la escucha sin emitir juicios u opiniones.

<p>14. <i>Claves para la escucha activa</i> 25 min</p>	<p>Se le proporciona a cada participante las características de la escucha activa descritas en el Anexo 4, a continuación se les pide que piensen en cuáles de las características descritas creen tener más desarrolladas y con cuáles identifican tener mayor dificultad y realizar una lista para cada una. Al finalizar, se les pide que en grupos pequeños piensen en estrategias para mejorar sus áreas de mayor dificultad, y las anoten a continuación de sus listas.</p> <p>Nota: Durante la sesión recalcar la idea de que escuchar es una habilidad que se aprende y se desarrolla, y no una consecuencia natural de la habilidad de oír. A partir de la identificación de las dificultades que tenemos para escuchar es que podemos mejorar nuestras habilidades con la práctica.</p>
<p>15. <i>La escucha mutua</i> 30 min</p>	<p>La tarea se realiza en parejas o grupos de tres, se le indica al grupo que se trata de un ejercicio similar a la actividad 13, pero esta vez la temática a hablar será alguna experiencia en la que se haya tenido alguna dificultad con una hija o hijo y no pudieron escucharlo, y otra en donde recuerden sí haberlo/a escuchado, así como sus consecuencias y las emociones que recuerden haber experimentado.</p> <p>Además, se le indica que esta vez, a diferencia de la actividad 13, deberán seguir ciertas reglas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Siempre será una persona la que hable y otra la que escuche, y luego se alternarán funciones</li> <li>● El tiempo se divide en partes iguales y se acuerda quién empezará a hablar primero</li> <li>● El que escucha adoptará una actitud de completo respeto, sin interrumpir para dar ningún consejo o comentario, y absteniéndose de juzgar o criticar. Deberá mantener la vista hacia el hablante y una actitud corporal de completa atención.</li> </ul> <p>Para cerrar la sesión, se abre la discusión en plenaria sobre cómo se sintieron los participantes al ser escuchados de esa manera, los beneficios que le encuentran y las dificultades que sigan percibiendo. También se discute sobre la importancia de escuchar a sus hijas e hijos.</p>
<p>Tarea</p>	<p>Darse un regalo. Para ello deben de escucharse a sí mismas/os y reconocer algo que desean y les trae bienestar, y regalárselo.</p>

Sesión 5. El diálogo	
Objetivos: Brindar herramientas de comunicación asertiva, así como problematizar estructuras jerárquicas que impiden la comunicación dentro de las familias	
Materiales: Anexo 5	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 15 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar la tarea de darse un regalo
16. ¿Qué es ser asertivo? 45 min	Se le proporciona a cada participante el material sobre comunicación asertiva que se encuentra en el Anexo 5. Luego de dar una introducción sobre la asertividad, y sus diferencias entre las respuestas agresivas y pasivas, se les pide que realicen la actividad de identificación de cada una (Anexo 5.1). Al terminar se abre la discusión grupal sobre conductas que los asistentes identifiquen como asertivas y no asertivas en su interacción con sus hijos o sus parejas. Para finalizar, se les pide que lean la lista sobre los <i>derechos para la asertividad</i> (Anexo 5.2) e identifiquen al menos dos que les causen dudas o desacuerdo, y dos con los que identifiquen que han tenido problemas y lo discutan en grupos pequeños. Posteriormente se abre la discusión para resolver dudas y retomar la importancia de respetar los derechos de los demás así como los propios.
17. <i>Comunicación familiar</i> 1 hora	Quien coordina propone a distintas personas para que representen las escenas del Anexo 5.3. Posteriormente, en grupos de dos o tres personas deben ensayar formas alternativas de dichas escenas, en donde no se descalifique a nadie ni exista sobreprotección. Se les indica que empleen las estrategias que acaban de revisar sobre comunicación asertiva. Al finalizar, un par de grupos escenifican sus role-plays alternativos. Para cerrar la sesión, se problematiza la noción de jerarquías familiares, y cómo las jerarquías y privilegios dificultan la comunicación asertiva. Se pregunta desde qué posición hablaban los interlocutores de las escenas originales (desde una posición jerárquica o subordinada, etc.), así como lo que sintieron y aprendieron las y los participantes.

Sesión 6. Cambio cooperativo	
Objetivos: Resignificar el conflicto como una oportunidad de cambio, brindar estrategias de negociación, solución de problemas y afrontamiento de conflictos que busquen el compromiso grupal.	
Materiales: Anexo 6	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 15 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar lo más importante de la sesión anterior a través de algún/a voluntario/a.
21. <i>¿Cómo enfrentamos los conflictos?</i> 35 min	En grupos pequeños se reflexiona en conjunto sobre lo que consideran que es un conflicto y cómo lo afrontan normalmente. Posteriormente se discute en plenaria las conclusiones a las que llegaron. Quien coordina debe orientar la discusión hablando de las distintas formas de afrontar un conflicto: Evitación, explosión emocional, desesperanza, racionalización, etc. Al cerrar la discusión, quien orienta plantea la idea de que los conflictos son oportunidades de cambio, y que para ello es necesario plantear propuestas o buscar soluciones alternativas. Posteriormente se abre nuevamente la discusión plenaria, y se pide que se planteen propuestas sobre algún conflicto de los que se haya hablado en grupo, como por ejemplo, las desigualdades que existan en la distribución de las tareas del hogar.
22. <i>Afrontando los conflictos</i> 35 min	Los participantes forman parejas o grupos de tres, cada integrante pensará en un conflicto que haya vivido y lo platicara con su compañera/o. Una vez que ambos hablaron de su conflicto harán un roleplay donde pensarán <i>¿Cómo lo enfrentarían?</i> Posteriormente se presenta al grupo el <i>modelo para la resolución de conflictos</i> (Anexo 6). Una vez revisado el material, los integrantes replantearán su conflicto a partir de las fases descritas. Para finalizar la actividad se abre la discusión plenaria sobre las diferencias que notaron en cada caso.

<p>23. <i>Cambiando juntos a partir de nuestros conflictos</i> 35 min</p>	<p>Se les proporciona a los participantes el material del Anexo 6.1. De manera grupal se discute cada fase del modelo de solución de problemas y negociación. Se revisan los casos planteados y al final se realizan roleplays para poner en práctica el modelo. Al finalizar la sesión, se les recalca a los asistentes que los conflictos son parte de la interacción social, que pueden ser vistos como oportunidades de cambio, y que para ello es necesario el compromiso de todos los miembros de un grupo.</p>
<p>Tarea</p>	<p>Identificar recursos propios para enfrentar los conflictos.</p>

<p>Sesión 7. Educar desde el cuidado</p>	
<p>Objetivos: Resignificar la importancia de establecer reglas y límites como promotoras del bienestar de los miembros del núcleo familiar, y su diferencia con el maltrato y el castigo. Brindar estrategias de disciplina positiva.</p>	
<p>Materiales: Anexo 7</p>	
<p>Actividad y duración</p>	<p>Desarrollo</p>
<p><i>Inicio</i> 15 min</p>	<p>Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar la tarea preguntando por los recursos que lograron identificar a algunos/as participantes</p>
<p>18. <i>Razones para evitar la fuerza física</i> 45 min</p>	<p>Se les distribuye a las y los asistentes una copia de las <i>razones para evitar la fuerza física</i> (Anexo 7). Se les pide a los participantes que lo lean detenidamente y contesten las preguntas del final. A continuación, se pide a los participantes que formen parejas y por turnos y tiempos iguales (como en las actividades de escucha mutua) reflexionen sobre la diferencia que encuentran entre poner límites y el maltrato, así</p>

	como entre disciplina y castigo
19. <i>Establecimiento y cumplimiento de reglas</i> 30 min	<p>Se revisa de manera grupal el anexo 7.1, se resuelven dudas de los participantes y se pide a que proporcionen ejemplos de reglas que consideren importantes para el desarrollo de sus hijas e hijos.</p> <p>Al final, se pide formar parejas o grupos de tres, y ensayar el establecimiento de una regla que consideren importante para el bienestar de sus hijas e hijos (por ejemplo fomentar el aseo personal, la participación en el cuidado de casa, etc.)</p> <p>Nota: es importante señalar que las reglas que se establecen deben siempre buscar el bienestar de los miembros del núcleo familiar, y no sólo ser impuestas a placer de alguno de los miembros.</p>
20. <i>Disciplina positiva</i> 30 min	<p>La persona que coordina le comenta al grupo la propuesta para fijar límites con niños y niñas descrita en el Anexo 7.2. Y luego pide al grupo que comparta sus opiniones alrededor de dicha propuesta, permitiendo que se expresen distintas opiniones (si surge un debate, fijar un límite de tiempo y fomentar la escucha activa).</p> <p>Se cierra con la reflexión sobre la importancia de poner límites racionales a hijas e hijos, así como de buscar estrategias en las que no se emplee violencia.</p>
Tarea	¡A jugar! Elegir junto con sus pequeños algún juego que todos disfruten, y dense la oportunidad de disfrutarlo juntos. Para disfrutar del juego, además de reglas, será necesario la escucha y el compartir.

Sesión 8. No hacer daño	
Objetivos: Reconocer la diferencia entre enojo, agresividad y violencia, desnaturalizando esta última. Identificar los distintos tipos de violencia como formas de sometimiento del otro. Reconocer las violencias que se han padecido así como aquellas que se han ejercido, buscando un compromiso para terminar con formas violentas de relacionarse con los demás.	
Materiales: hojas de papel, lápiz/pluma, cinta/pinzas, mecate/hilo/estambre, plumones	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 20 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar a tarea anterior ¿Cómo les fue con el juego? ¿Lo disfrutaron? ¿Surgieron conflictos? Si sí, ¿Cómo los manejaron?
28. <i>El daño que causa la violencia</i> 50 min	Las personas que participan se ubican en grupos pequeños para que discutan sobre ¿Qué es la violencia? ¿Se puede evitar de alguna manera? ¿Qué tipos de violencias existen? Cada equipo escribe sus conclusiones principales y las comparte en sesión plenaria. Durante la discusión, quien facilita la actividad debe aclarar los puntos más importantes, destacando que el enojo y la agresividad son de cierta forma reacciones que todos podemos experimentar, mientras que la violencia es un ejercicio que busca el sometimiento de los demás y puede vivirse libre de ella. También debe ubicarse cada tipo de violencia con formas distintas de someter a otros y el tipo de daño que causan: a través de la fuerza (v. física), la manipulación/coerción (v. psicológica), el control de recursos (v. económica, patrimonial), etc.
29. <i>Tendedero de violencias</i> 50 min	Los participantes forman equipos con el mismo número de personas. A cada grupo se le dará: dos tendederos, cinta, plumones, hojas de papel y un letrero con los siguientes apartados: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Violencias que otros practican contra mí / Buenos tratos que he recibido de otros</li> <li>2. Violencias que yo practico contra otro / Momentos en los que he bientratado a alguien más</li> <li>3. Violencias que yo practico contra mí/ Buenos tratos que he tenido hacia mí</li> <li>4. ¿Cómo me siento cuando practico violencia? / ¿Cómo me siento cuando trato bien a otros?</li> </ol>



	<p>5. ¿Cómo me siento cuando la violencia es practicada contra mí? / ¿Cómo me siento cuando soy bientratado?</p> <p>Se le pide a las y los participantes que piensen y escriban con pocas palabras una respuesta para cada apartado. Cada uno pega su hoja en el tendedero correspondiente (uno de violencias y otro de buenos tratos) de tal forma que sean visibles. Al terminar, los participantes darán una vuelta por todos los tendederos para observar lo que hay escrito en ellos. Después del recorrido, los participantes regresan al equipo y se les plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo me siento cuando soy víctima de violencia?, ¿Cómo puedo saber si estoy cometiendo violencia contra alguien?, ¿Creen que existe algún tipo de violencia que sea peor que otra? ¿Por qué?, cuando soy violento/a o cuando sufro violencia ¿hablo de ello? ¿Digo cómo me siento? Si la respuesta es no ¿Por qué?</p> <p>Para finalizar, una persona del equipo explicará al resto del grupo sus conclusiones, las otras personas pueden hacer preguntas y comentarios. La discusión debe encaminarse al reconocimiento de que la violencia es un problema social que a todos nos involucra solucionar.</p>
Tarea	<p>“Contratos de buentrato” Se le pide a las y los participantes que luego de su experiencia con los tendederos, reflexionen sobre alguna idea que los haya llevado a ser violentos, e intenten pensar en una alternativa orientada al buentrato.</p>

Sesión 9. Rechazando abusos y desigualdades	
Objetivos: Reflexionar sobre las desigualdades que impone el género, particularmente en el contexto del desarrollo y la crianza.	
Materiales: Anexo 8	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 20 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar la tarea de la sesión anterior ¿Qué creencias identificaron? ¿Qué alternativas idearon?
24. <i>Los límites del género</i> 50 min	Se hace una lectura de los textos que se encuentran en el Anexo 8. Al término de la primera lectura se le pide al grupo que piensen qué mensaje les dejó el cuento y lo escriban, posteriormente se trabaja en plenaria con la siguiente guía de preguntas: ¿Qué sintieron al escuchar este cuento? ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? ¿En qué se parece a la realidad? ¿En qué se parece a la educación que recibieron las mujeres participantes? Posteriormente se lee la segunda lectura, y nuevamente en plenaria se discute con la siguiente guía: ¿Qué diría Pepe si conociera estos comentarios? ¿Cómo se sentiría? ¿Qué desearía él que dijeran sus amigos? ¿De quién puede esperar apoyo? Para finalizar, se les pide a los asistentes que, tomando en cuenta ambas historias, reflexionen en grupo: ¿Se han sentido limitados alguna vez por su género para hacer algo que desean? ¿En qué momento se dieron cuenta de que eran niñas/niños? ¿Cómo influye el género en la forma en que se relacionan hombres y mujeres? ¿Creen que la distribución del trabajo en casa es equitativa? ¿Qué les gustaría cambiar para las futuras generaciones?
25. <i>Las diferencias entre hombres y mujeres</i> 50 min	Quien facilita le solicita al grupo que se divida en dos, hombres y mujeres. A cada grupo se le pide que reflexione y escriba las conclusiones más importantes de acuerdo con la siguiente guía: ¿Quién toma las decisiones importantes en la pareja o el contexto familiar? ¿Por qué? ¿Te sientes conforme con la organización de tu grupo familiar? ¿Cambiarías algo?

	<p>¿Consideras que hay diferencias en las formas de ejercer autoridad de mujeres y hombres de tu familia de origen?  ¿Por qué?  ¿Qué piensas del trato que se le daba a mujeres y hombres en tu familia de origen? ¿Lo consideras justo? ¿Por qué?  ¿Qué piensas sobre la relación entre el trabajo y la crianza?  ¿Quién debería de hacerse cargo de la crianza y las labores domésticas? ¿Quién lo hace en tu núcleo familiar?  Quien coordina puede incluir los temas que considere de mayor relevancia de acuerdo al grupo, otros temas que pueden incluirse son matrimonio, libertad de expresión, diversidad sexual, etc.  Al finalizar, se vuelve a la discusión plenaria, cada grupo explica brevemente sus conclusiones principales, y posteriormente se abordan las siguientes preguntas:  ¿Qué diferencias hay entre las respuestas de hombres y mujeres? ¿A qué creen que se deba?  ¿Se observan cambios en la condición de subordinación/autonomía de las mujeres? ¿Cuáles?  ¿Qué cambios aún hace falta por realizar? ¿Cómo podrían realizarse?  Para cerrar la sesión, se les dice a los participantes que la sesión anterior se abordaron formas de resolver problemas y conflictos, y que las desigualdades entre mujeres y hombres son una fuente importante de conflicto en nuestra sociedad que dentro de las familias es necesario resolver.</p>
Tarea	Revisar el anexo 8.1 sobre la lista de actividades por etapa de desarrollo y pensar en cómo podría llevarse a cabo en casa, empleando las habilidades de negociación y de escucha previamente abordadas.

Sesión 10. Deshacer las jerarquías	
Objetivos: Comprender la relación de la autoridad y el poder. Identificar sistemas de organización familiar autoritarios y democráticos para problematizar el grupo familiar propio de las y los participantes.	
Materiales: Anexo 9, hojas de rotafolio y plumones	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 20 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar la tarea de la sesión anterior ¿Cómo fue su experiencia con la redistribución de las tareas del hogar? ¿Llegaron a acuerdos? ¿Se presentaron conflictos? De ser así ¿Cómo los manejaron?
26. <i>Autoritarismos</i> 50 min	Se les proporciona a los participantes la descripción sobre los modelos de familias que se encuentra en el anexo 9. Luego de darles un tiempo para revisarlo se les pide que se organicen en tres equipos. El primer equipo reflexionará sobre cuáles son los rasgos o características de una familia autoritaria El segundo sobre los rasgos o características de una familia que es respetuosa hacia todos sus miembros, es decir, más democrática. El tercer equipo lo hará sobre las características de una familia mixta, es decir que tenga ciertos rasgos autoritarios y ciertos rasgos democráticos. Cada equipo escribirá su reflexión final y posteriormente se les pide que imaginen cómo cada familia afrontaría la siguiente situación: La hija de 15 años de la familia cuyas características describió el equipo no ha asistido a la escuela y ha vuelto a casa por la noche varias horas después del horario escolar. Al finalizar cada equipo expondrá las características de la familia que les tocó y representará la escena que imaginaron de acuerdo con esas características. Para terminar, se abre la discusión plenaria sobre qué características identifican en sus familias y qué tipo de crianza desean para sus hijas/hijos.
27. <i>El flujo de</i>	Pedir a cada participante que escriba en una frase breve: Para mí autoridad es... y para mí poder es... Y luego que en

<p>poder 50 min</p>	<p>grupos pequeños compartan sus opiniones. Al finalizar se abre nuevamente la discusión plenaria para compartir ideas, así como discutir entorno a las siguientes preguntas: ¿De qué manera afecta en los distintos ámbitos de nuestra vida la relación con el poder y la autoridad?</p> <p>¿Qué dinámicas que involucren relaciones de poder identificas en tu contexto familiar? ¿Cómo se expresa el poder o autoridad de cada miembro de la familia? (Por ejemplo: a través del espacio físico, el manejo de dinero, los permisos, la información, etc)</p> <p>¿Qué tipo de poderes se valoran más en tu contexto familiar? ¿Cómo se usan esos poderes?</p> <p>En tu casa ¿Se reconocen las capacidades y limitaciones de cada miembro? ¿Las habilidades personales se usan en beneficio propio o de los demás?</p> <p>¿Hay diferencias en el reconocimiento de las actividades que desempeñan hombres y mujeres? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué actitud prevalece frente a los errores?</p> <p>¿Se toman en cuenta las opiniones de niñas y niños, en especial en lo relativo a sus vidas? ¿Por qué?</p> <p>¿Percibes cuando otros te quieren controlar o usan la fuerza sin tomarte en cuenta? ¿Te sientes capaz de poner límites a estas situaciones?</p> <p>¿Has identificado en ti el deseo de controlar o acciones controladoras en las que llegas a usar la fuerza? ¿Qué te gustaría hacer al respecto?</p> <p>Las preguntas pueden priorizarse de acuerdo a las necesidades del grupo, no es necesario cubrir toda la guía, siempre que se genere una problematización sobre el ejercicio de poder y su distribución en todos los miembros de la familia.</p> <p>Nota: Es importante recalcar que el poder y la autoridad no son algo malo <i>per se</i>. La diferencia está en cómo se ejercen: Si la autoridad o el poder son algo que sólo un miembro de la familia ejerce, y además se reafirma a través de la fuerza o el maltrato psicológico, entonces estamos ante un sistema autoritario. Si por el contrario la autoridad y el poder son algo que fluye entre todos los miembros, considerando sus diferentes recursos y necesidades, y permitiendo una participación activa en la toma de decisiones de la familia, entonces el sistema es más equitativo.</p>
<p>Tareas</p>	<p><i>Juguemos a que tú mandas ahora:</i> Se pide a niñas y niños que propongan instrucciones y reglas para cumplir, la función del adulto será esclarecer estas instrucciones sin sustituir a los pequeños, y luego integrarse cumpliendo las indicaciones y reproduciendo las fantasías infantiles involucradas en el juego.</p> <p><i>Alternativas de convivencia.</i> Adicionalmente, se le pide a las y los participantes que reflexionen para la siguiente sesión las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los valores que consideras importante transmitir a tus hijas e hijos?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué método o de qué forma fuiste orientado en tu familia?</li> <li>• ¿Qué fue lo que no le dijiste en tu infancia a tu padre o a tu madre y qué te hubiera gustado decirle?</li> <li>• ¿Recuerdas cómo era la estructura de tu familia antes de iniciar el programa? ¿Qué cambios te gustaría que ocurrieran luego de ésta experiencia?</li> <li>• ¿Cómo elaborarías las reglas de convivencia en tu grupo familiar? ¿Incluyendo a las niñas y niños?</li> </ul> <p>Si les es más fácil, pueden escribir sus reflexiones y llevarlas a la siguiente sesión, pero no es obligatorio.</p>
--	---

Sesión 11. Construyendo modelos familiares alternativos	
Objetivos: Generar un modelo alternativo de familia y de crianza a partir de la integración de los elementos abordados en el programa, generar agencia y compromiso con el cambio por todos los integrantes del núcleo familiar.	
Materiales: hojas de rotafolio, plumones, colores, hojas de papel, lápiz/pluma	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 20 min	Práctica de respiración consciente y “5 minutos de cuidados” Retomar la tarea de la sesión anterior, primero preguntar sobre el juego “tú mandas ahora”, y al finalizar, preguntar sobre las reflexiones que hicieron en la segunda tarea, se les pide que comenten a algunos voluntarios y se les indica que serán necesarias esas reflexiones para las actividades de esta sesión.
31. <i>Construyendo relaciones igualitarias</i> 50 min	A continuación se les pide a los participantes que piensen acerca de los beneficios de un modelo familiar alternativo, que integre todo lo que han aprendido durante el programa, como promover en niñas y niños la realización de actividades que diversifiquen las funciones de género (por ejemplo los niños lavando ropa, las niñas ayudando a reparar algo, los papás llevando a hijas e hijos al médico o cuidándolos mientras están enfermos, las mamás trabajando en una empresa automovilística, etc.) así como la toma de decisiones democrática, la escucha activa, etc.

	<p>Posteriormente se les pide que en una hoja de rotafolio dibujen 5 cuadros, indicándoles que en cada uno dibujarán una escena. Primero deberán dibujar la última escena, en la que deberán representar el modelo familiar que se imaginaron anteriormente.</p> <p>Una vez que tengan la escena que representa a su modelo familiar, se les pide que vayan hacia atrás y dibujen en retrospectiva del número cuatro al uno lo que tuvo que pasar para llegar a dicho resultado.</p> <p>Se les indica que en la parte inferior de cada escena indiquen las dificultades para que se logre lo que representa la imagen, y en la parte de arriba las herramientas que tienen para superar esas dificultades y contribuir a que la representación se logre.</p> <p>Al finalizar, se le pide a los participantes que expongan sus conclusiones y se realice una retroalimentación en discusión plenaria.</p>
<p>32. <i>Reescribir nuestra historia</i> 50 min</p>	<p>Quien facilita la actividad invita a las y los participantes a recordar las creencias sobre la crianza y el tipo de trato que tenían en su núcleo familiar antes de iniciar el programa, para que reconozcan los cambios que han tenido a lo largo de las sesiones.</p> <p>Posteriormente se le pide a cada participante (si van en parejas, a cada pareja) que se concentren en el modelo familiar que pensaron en las actividades anteriores, y que construyan un cuento para introducir a sus hijas e hijos los cambios que esperan tener en el núcleo familiar. Se les sugiere que dicho cuento incluya los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) La historia cronológica de las niñas y niños, describiendo cómo era cada uno y las características que los cuidadores valoran y les gustan de cada uno.</li> <li>b) Los momentos difíciles que hayan podido vivir y darles un sentido dentro de la historia.</li> <li>c) Los cambios que se busca tener en el modelo familiar y cómo se espera llegar a ellos. Igualmente referir el compromiso que todos los miembros tienen con el cambio.</li> </ol> <p>Para finalizar, se comparten algunos de los cuentos y se hace una retroalimentación en sesión plenaria.</p> <p>Nota: es importante que tanto los rotafolios con los modelos familiares como los cuentos sean entregados a quienes imparten el programa (para que puedan ser empleados en la evaluación de resultados del mismo), indicándole a las personas participantes que les serán devueltos en la última sesión.</p>
<p>Tarea</p>	<p><i>Perlas de sabiduría.</i> Escribir una carta o un texto en donde plasmen qué es lo más fundamental de lo que aprendieron durante el programa para construir una ética del cuidado en su vida personal y familiar.</p>

Sesión 12. Cierre	
Objetivos: Devolver los resultados del programa, reconocer los avances que ha tenido el grupo, promover los vínculos generados en el grupo como red de apoyo que ayude a mantener los cambios generados.	
Materiales: Resultados, trabajos de actividades anteriores	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Inicio</i> 10 min	Retomar las “perlas de sabiduría” de algunos/as participantes que deseen compartir sus textos. En este inicio no habrá “5 minutos de cuidado” ya que se tendrá la actividad elegida previamente por el grupo.
33. <i>Devolución y cierre</i> 50 min	Quien facilita propone realizar una valoración conjunta del programa. Explican que primero las y los facilitadores les harán una devolución de los resultados que han podido observar a través del trabajo realizado con el grupo, y que al finalizar se creará una discusión para conocer la opinión de las y los participantes. En la devolución incluir los cuentos y modelos alternativos que realizaron la sesión anterior.
34. <i>Adiós, por ahora</i> 1 hora	Se elige en conjunto con el grupo de manera previa alguna actividad que consideren adecuada y agradable. La actividad debe promover un tiempo de diversión conjunta con todas las personas presentes (como un convivio). Se propicia un espacio lúdico en el que se transmita el mensaje de que se terminan los encuentros referidos al programa, pero que la relación que nació entre las y los participantes sigue existiendo, y la red que construyeron sigue siendo un espacio de apoyo.



Sesión Adicional A. Manejo de separaciones	
Sugerencias de inclusión: En caso de que algún/a participante se encuentre en proceso de separación (divorcio) o exista una pérdida reciente que se identifique como problemática. Se sugiere implementar después de las sesiones tres o cuatro.	
Objetivos: Construir formas alternativas para enfrentar las separaciones en la familia con un significado positivo	
Materiales: Papel blanco, hojas de rotafolio, plumones y papel	
Actividad y Duración	Desarrollo
<p><i>Comprendiendo el miedo</i></p> <p>1 hora</p>	<p>Quien facilita la actividad le indica al grupo que, así como se ha trabajado anteriormente con emociones como el enojo, esta vez se trabajará con el miedo. Se le pide a las y los participantes que piensen en situaciones en las que hayan sentido miedo durante su infancia, así como en conductas actuadas dentro del grupo familiar bajo el influjo del miedo. Se genera una lluvia de ideas sobre el tema y se escriben las conclusiones del grupo en una hoja de rotafolio o pizarrón. Posteriormente se genera una discusión plenaria ¿Por qué sentimos miedo? ¿Qué ocurre cuando actuamos a partir del miedo? ¿Qué nos dicen nuestros miedos de nosotros mismos?</p> <p>Dentro de la discusión debe hacerse énfasis en que el miedo es una emoción normal, que experimentamos ante amenazas pero también ante los cambios cuando son percibidos como dañinos. Que reconocer nuestros miedos nos ayuda a que no nos dominen y buscar estrategias para afrontar las situaciones.</p>
<p><i>Resignificar el cambio</i></p> <p>1 hora</p>	<p>Se le pide a los participantes que ahora recuerden algún momento en sus vidas en las que haya ocurrido un cambio importante para ellos y en el cual hayan tenido miedo en su momento. A continuación se les pide que respondan las siguientes preguntas: ¿Cómo superaste tu miedo en aquella ocasión?, ¿Los cambios fueron tan malos como lo esperabas?, ¿Qué hiciste para adaptarte a esos cambios?</p> <p>Al finalizar se abre la discusión para que los participantes compartan sus respuestas, el énfasis se deberá hacer en aquellas estrategias que las y los participantes poseen para enfrentar los cambios y vencer sus miedos.</p> <p>Para cerrar, se le plantea a los cuidadores que así como ellos pueden sentir o no miedo ante los cambios, lo mismo ocurre con los infantes, que es importante escucharlos y permitir que expresen sus emociones, y brindarles la confianza y seguridad de que independientemente de los cambios, siempre tendrán a alguien que los apoye y los cuide.</p>

Sesión Adicional B. Diversidad Familiar	
Sugerencias de inclusión: Se incluye esta sesión cuando se identifiquen en el grupo familias no tradicionales que puedan estar en riesgo de marginación, tanto dentro como fuera del grupo del programa. O cuando en el grupo se identifiquen prejuicios marcados sobre familias diversas (monoparentales, homoparentales, etc.). Se sugiere incluir entre las sesiones 1 y 2 ó 10 y 11.	
Objetivos: Visibilizar las formas en que se nos impone socialmente un modelo de familia ideal y cómo difiere este de la realidad de muchas familias. Resignificar la diversidad familiar como un valor que enriquece la sociedad en lugar de una desviación.	
Materiales: Anexo B	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>De la familia "ideal" a las familias reales</i> 1 hora	Las y los participantes se dividen en cuatro grupos, cada grupo definirá en una cartulina cómo se habla de la familia en: la escuela, los medios de comunicación, los discursos políticos y en las religiones. A partir de sus experiencias y recuerdos. Una vez concluidas las descripciones, se compartirán con el grupo en sesión plenaria. Para reflexionar, se usa la guía de preguntas siguiente: ¿Estas familias (las descritas en cada grupo) les parecen parecidas a las que conocen? ¿O piensan que son más ideales que reales?, ¿Qué ideas acerca de las familias creen que están presentes en estas afirmaciones? Por último, se le pide a cada participante que recuerde las características de sus familias de origen, las de sus compañeras y compañeros de trabajo, los vecinos, etc. Dejando que aparezcan todas las imágenes de escenas posibles, y que luego reflexionen sobre las siguientes preguntas: ¿Qué sucede con quienes se <i>desvían</i> del modelo <i>ideal</i> ?, ¿Cómo hacemos valer nuestros derechos si nos consideramos "en falta" por no responder a los ideales?, ¿Las familias que se apegan al ideal son siempre felices y sanas? ¿Qué necesita realmente una familia para funcionar?
<i>Los escenarios familiares diversos</i> 1 hora	Se le proporciona a cada participante la descripción de los escenarios familiares diversos del Anexo B. La persona que coordina solicita que en parejas o grupos de tres comenten la impresión que les cause leer dicho material. Una vez se discuta lo suficiente, se abre a sesión plenaria, donde la discusión girará en torno a la aceptación social e individual de la diversidad familiar. A continuación una guía de preguntas para orientar la discusión: ¿Qué tanta discriminación, estigma, ocurre cuando los modelos familiares no se ajustan a los tradicionales?, ¿Por qué creen que existe discriminación y estigma?, ¿Qué pueden hacer al respecto?

Sesión Adicional C. Adultismo	
Sugerencias de inclusión: Se adiciona esta sesión cuando se detecta en el grupo creencias persistentes sobre la inferioridad de los menores de edad, sobre todo en cuando a una supuesta incapacidad de toma de decisiones. Es oportuno incluirla después de la sesión 9, dada su relación con el autoritarismo.	
Objetivos:	
Materiales:	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Definiendo el adultismo</i> 1 hora	Se divide el grupo en cuatro equipos, cada uno revisará los ejemplos que se encuentran en el Anexo C. Su trabajo es identificar qué tienen los ejemplos en común, y reflexionar sobre qué es lo que motiva a los adultos a actuar de esa manera. Al final el equipo elige el que más haya llamado su atención y en plenaria se comparte junto con la razón por la cual eligieron su ejemplo. Para guiar la discusión en plenaria se pueden usar las siguientes preguntas guía: ¿Se identificaron con alguno de esos ejemplos?, ¿Recuerdan haber estado del otro lado del adultismo? ¿Qué recuerdan haber sentido?
<i>Adultismos cotidianos</i> 1 hora	Los participantes se disponen sentados en semicírculo, quien facilita le indica al grupo que se continuará trabajando con sus recuerdos, pero ésta vez sobre recuerdos recientes sobre alguna situación cotidiana en la que hayan tratado con gente joven. Se les indica que incluyan los recuerdos más sencillos y sutiles. A continuación, se les pide que se relajen, y en silencio traigan a su memoria algún recuerdo reciente de adultismo. En ese recordar, se procura visualizar la situación, los participantes del recuerdo, cuál era la actitud como adulto, qué actitud tuvo el joven, qué incidentes se presentaron. Una vez se tiene la visualización completa, el participante puede, si lo considera válido, ofrecer una disculpa mentalmente al afectado. Al finalizar la introspección, cada participante procede a escribir de manera breve la visualización de su recuerdo. Quien facilita da la palabra a cada participante (o a algunos de ellos en caso de que el grupo sea muy grande) para que comparta su recuerdo con el grupo. Para cerrar la discusión, se habla sobre la relación entre el adultismo y el autoritarismo.

Sesión Adicional D. Abuso sexual infantil	
Sugerencias de inclusión: Se sugiere incluir en caso de que alguno de los cuidadores reporte inquietudes en cuanto a qué hacer en caso de abuso sexual infantil. Igualmente se sugiere en caso de detectar mitos entorno al abuso y a la sexualidad infantil. Puede incluirse en cualquier momento del programa, preferentemente antes de la sesión once.	
Objetivos: Proporcionar herramientas para el abordaje del abuso sexual con niñas y niños	
Materiales: Proyector, video <i>El árbol de chicoca</i> <a href="https://youtu.be/bAoKloywybU">https://youtu.be/bAoKloywybU</a> , laptop, bocinas, hojas de rotafolio, plumones.	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>El árbol de Chicoca</i> 2 horas	<p>Se presenta el video <i>El árbol de chicoca</i> (tiene una duración aproximada de 30 minutos). Al finalizar el video se forman grupos pequeños de trabajo, que reflexionarán en torno a la siguiente guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué elementos te aporta este video? Haz una lista.</li> <li>• ¿Qué te gustó? ¿Con qué no estarías de acuerdo?</li> <li>• ¿Qué es el abuso sexual infantil?, ¿Qué es el incesto?, ¿Cuál es la diferencia entre ambos?</li> <li>• ¿Qué se puede hacer en caso de abuso sexual y qué en caso de incesto?</li> <li>• ¿Qué puedes hacer con la familia donde está ocurriendo una situación de abuso sexual o de incesto?, ¿Cómo intervendrías?</li> <li>• ¿A dónde acudir en caso de abuso sexual o en caso de incesto con menores? Es importante construir redes de apoyo</li> <li>• ¿Te sientes capaz de intervenir en estas situaciones?</li> <li>• ¿Qué elementos necesitarías para sentirte más capaz?</li> </ul> <p>Cada grupo escribe sus conclusiones en hojas de rotafolio, al final cada grupo comparte sus conclusiones y se discuten en plenaria.</p>

Sesión Adicional E. Violencia en la pareja	
Sugerencias de inclusión: La sesión está pensada para casos en los que la violencia no está ocurriendo en el presente, sin embargo exista la necesidad de hablar sobre ella por afectar la labor de crianza. Puede incluirse en cualquier momento después de las primeras dos sesiones. Es importante aclarar que si los episodios de violencia ocurren en el presente y son graves, se debe canalizar a un servicio especializado en víctimas, y hacer consciente a las personas del riesgo que pueden estar corriendo.	
Objetivos: Reflexionar sobre cómo la violencia y las situaciones difíciles afectan la relación cuidador/a – hija/o.	
Materiales: 1 bol con agua, 1 bol con barro mezclado con un poco de agua, guantes de látex y de plástico, lápices de colores y papeles, Anexo E.	
Actividad y duración	Desarrollo
<i>Los guantes</i> 2 horas	<p>Quien facilita la actividad situará el material en el centro del círculo que formen las y los participantes del grupo. Posteriormente se presentará una metáfora que permita ilustrar cómo se adquieren algunas de las fuerzas y vulnerabilidades como cuidadores. Mientras se explica la metáfora, las y los participantes van utilizando los materiales disponibles en el centro del círculo. Los pasos son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>“Vamos a imaginar que una mano nuestra nos representa. Cuando vivimos situaciones difíciles, como situaciones de violencia en la pareja; es como si nuestra mano se ensuciara, como si ese barro fueran las dificultades que nos hacen sentir indefensos.” Se le pide al grupo que se ensucien una mano con el barro y preguntar ¿Cómo se sienten con la mano sucia? ¿Qué pasa? ¿Qué pueden y no pueden hacer?</li> <li>“En estos momentos normalmente las personas tenemos la necesidad de seguir adelante a pesar de las dificultades, porque la vida sigue. En ocasiones quien ejerció la violencia aparenta sentirse culpable y nos dice promesas de que todo cambiará. No tenemos ni tiempo de pensar, ni ver lo que nos ocurre, pero necesitamos algo que nos permita seguir, por esta razón nos ponemos un guante de látex. El guante no nos permite entender lo que sucede, pero nos deja tomar cosas con la mano.” Se pide al grupo que se pongan un guante de látex sobre la mano con barro.</li> <li>“Al cabo de un tiempo puede volver a suceder otra explosión de ira que desencadena otro episodio de violencia que llene de barro la mano nuevamente” Se pide que se ensucien la mano encima del guante y repetir la misma explicación y acción anteriores ahora con un guante de plástico. Se puede repetir la explicación hasta tener 2 o 3 guantes en la misma mano.</li> <li>Al finalizar la primera parte, preguntar al grupo: ¿Cómo te sientes con la mano? ¿Qué puedes hacer? ¿Podrías tomar</li> </ol>

	<p>una taza, o escribir tu nombre sobre un papel? ¿Si acaricias la cara de algún compañero o compañera, la sentirías?</p> <p>e) “Con todas las experiencias vividas a veces podemos seguir nuestro día a día, pero nos puede dificultar para sentir y expresar el afecto con los más próximos, como pueden ser los hijos/as, aun cuando la persona que nos hizo daño ya no esté presente.”</p> <p>f) ¿Qué creen que pueden hacer para irse sacando los guantes? Quien facilita la actividad recogerá las ideas de las y los participantes sobre cómo sacarse los guantes. Posibles respuestas: Aún tengo otra mano, otros recursos, pedir ayuda a un compañero/a, etc.</p> <p>g) Una vez que nos logremos sacar los guantes ¿Cómo podemos evitar llenarnos de barro de nuevo? Aquí la discusión se encamina a identificar cuando la violencia ocurre, se puede usar como apoyo el ciclo de la violencia (Anexo E).</p> <p>Para cerrar la actividad se refuerza la idea de que la motivación para reflexionar y decidir qué hacer para mejorar la relación con sus hijas/os es una forma de pensar en cómo quitarse los guantes para sentirse mejor. Y que podemos vivir una vida libre de violencia en el futuro.</p>
--	---

Sesión Adicional F. Hablando de sexualidad	
Sugerencias de inclusión: En caso de que algún miembro del grupo reporte inquietud sobre cómo abordar temas relacionados con la sexualidad con sus hijas e hijos. Puede incluirse al concluir las sesiones del primer módulo.	
Objetivos: Que las y los participantes identifiquen sus propios temores y prejuicios en relación a la sexualidad, y cómo los mismos dificultan la comunicación con sus hijas e hijos en el tema. Construir una visión positiva de la sexualidad que respete los derechos de sus hijas e hijos para que puedan orientarles y apoyarles.	
Materiales:	
Actividad y duración	Desarrollo.
<i>Los Miedos que tenemos</i> 40 min.	Se le indica a las y los participantes que en grupos pequeños conversen acerca de los principales miedos que podrían tener con respecto a la sexualidad de sus hijas e hijos (durante 20 min. Aprox.). Posteriormente se abre la discusión en plenaria. En un rotafolio o pizarrón, quien facilita anota los temas principales y los distintos miedos alrededor de los mismos (algunos temas que podrían surgir son las ETS, la homosexualidad, los embarazos no planificados, etc.)

<p><i>Educándonos para poder educar</i> 40 min</p>	<p>Una vez identificados los temas que principalmente le interesan al grupo, quien facilita les pregunta si conocen algún mito alrededor de los mismos. Durante la discusión plenaria quien facilita la actividad deberá guiar la discusión grupal para desmitificar los prejuicios que surjan. Igualmente se les puede preguntar sobre mitos que ellas y ellos mismos se hayan dado cuenta que son falsos sobre la sexualidad durante su experiencia de vida.</p> <p>Es importante que durante esta discusión se les presenten a las y los cuidadores los derechos sexuales y reproductivos, y enfatizar los que adquieran más relevancia de acuerdo con las inquietudes y los mitos abordados.</p>
<p><i>Un mensaje positivo sobre la sexualidad</i> 40 min</p>	<p>Para cerrar la sesión, quien facilita le indica al grupo que, una vez que se han resuelto las dudas y mitos sobre la sexualidad, es importante tener en cuenta que hay muchos aspectos positivos en la misma. Se inicia una discusión plenaria sobre los aspectos que consideran positivos de la sexualidad, y que les gustaría transmitirles a sus hijas e hijos. (Aprox. 20 min.)</p> <p>Finalmente, se les indica que piensen en esos elementos positivos, y escriban un texto (dependiendo de la edad de sus hijas e hijos puede ser un cuento o una carta informal) en donde le den a sus hijas e hijos un mensaje positivo sobre la sexualidad, donde mencionen algunos de los derechos sexuales y reproductivos que prefieran. Pueden hablar sobre algunos de los temas que antes temían, pero explicando los mitos de los que han logrado librarse y contemplando los derechos y libertades de sus hijas e hijos. Si queda tiempo disponible, algunos de los participantes pueden compartir sus textos si así lo desean.</p> <p>Pueden entregarles el texto a sus hijas e hijos cuando lo consideren más oportuno, o simplemente guardarlo como guía para cuando vayan a hablar del tema.</p>

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

Desde la segunda mitad del siglo pasado han ocurrido una serie de cambios en las relaciones entre hombres y mujeres, entre hijos e hijas y sus padres, también luchas sociales entorno a la diversidad sexual y racial. Y es justo ahora, luego de todos esos cambios, que la tensión entre la democracia y el patriarcado se hace más presente. Esta es una reflexión con la que Carol Gilligan inicia su libro *The Birth of Pleasure* y que plantea el contexto en el cual se desarrollan las intervenciones psicosociales.

Ante las grandes luchas y los grandes cambios, vienen también las grandes incertidumbres. Luego de que se vuelve claro que las formas de crianza que se practicaban hasta hace apenas un par de generaciones eran abiertamente autoritarias y violentas, viene la gran pregunta para muchas personas sobre cómo hacer las cosas de forma diferente.

Hoy día se han generado distintos discursos entorno a la familia y a la crianza. Algunos de ellos pensados desde la democratización de la vida íntima y los derechos, y otros desde visiones más conservadoras que buscan recuperar un modelo de familia único basado en una estructura patriarcal. Como se argumentó a lo largo de esta tesis, dicha estructura y su defensa no son inofensivas, ya que su mantenimiento es justamente la base de distintas formas de violencia.

Es por ello que cobra relevancia el desarrollo de intervenciones psicosociales que no sólo sean efectivas, sino que además sean críticas con respecto a sus bases teóricas y metodológicas, que sean cuidadosas sobre las distintas formas en las cuales pueden llegar a reproducir desigualdades sociales. Un camino para lograrlo es la inclusión de la perspectiva de género.

El objetivo principal de desarrollar una intervención como la que se propone en esta tesis, es el abonar a la incorporación de la perspectiva de género en el



campo de las intervenciones relacionadas con la crianza. Principalmente porque la demanda por orientación especializada en este ámbito existe, y sin embargo, mucha de la oferta disponible presenta grandes sesgos sexistas y heteronormativos en cuanto a la forma en la que se piensa la crianza.

Además, la inclusión de la perspectiva de género implica también un cambio en la forma en que se entiende la violencia. Durante décadas, muchas de las intervenciones psicológicas para prevenir la violencia dirigidas a cuidadores primarios, han pensado el problema como una cuestión de conductas aprendidas. No es que la violencia no se relacione con conductas específicas, sino que esa visión deja de lado su función social, y por lo tanto, termina siendo incompleta.

Si entendemos esa función social, que es el mantenimiento de estructuras jerárquicas, nos daremos cuenta que si no se atiende el origen, no se terminará con los ciclos de violencia aunque se modifiquen algunos comportamientos. Mientras existan desigualdades y estructuras autoritarias seguirá existiendo violencia, y es por ello que es necesario un cambio de paradigma con respecto a su prevención.

Es claro que lo presentado hasta ahora a lo largo de la tesis es sólo un primer paso. Aún es necesaria una primera implementación y evaluación del programa, que seguramente revelará distintos aspectos por mejorar. Una vez valorados los aspectos principales del programa, podría iniciarse su promoción y difusión. La estrategia de replicadoras(es) entre los profesionales de la psicología y ciencias sociales afines permitiría incrementar su impacto.

Otra característica relevante del programa propuesto es su flexibilidad, que le permite incluir distintos elementos de acuerdo a las necesidades específicas del grupo con el que se trabaja, manteniendo su núcleo teórico y conceptual. Su adecuación a problemáticas aún más específicas a las mencionadas en las sesiones adicionales es viable, lo que permitiría diversificar los ámbitos de intervenciones dirigidas a cuidadores primarios con perspectiva de género.

La evaluación del programa es relevante no únicamente para su mejora, sino también como un aporte a la teoría que lo sustenta, ya que la propuesta está diseñada de manera que la evaluación de resultados no sólo toma en cuenta los objetivos sino su planteamiento teórico. Lo que permitiría contribuir a la comprensión de las relaciones género-crianza-violencia así como a los postulados de la ética del cuidado.

Es así como la implementación, evaluación, mejora y diversificación del programa propuesto en esta tesis no sólo presenta oportunidades de desarrollo en el ámbito de la intervención psicosocial, sino también en el de la investigación en el campo de los estudios de género.

El poder alcanzar a desarrollar las distintas posibilidades planteadas no está exento de limitaciones, siendo las principales en este caso cuestiones de recursos, tanto económicos como materiales y humanos. Pese a que su implementación no representa un gran costo, es necesaria la inversión de tiempo de personal capacitado, así como un espacio adecuado para el grupo.

Para resolver dichas limitaciones existen distintas posibilidades, una de ellas es la cooperación interinstitucional, teniendo en cuenta no sólo a la universidad, sino la colaboración de distintas organizaciones no gubernamentales o asociaciones civiles comprometidas con el tema. Esto no es una posibilidad lejana, un ejemplo claro de ello es el enfoque de democratización familiar que se retoma en la tesis, que fue desarrollado en colaboración del Instituto Mora con el Instituto Nacional de las Mujeres y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Existe además la posibilidad de obtener financiamiento directamente de los usuarios, aunque para ello habría que tener una versión del programa ya evaluada, además de que ello plantea tomar en cuenta otros aspectos tanto legales como sociales. Siendo la preocupación principal el que no se termine convirtiendo en un servicio al que sólo personas de cierto estrato socioeconómico puedan acceder.

La tarea de diseñar, implementar y evaluar el programa para poder desarrollar un nuevo enfoque en las intervenciones con cuidadores primarios no es una tarea sencilla, además de las limitantes técnicas, administrativas e incluso financieras, la propia promoción de una ética del cuidado en las personas representa un reto.

Cambiar estructuras que han existido durante cientos de generaciones parece una labor titánica y sin embargo, en nuestra historia reciente encontramos ejemplos claros no sólo de que es posible, sino deseable.

## REFERENCIAS

---

- Bartra, E. (2010) *Acerca de la investigación y la metodología feminista*. En: N. Blazquez-Graf, F. Flores-Palacios y M. Rios-Everardo (Coords.). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Barudy, J. (2014). *La inteligencia maternal: manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Blanco, A., Rodríguez-Martín, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Pearson Educación, S. A. España, Madrid.
- Burin, M., Meler, I. (2010) *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Calleja, N. (2011). *Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología, México.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. España: Gedisa.
- Coatsworth J. D., Pantin H., Szapocznik J. (2002). Familias Unidas: A family-centered ecodevelopmental intervention to reduce risk for problem behavior among hispanic adolescents. *Clinical Child and Family Review*, 5 (2), 113-132.
- Comins-Mingol, I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), 97-122.

- Eisler, R. (1999). *Placer Sagrado Volúmen 2: Nuevos Caminos hacia el Empoderamiento y el amor*. (2a Ed). Santiago, Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Elizondo-Torres, M. (1999). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Editorial Trillas.
- Facio, A., Fries, L. (2005) Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3 (6), 259-294.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista ACTIO*, 12, 41-57.
- Fayyad J.A., Farah L., Cassir Y., Salamoun M. M., Karam E. G. (2010). Dissemination of an evidence-based intervention to parents of children with behavioral problems in a developing country. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 629 - 636.
- Fernández, C. (2016). *Consecuencias en menores expuestos a la violencia de género* (TFG-H421) Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Facultad de Enfermería.
- García-Ortega, J., R. (2008). *Compilación sobre género y violencia*. Aguascalientes, México: Instituto Aguascalientense de las Mujeres, IAM.
- García-Pérez, E. M., Magaz-Lago, A. (1992). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia*. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid, España.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts, E.U.A.: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2002) *The birth of pleasure*. New York, United States of America: Alfred A. Knopf
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona, España. Fundació Víctor Grífols i Lucas
- Hayden-McPeak, C., et al. (1993) Bad Boys, Good Girls: A Review of the Research on Gender Differences in Preschoolers and a Reexamination of

Assessment, Child Rearing, and Educational Practices. *Paper presented at the annual convention of the Council for Exceptional Children. 71<sup>st</sup>. San Antonio, Texas, USA.*

Helfenbaum-Kun E. D., Ortiz C. (2007). Parent-training groups for fathers of head start children: A pilot study of their feasibility and impact on child behavior and intra-familial relationships. *Child & Family Behavior Therapy*, 29 (2), 47-64.

Jiménez-Díaz, M. (2008). *Manual para la prevención de la violencia familiar*. Democracia Familiar y Social A.C. México DF.

Jiménez-Díaz, M. (2010). *Madres, padres, hijas e hijos hacia la democratización familiar en México*. México: Instituto Mora.

Kaufman, M. (1989). *Hombres. Placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF.

Knerr W., Gardner F., Cluver L. (2013). Improving positive parenting skills and reducing harsh and abusive parenting in low- and middle-income countries: A systematic review. *Prevention Science*, 14, 352-363.

Mejía A., Calam, R., Sanders M.R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: Opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical Child & Family Psychology Review*, (15), 163-175.

Morales-Chainé, S., del Carmen-Flores, R., Barragán-Torres, N., Ayala-Velázquez, H. E. (1998). *Manual de entrenamiento de padres en actividades planeadas*. Facultad de Psicología, UNAM. México.

Niec L. N., Barnett M. L., Gerig C. L., Triemstra K., & Solomon D. T. (2015). Differences in mothers and fathers readiness for change in parent training. *Child & Family Behavior Therapy*, 33 (3), 24 - 235.

Organización Mundial de la Salud. (2009). *Violence prevention the evidence - Preventing violence through the development of safe, stable and nurturing*

*relationships between children and their parents and caregivers.* Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.

- Osborne, R., Molina-Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de metodología de las Ciencias Sociales*, 5, 147-182.
- Pisani E. R., Martins M. B., (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention*. 25, 27-38.
- Ravazzola, M. C. (2010). *Hacia la democratización familiar en México*. México: Instituto Mora.
- Reardon, B. A., Snauwaert, D. T. (2015) *Betty A. Reardon: Key Texts in Gender and Peace. SpringerBriefs on Pioneers in Science and Practice Volume 27*.
- Rey C. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*. 1 (1), 61-84.
- Robles-Pacho Z., Romero-Triñanes E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*. 27 (1), 86-101.
- Sanz, F. (2016) *El Buentrato como proyecto de vida*. Barcelona, España: Editorial Kairós, S.A.
- Segato, R. L. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sepúlveda, A. (2006), La violencia de género como causa de maltrato infantil. *Cuaderno de Medicina Forense*, 12 (43-44), 149-164.
- Tiano J. D., McNeil C. B. (2005). The inclusion of fathers in behavioral parent training: A critical evaluation. *Child & Family Behavior Therapy*, 27 (4), 1-28.

## APÉNDICE A. MATERIALES PARA LA EVALUACIÓN

---



## Checklist de tareas domésticas

A continuación se muestra una lista de tareas que se realizan cotidianamente en un hogar. Primero identifique cada integrante de acuerdo a su parentesco, sexo y edad. Luego seleccione qué integrante de su grupo familiar realiza cada tarea doméstica y márkelo en la columna correspondiente. Sólo seleccione a aquel o aquellos integrantes que realicen la tarea de forma regular, si algún integrante apoya en la tarea de forma esporádica no amerita ser marcado en la tarea. Pueden existir tareas que no se realicen en su familia, en ellas marque “no aplica”, igualmente marque n/a en casos en los que la actividad la realiza personal de trabajo doméstico.<sup>9</sup>

Integrante A: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Integrante B: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Integrante C: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Integrante D: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Integrante E: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Tarea	A	B	C	D	E	No Aplica
Tender la(s) cama(s)						
Lavar los trastes						
Barrer el piso						
Trapear						
Cocinar						
Lavar ropa						
Lavar el/los baño/s						
Recoger la mesa después de la comida						
Comprar la despensa						
Limpiar los muebles						
Alimentar a la/s mascota/s						
Pasear/cuidar mascota/s						
Recoger la basura						
Cambiar pañales						
Transportar menores a la escuela						
Ir por menores al salir de la escuela						
Cuidado de otros integrantes si enferman						
Mantenimiento/Reparación de electrodomésticos						
Mantenimiento/Reparación de instalaciones (agua, gas, luz)						
Costura						
Otra tarea:						
<b>Total de tareas realizadas</b>						

<sup>9</sup> Nota para la persona evaluadora: Para el conteo del total de tareas realizadas, cada tarea con un solo integrante identificado/a cuenta como una unidad, las tareas marcadas con más integrantes se dividen antes de sumar (por ejemplo, si una actividad la realizan dos personas, a cada una se le suma .5). Lo que interesa conocer principalmente es la distribución por sexo, para ello se puede tomar en cuenta el puntaje promedio de total de tareas realizadas (que apliquen) de acuerdo al sexo.

## *Guión para los grupos de discusión*

### **A) Introducción**

Bienvenida a las y los participantes  
Presentación de quienes moderarán la sesión  
Agradecimiento por la colaboración

### **B) Breve exposición del propósito de la sesión**

### **C) Explicación de las normas básicas del grupo de discusión**

Motivar para que emitan libremente sus opiniones.  
Señalar que no hay respuestas correctas e incorrectas.  
Justificar y solicitar el permiso para grabar la sesión (estudio de respuestas)  
Hablar de uno en uno, para una mejor comprensión de las intervenciones.  
Dirigirse a los participantes por sus nombres de pila.  
Asegurar la confidencialidad de la información obtenida y de sus identidades.  
Aclarar que la sesión durará aproximadamente dos horas.

### **D) Planteamiento de los dilemas**

*A continuación se les plantearán algunas situaciones hipotéticas que pueden generar conflicto dentro de una familia. Nos interesa saber qué opinan en cada una, cómo se sentirían en una situación así, y/o qué harían en una situación similar y por qué.*

- Flor y Tomás llevan un par de años casados y se encuentran esperando su primer bebé en unos meses. Un día, durante una reunión con sus amigos, Ana, amiga de Flor, le pregunta ¿Y crees que te den ese ascenso que buscas en tu trabajo luego de que nazca el bebé? Antes de que Flor pueda responder, Tomás contesta “eso ya no es problema, Flor dejará de trabajar, si no ¿Quién va a cuidar a nuestros hijos?” Flor y Tomás nunca habían hablado del tema.
  
- Andrés tiene 12 años y siente mucho interés por la danza, un día comentó en casa que le interesaba asistir a clases de ballet y su familia lo tomó a broma. Cuando vieron que era en serio, sus padres le dijeron que lo tenía

prohibido por ser cosas *de maricas*, que era algo decidido y no hablara más del tema. Andrés comenzó a ir a clases sin decírselo a nadie, un día su mamá lo descubrió y le dijo “prométeme que vas a dejar de hacerlo, si tu papá se entera nos va a ir muy mal a los dos”.

- Julia se hace cargo de sus dos hijos. Durante mucho tiempo tuvieron problemas económicos, había días en los cuales Julia no comía nada con tal de que sus hijos tuvieran todo lo que necesitaban. Tiempo después, cuando su situación había mejorado un poco, Julia se da cuenta un día que sus zapatos se rompieron. Mientras caminaba por la calle con uno de sus hijos, ve en el escaparate de una zapatería un par que le agrada mucho, y tiene suficiente dinero para comprarlos, estaban de oferta por \$250. Su hijo ve a su madre y le dice “¿Qué ves en la zapatería mami, me vas a comprar unos tenis nuevos? ¡Me gustaron esos!” y señaló un par que costaban \$450, Julia sólo tiene \$500. “Supongo que tendré que aguantar mis zapatos rotos” – pensó.

Los tres dilemas representan ciertos elementos de una estructura patriarcal de familia. Con elementos como roles de género tradicionales, ausencia de diálogo, toma de decisiones sin contemplar a otros miembros, abnegación, etc. Los dilemas aquí planteados son ejemplos que pueden reestructurarse, también pueden crearse nuevos dilemas, siempre y cuando tengan esas características.

APÉNDICE B. ANEXOS PARA LAS SESIONES  
ORDINARIAS

---

## Anexo 1. Guión para la introducción a la ética del cuidado

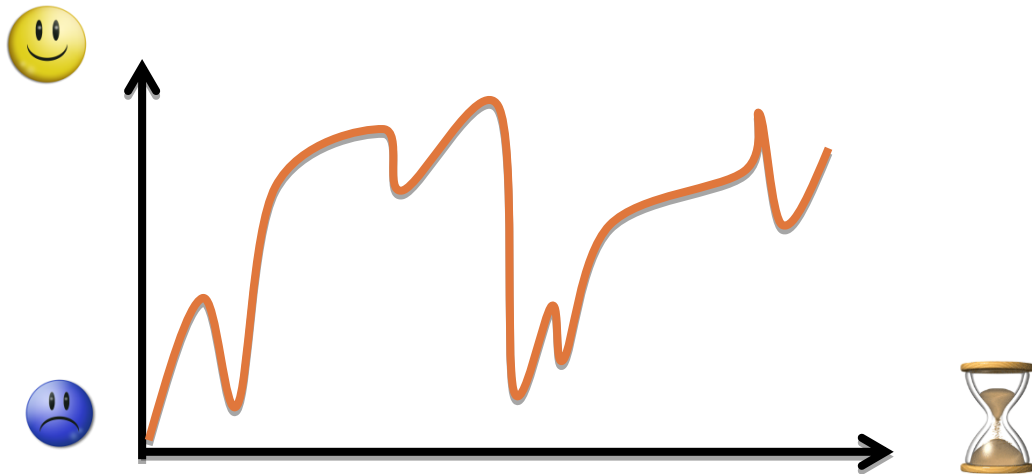
Lo que a continuación se proporciona es una guía para quienes impartan la sesión 1 del programa de intervención. No es necesario repetir exactamente lo que dice el guión, pero sí el no olvidar la idea principal a transmitir.

*Durante las sesiones de este programa trabajaremos para desarrollar una ética del cuidado. Esta consiste en estar atentos a los demás, incluyéndolos como semejantes que hay que conocer y respetar. Éste tipo de ética ha sido principalmente desarrollada y actuada por las mujeres en el ámbito privado de la maternidad. Sin embargo, en realidad todos los seres humanos somos capaces de desarrollarnos con ella.*

*Algunas de las habilidades necesarias para desarrollar una ética del cuidado son la empatía, el poder escuchar y comprender a los demás, poder comunicarnos de forma asertiva y cooperar para resolver nuestros problemas. Además, para poder cuidar de otros es necesario cuidarnos a nosotros mismos, existe una idea muy difundida sobre la abnegación como una cualidad, sin embargo, el dedicarle todas nuestras energías a los demás sin cuidarnos a nosotros mismos termina por hacernos daño, y eso termina haciéndole daño a los demás, ya que todos estamos relacionados. La clave es reconocer la interdependencia que tenemos las personas, y que busquemos formar relaciones de respeto y confianza recíprocas.*

*Este programa será un recorrido alrededor de las habilidades que todos ya tenemos para poder lograr desarrollar una ética del cuidado, de alguna forma, será como un viaje de autodescubrimiento de nuestras propias necesidades y recursos, fortalezas y debilidades. Todo con el objetivo de mejorar nuestras relaciones con nosotras/os mismas/os y con los demás, y con ello, nuestra labor de crianza.*

### Anexo 2. El río de la vida<sup>10</sup>



### Anexo 3. La olla exprés del enojo<sup>11</sup>

*Lo que ven en la imagen es una representación de como el enojo puede ir incrementando hasta hacernos explotar. Cuando la olla llega a la temperatura más alta del termómetro, ésta explota. ¿Qué nos puede hacer estallar? ¿Cómo podemos evitarlo?*

Recursos para evitar estallar

Ideas o situaciones que incrementan el enojo

---



---



---



---



---

<sup>10</sup> Basado en: Barudy, J. (2014).

<sup>11</sup> Ibídem

## Anexo 4. Claves para la escucha activa<sup>12</sup>

*A continuación se presentan los puntos clave a tener en cuenta para mejorar nuestra habilidad de escuchar a los demás. Tómalos en cuenta y ponlos en práctica para mejorar tu comprensión. Recuerda que la habilidad para escuchar es algo que se aprende y desarrolla, y no una consecuencia directa de nuestro sentido del oído.*

- Escucha ideas y no te pierdas en los detalles circunstanciales.  
A menudo perdemos la idea central de lo que alguien nos dice por prestar más atención a detalles menos relevantes. Por ejemplo, alguien te está contando sobre algo que le ocurrió en una pizzería y en tu mente tú sólo piensas “esas pizzas son horribles ¿Por qué le gustarán?”, lo que probablemente termine en que perderás información sobre el suceso.
- Concéntrate en el contenido del mensaje, no en el estilo de comunicación del interlocutor  
Otra situación que suele ocurrir es prestar más atención a cosas como si la persona tiene algún acento o voz particular, o en si habla muy rápido o muy despacio, concentrarse en esos detalles reduce la capacidad de comprensión.
- Escucha con optimismo  
Existen ocasiones en las que de ante mano se espera tener un conflicto con alguna persona en específico, esto puede llevar a dar mensajes no verbales de rechazo aún antes de iniciar la conversación, dificultando más el diálogo.
- No brinques a conclusiones  
Por mucho que conozcamos a las personas, es imposible leer sus mentes, si suponemos lo que quieren decir antes de que lo digan muy probablemente ni siquiera escuchemos el mensaje.
- Concéntrate  
Dividir la atención dificulta la comprensión, no es verdad que puedas responder un mensaje de texto y que “estás escuchando” lo que alguien más dice.
- Analiza y evalúa la información  
Una buena forma de saber si se está escuchando es poder contrastar las distintas piezas de información que se nos ha dado
- Ten en cuenta la comunicación no verbal  
Aunque es imposible leer la mente, puede haber ciertas claves en la postura o el tono de voz que nos indiquen cosas sobre el estado emocional de nuestro interlocutor.
- Evita los prejuicios  
Existen ocasiones en las que la gente no es escuchada sólo por su género, su aspecto físico, su raza, su edad u otras razones. No todas las personas son iguales, aunque luzcan similares a tus ojos.
- Verifica, puedes tomar notas  
Es normal tener dudas o no comprender toda la información pese a haber estado atentos/as. Podemos hacer preguntas para aclarar si comprendimos realmente, ya que las malas interpretaciones también son comunes.

---

<sup>12</sup> Basado en: Elizondo-Torres, M. (1999).

## Anexo 5. Comunicación Asertiva<sup>13</sup>

Ante una situación de relación social, las personas pueden comportarse de manera pasiva, agresiva o asertiva. Por supuesto que no siempre actúan de la misma manera, sino que emplean una u otra forma en ocasiones diferentes.

Cuando aprendemos a identificar cada uno de estos distintos modos de reaccionar, podemos darnos cuenta de las causas y, sobre todo, de las consecuencias que obtenemos con ellas. En general, las personas que se comportan de manera asertiva respetan los derechos propios y los de los demás, por lo que se sienten más satisfechos. A continuación te presentamos algunas definiciones:

**Reacción Pasiva:** Cuando la persona se expresa de tal manera que no respeta sus propios derechos.

**Reacción Agresiva:** Cuando la persona se expresa de tal manera que no respeta los derechos de los demás.

**Reacción Asertiva:** Cuando la persona se expresa de forma que respeta tanto los derechos propios como ajenos.

Las reacciones agresivas no son únicamente insultos, también puede tratarse de *descalificaciones* al interlocutor. Estas consisten en negar o poner en duda, de manera implícita o explícita, las capacidades de las otras personas con el fin de colocarse en una posición de autoridad.

Existen distintos escenarios en los cuales podemos ser asertivos: al expresar opiniones, deseos o emociones; también al realizar peticiones y/o negarse a las mismas. En todos los casos, la asertividad implica dar mensajes claros, sinceros y directos. Así como reconocer nuestro derecho y el de los demás a tomar decisiones propias.

### 5.1 Identificando las reacciones asertivas<sup>14</sup>

Anota en una tabla como la siguiente algunas de las veces que tú mismo/a te comportes de manera no asertiva (pasiva o agresiva) con tus hijos. (Puede incluir situaciones con tu pareja o compañeros de trabajo, etc.)

Situación	Respuesta no asertiva (lo que hice)	Respuesta asertiva (lo que pude haber hecho)
Encuentro la ropa de mi hijo/a tirada en el cuarto de baño	a) Refunfuño pero no le digo nada b) Cuando llega a casa le grito que es <i>un/a puerco/a</i>	Cuando llegue a casa le digo que no voy a recoger su ropa. Que quiero que él/ella la recoja.

<sup>13</sup> Basado en: García-Pérez, E. M. y Magaz-Lago, A. (1992)

<sup>14</sup> *Ibídem*



## 5.2 Derechos para la asertividad<sup>15</sup>

Las personas, por el simple hecho de tener la capacidad de tomar decisiones propias, tenemos ciertos derechos. Los derechos que se mencionan a continuación, nadie puede darlos o quitarlos a ningún otro, cada persona debe dárselos a sí misma.

1. Cada persona tiene derecho a juzgar sus propios sentimientos o emociones, pensamientos y comportamiento, de forma diferente a como lo hacen los demás.
2. Nadie tiene por qué justificarse ante los demás por lo que hace o dice, piensa o siente, siempre que acepte las consecuencias que se deriven de ello. Uno puede pensar y actuar de forma diferente a los demás sin tener por qué sentirse mal o culpable.
3. Tenemos derecho a cambiar de opinión
4. Si uno/a se equivoca, comete un error o se le olvida algo, tiene perfecto derecho a no sentirse avergonzado/a por ello.
5. No tenemos por qué saberlo todo de un tema o saber algo sobre todos los temas
6. No tenemos por qué llevarnos bien con todo el mundo. Ni tiene por qué gustarnos lo que hacen los demás. (Y viceversa, no tenemos por qué gustarles a los demás).
7. Podemos tomar decisiones llevados por nuestras emociones o nuestra intuición, y no necesariamente por nuestra razón.
8. Nadie tiene por qué hacer las cosas de manera perfecta, o esforzarse lo más posible. Tenemos derecho a decidir cuánto esfuerzo estamos dispuestos a poner a una tarea.
9. Podemos pedir algo a alguien sin sentirnos mal por ello. Igual podemos negarnos a las peticiones de alguien.
10. Podemos preguntar cualquier cosa, así como no responder a una pregunta cuando nos la hacen a nosotros (y viceversa).
11. Tenemos derecho a aceptar una crítica justificada y a rechazar una crítica injusta.
12. Tenemos derecho a decidir la importancia que tienen las cosas

---

<sup>15</sup> Ibídem

### 5.3 Escenas de comunicación familiar<sup>16</sup>

A continuación se muestran las escenas para practicar en la actividad 17. Luego de cada escena, viene un comentario para quien coordina la actividad, sobre los elementos que hay que enfatizar en cada escena en caso de que las y los participantes no los noten.

- Los antecedentes de esta escena son que otras veces ha sucedido que el padre se enoja con la madre porque él no estuvo conforme con las calificaciones de la niña, lo que no coincide con la opinión de la madre. Esta vez la madre decide que el padre y la hija son quienes deben platicar sobre esto.

Padre (a la madre): ¿Cómo anda Inés en la escuela?

Madre: Prefiero que le preguntes a ella

Padre: ¿Por qué? ¿Tú no lo sabes? ¿Qué clase de madre eres?

Comentario: Este mensaje conlleva un ataque descalificador del marido hacia la esposa, que surte el efecto de producir malestar en ella. Él emite un juicio sobre ella y ella puede coincidir o no con la apreciación que él tiene de las funciones maternas. Si él tiene una posición jerárquica en su familia, ella tomará como cierto lo que él afirma, aceptará que él sea el juez de ella como madre. El efecto depende entonces de las diferencias jerárquicas y de las creencias de ambos acerca de los papeles que debe cumplir cada cual en la familia. A su vez, quizás esta sea la primera vez que ella no acepte contestar esta pregunta en representación de la hija, y entonces es posible que él no entienda la razón del cambio; si otras veces ocurrió que ella desempeñó funciones de “transmisora” sin ninguna reacción ¿Por qué ahora es diferente?

- Un hombre y una mujer tienen un bebé de pocos meses que se despierta durante la noche. Ella está muy cansada y quiere plantear un cambio en la situación que vive todas las noches

Mujer (a su esposo): Esta noche quiero dormir bien. Por favor, voy a dormir en la sala. Levántate tú si el bebé llora.

Hombre: Pero no puedo, porque yo en la mañana tengo que empezar muy temprano a trabajar y tú, en cambio, puedes seguir durmiendo.

---

<sup>16</sup> Basado en: Ravazzola, M. C. (2010).

Mujer: Tienes razón, pero hace varias noches que no descanso bien. Y tú sabes que yo tardo en volver a dormirme cuando me despierto, mientras que tú te duermes enseguida.

Hombre: Si es por mí déjalo que llore, yo no lo oigo. Ve tranquila a dormir a la sala. Al bebé no va a pasarle nada.

Comentario: Con esta plática, lo más probable es que la señora finalmente no vaya a dormir a la sala porque el mensaje del marido no la tranquiliza. Ella no consigue delegar en él aquello que la sobrecarga y él no hace un gran esfuerzo por convencerla de que su propia teoría puede ser buena. Ella no defiende su propia necesidad. Todos pierden y ninguno logra transmitir lo que quiere. Se produce el efecto de una pelea competitiva, cuando en verdad necesitan platicar coordinando acciones, como socios igualitarios en la labor de crianza en una circunstancia conflictiva. Las desigualdades del sistema de género y el carácter encubierto del conflicto jerárquico impiden a este hombre y esta mujer llegar a un acuerdo que los beneficie ¿Qué y cómo hacer para mejorar la plática?

- Rodrigo y Fernando son los padres de Julio, que ahora tiene 17 años y desde hace unos meses comenzó a llegar muy tarde por la madrugada a casa

Rodrigo: Quiero hablarte de algo que no me gusta, para ver como lo solucionamos. Estas llegadas de Julio a las tres de la mañana todos los días, me preocupan.

Fernando: Ahora no puedo, porque ya tengo que irme ¿Puede ser hoy en la tarde, por teléfono? ¿O esta noche cuando llegue?

Rodrigo: Prefiero que hablemos personalmente. Esta noche entonces.

Comentario: En esta plática se ha logrado un primer paso hacia la posibilidad de un acuerdo. La tensión emocional queda dentro de límites aceptables. Los protagonistas han podido platicar sin “trucos” y provocar el efecto que internamente buscan. Como se puede notar, en esta escena se trata de una familia homoparental, es importante tomar nota de si hay alguna reacción negativa por parte de las y los participantes al respecto. De ser así, se puede incluir la sesión adicional sobre *diversidad familiar* en el programa.

## Anexo 6. Modelo para la resolución de conflictos<sup>17</sup>

Este modelo está basado en cuatro frases:

**YO VEO:** Se trata de expresar aquella conducta que vemos en la otra persona. Por ejemplo: yo veo que no me saludas cuando llegas.

**YO IMAGINO:** Mediante esta frase se dice aquello que nos imaginamos al observar su conducta. Por ejemplo: yo imagino que estás enojado. Es importante hacer notar que existe la posibilidad de estar equivocados en aquello que imaginamos, y si lo expresamos damos la oportunidad de aclararlo.

**YO SIENTO:** Aquí decimos lo que sentimos por aquello que vemos e imaginamos. Por ejemplo: yo siento tristeza u enojo porque para mí es importante tu amistad.

**YO QUIERO:** Damos una propuesta para mejorar las cosas. Por ejemplo: yo quiero que me digas si hay algo que te molestó.

Con la práctica, podemos articular estos cuatro elementos para generar mensajes asertivos que nos lleven a la solución de conflictos. Por ejemplo: Noté que no me saludaste al llegar (YO VEO), eso me hizo pensar que estás enojado conmigo (YO IMAGINO) y la verdad me entristece un poco porque para mí es importante tu amistad (YO SIENTO). Me gustaría que me dijeras si hay algo que te haya molestado (YO QUIERO).

### 6.1 Solución de problemas y negociación<sup>18</sup>

En multitud de ocasiones las personas discrepan en cuanto a lo que interesa a unos y otros. Las diferencias entre gustos, intereses y preferencias pueden dar lugar a conflictos y deteriorar las relaciones personales. Sin embargo, los conflictos también son oportunidades para llegar a acuerdos y mejorar la calidad de nuestra convivencia con los demás. A continuación, se presenta un modelo conocido como *solución de problemas* que puede ayudar a manejar los conflictos de manera constructiva.

---

<sup>17</sup> *Ibidem*

<sup>18</sup> Basado en: Morales-Chainé, S. et al (1998) y García-Pérez, E. M. y Magaz-Lago, A. (1992)

Consiste en la búsqueda de solución a un conflicto, en la que participan los miembros de la familia involucrados en él. Cuando las familias solucionan sus conflictos en forma conjunta, logran una mejor relación.

Se recomienda llevarlo a cabo cuando dos o más miembros de la casa pelean o están disgustados porque piensan que el otro o los otros están causándoles problemas. Se compone de los siguientes pasos:

1. Identifiquen el problema que están teniendo tratando de:
  - Evitar hacer reclamos
  - Analizar cómo cada miembro está actuando y causando parte del problema y de qué manera los demás miembros se ven afectados
  - Especificar cuál es el problema. Definirlo de forma clara recordando que el problema está en las acciones de las personas, no en las personas mismas
2. Busquen alternativas de solución, procurando:
  - Pensar en todas las alternativas posibles
  - No criticar las ideas de otros
3. Elijan una alternativa de solución:
  - Pensar en qué pasaría si todos usaran el plan
  - Pensar en cómo se sentirían todos
  - Decidir cuál es la alternativa que probablemente tenga más éxito
  - Buscar que todos (en la medida de lo posible) estén de acuerdo
4. Decidir las responsabilidades y condiciones para llevar a cabo la alternativa de solución.
5. Llevar a cabo la alternativa de solución.
6. Evaluar si el plan funcionó:
  - Determinar si todos están satisfechos en cómo se resolvió el problema.
  - Si la solución no funcionó, identificar las posibles fuentes de problemas y probar con otra solución.

Deben reunirse todas las personas que están involucradas en el problema, para evitar que surjan desacuerdos por parte de la persona que estuvo ausente. Además, hay que tener presente que todos los miembros de la familia están involucrados promoviendo, de alguna manera, el problema y no echar la culpa a alguien en particular.

Durante la búsqueda de soluciones muy probablemente sea necesario negociar. Para ello podemos hacer uso de *propuestas aceptables*, que consisten en sugerir a la persona con quien estamos hablando una acción cuya realización y resultados sea posible y aceptable para ambas partes.

## Anexo 7. Razones para evitar la fuerza física al disciplinar a niñas y niños<sup>19</sup>

- A) El uso de la fuerza física (castigo corporal), intimidar, causar dolor, atemorizar o usar la violencia, no son métodos para resolver los conflictos entre la gente, no importa cuál sea su edad.
- B) El uso de la fuerza física es innecesario. Hay muchas alternativas de disciplina no-violenta que son más efectivas y no causan riesgos o daños a los niños y niñas.
- C) El uso de la fuerza física confunde disciplina con castigo. La disciplina se usa para enseñar, mientras que el castigo se usa con propósitos de controlar y obtener una retribución. Los niños y niñas no cometen crímenes que requieran castigo. Sus errores reclaman disciplina, esto es enseñar respuestas más apropiadas.
- D) El uso de la fuerza física inhibe mejores maneras de comunicarse y resolver problemas. La gente que la emplea hace menos esfuerzos por aprender maneras no-violentas.
- E) El uso de la fuerza física confunde amor con violencia. Los niños y niñas tienen la impresión que la violencia puede ser una expresión de amor. El verdadero amor se expresa de maneras mucho más sanas y no-violentas.
- F) El uso de la fuerza física sólo controla los síntomas del problema. Realmente no llega al fondo de él, y de hecho, empeora las causas del problema.
- G) El uso de la fuerza física es peligroso. Puede llegar a convertirse en una batalla y algunas veces conllevar a la muerte. Es muy común que resulte en daños físicos, mentales y emocionales.
- H) El uso de la fuerza física reduce la habilidad de las niñas y los niños para concentrarse, haciendo para ellos más difícil el aprendizaje.
- I) El uso de la fuerza física niega el derecho de las niñas y los niños a tener igual protección ante la ley, la cual está contemplada en nuestra Constitución y la Declaración Universal de los Derechos del Niño.

¿Cuál de las razones te llamó más la atención? ¿Consideras que por disciplinar a tus hijos, los has maltratado? ¿Te has cuestionado si el trato que le estás dando a tus hijos tiene sentido? ¿Tiene relación la manera en que los disciplinas con el trato que recibiste en tu infancia?

---

<sup>19</sup> Basado en: Jiménez-Díaz, M. (2008).

## 7.1 Establecimiento y cumplimiento de reglas<sup>20</sup>

Una regla es un acuerdo que se establece entre las personas que integran una familia, para promover la colaboración en el cuidado de la casa y el cumplimiento de responsabilidades. Mediante las reglas también se establecen límites claros al comportamiento de niños y niñas.

### ➤ ¿Cuándo es útil establecer reglas?

Cuando surgen conflictos que impiden que la familia tenga una buena relación, y que se originan en la falta de colaboración o en el incumplimiento de responsabilidades, o en la falta de claridad sobre qué comportamientos están permitidos y cuáles no.

### ➤ ¿Cómo establecer reglas?

Los padres describen al niño o niña en forma clara el problema que tienen y sus consecuencias. Se le plantea de forma clara cuál será la regla y cuáles serán las consecuencias por cumplir con ella y cuáles por no respetarla. Puede incluirse la perspectiva del infante para acordar las consecuencias positivas y negativas y generar mayor compromiso. Los adultos también deben establecer y cumplir reglas dentro de la familia.

### ➤ Cómo asegurar el cumplimiento de las reglas:

Es importante que las condiciones del entorno sean adecuadas para facilitar que se pueda cumplir con las reglas establecidas.

Las expectativas en cuanto al cumplimiento de reglas deben corresponder con las posibilidades de ejecución de su hija o hijo.

Se deben proporcionar las consecuencias prometidas con el fin de que se relacionen ambas situaciones (cumplir la regla y consecuencia positiva), y exista motivación para cumplir las reglas.

Se requiere de consistencia, que se apliquen las mismas consecuencias para los mismos comportamientos. Es decir, que siempre que la niña o el niño cumplan con una regla, se le reconozca.

Cuando su hija o hijo cumpla o no con la regla, es necesario que, de manera inmediata, le proporcione la consecuencia acordada.

Los adultos son los principales modelos para el cumplimiento de una regla, por ello es importante que siempre respeten las reglas establecidas.

---

<sup>20</sup> Basado en: Morales-Chainé, S. et al (1998)

## 7.2 Propuesta sobre cómo fijar límites con niños y niñas<sup>21</sup>

En el momento en que alguno de tus hijos inicia algún comportamiento inadecuado se propone que hagas lo siguiente:

### 1) Escuchar

Lo primero que debemos hacer como madres y padres es escuchar atentamente. Agáchate hasta quedar al nivel de sus ojos y simplemente pregunta qué está pasando. Que ella o él te cuente por qué está gritando. Ella o él necesitan hablar acerca del malestar que sienten, si es posible, con alguien que no esté molesto también.

### 2) Fijar límites

Si ella o él insiste en una conducta poco razonable, debes intervenir. Dile con firmeza y suavidad a la vez aquello que no es razonable en su conducta y luego asegúrate de que pueda interrumpirla. Por ejemplo, si está gritándole a su hermano, dile que en nada ayuda gritar, que lo deje de hacer; si no lo hace, tómala/o con suavidad y llévatelo contigo a otro cuarto. O si tira los juguetes con rabia, pon tus manos en el juguete que ella o él quiere tirar, y dile: “no permitiré que lo tires”. No se necesita castigar, no se requieren sermones, no es preciso ser rudos. Simplemente detén la conducta. Los niños que están bajo tensión no pueden pensar bien. No pueden procesar lo que les decimos, entonces ellos no hacen lo que les pedimos. Debes estar preparado/a para esto, y detenerla/o, suave pero firmemente, asegurándote que ellos no continúen haciendo cosas destructivas.

### 3) Escuchar nuevamente

Este es el paso de la “liberación de tensión”, el que ayudará a tu hija/o inmensamente. Después que interviniste para prevenir que continuara haciendo cosas irracionales, tu hija/o seguramente comenzará a llorar, protestar o a hacer un berrinche. ¡Esto es provechoso! Es la manera en que ella o él se aliviarán de la tensión que tienen en ese momento. Si puedes permanecer cerca mientras llora o protesta, ella o él continuará hasta que haya recuperado su habilidad para escuchar, para ser cooperativo y hacer lo mejor ante la situación.

---

<sup>21</sup> Basado en: Jiménez-Díaz, M. (2008).



## Anexo 8. Los límites del género. Dos historias.

### Cuento “Rosa Caramelo”<sup>22</sup>

Adela Turin y Netla Bosnia

Había una vez en el país de los elefantes una manada en que las elefantas eran suaves como el terciopelo, tenían los ojos grandes y brillantes, y la piel de color rosa caramelo.

Todo esto se debía a que, desde el mismo día de su nacimiento, las elefantas sólo comían anémonas y peonias. Y no era que les gustaran estas flores: las anémonas – y todavía peor las peonias-, tienen un sabor malísimo. Pero eso sí, dan una piel suave y rosada y unos ojos grandes y brillantes.

Las anémonas y las peonias crecían en un jardincillo vallado. Las elefantitas vivían allí y se pasaban el día jugando entre ellas y comiendo flores.

“Pequeñas –decían sus papás-, tienen que comerse todas las peonias y no dejar una sola anémona, o no se harán tan suaves y tan rosas como sus mamás, ni tendrán los ojos tan grandes y brillantes y, cuando sean mayores, ningún guapo elefante querrá casarse con ustedes.”

Para volverse más rosas, las elefantitas llevaban zapatitos color rosa, cuellos color rosa y grandes lazos color rosa en la punta del rabo.

Desde su jardincito vallado, las elefantitas veían a sus hermanos y a sus primos, todos de un hermoso color gris elefante, que jugaban por la sabana, comían hierba verde, se duchaban en el río, se revolcaban en el lodo y hacían la siesta debajo de los árboles.

Sólo Margarita, entre todas las pequeñas elefantas, no se volvía ni un poquito rosa, por más anémonas y peonias que comiera. Esto ponía muy triste a Mamá elefanta y hacía enfadar a Papá elefante.

“Veamos, Margarita –le decían–, ¿por qué sigues con ese color gris, que sienta tan mal a una elefantita? ¿Es que no te esfuerzas? ¿Es que eres una niña rebelde? ¡Mucho cuidado, Margarita, porque si sigues así nunca llegarás a ser una hermosa elefanta!”. Y Margarita, cada vez más gris, mordisqueaba unas cuantas anémonas y unas pocas peonias para que sus papás estuvieran contentos.

---

<sup>22</sup> Tomado de: Jiménez-Díaz, M. (2008).

Pero pasó el tiempo, y Margarita no se volvió de color de rosa. Su papá y su mamá perdieron la esperanza de verla convertida en una elefanta guapa y suave, de ojos grandes y brillantes. Y decidieron dejarla en paz.

Y un buen día, Margarita, feliz, salió del jardincito vallado. Se quitó los zapatitos, el cuello y el lazo color de rosa. Y se fue a jugar sobre la hierba alta, entre los árboles de frutos exquisitos y en charcos de barro. Las otras elefantitas la miraban desde su jardín. El primer día, aterradas. El segundo día con desaprobación. El tercer día, perplejas. Y el cuarto día, muertas de envidia.

Al quinto día, las elefantitas más valientes empezaron a salir unas tras otras del vallado. Y los zapatitos, los cuellos y los bonitos lazos rosas quedaron entre las peonias y las anémonas.

Después de haber jugado en la hierba, de haber probado los riquísimos frutos y de haber dormido a la sombra de los grandes árboles, ni una sola elefantita quiso volver nunca jamás a llevar zapatitos, ni comer peonias o anémonas, ni vivir dentro de un jardín vallado. Y desde aquel entonces, es muy difícil saber, viendo jugar a los pequeños elefantes de la manada cuáles son elefantes y cuáles son elefantas. ¡Se parecen tanto!

### La historia de Pepe<sup>23</sup>

Pepe es papá de dos pequeños, su esposa ha decidido entrar a trabajar en un banco, y ambos han acordado dividirse las tareas sobre la casa y el cuidado de sus hijos para que ella tuviera tiempo de desarrollarse laboralmente.

Un día Pepe llevaba a sus hijos a la escuela, y a lo lejos, uno de sus amigos lo miraba con extrañeza. En otra ocasión, otro de sus amigos, que era su vecino, lo ve regresando a casa cargando bolsas del mandado.

Al día siguiente los amigos de Pepe se reúnen, y a sus espaldas comienzan a hablar sobre él “Pepe nos tiene preocupados. Desde que su mujer tiene ese trabajo él se está volviendo un mandilón” “Quizás ya no deberíamos invitarlo a reunirse con nosotros, no vaya a ser que su mujer le pegue”. Todos comenzaron a reír y disimularon sus expresiones cuando Pepe se reintegró al grupo.

---

<sup>23</sup> Basada en: Ravazzola, M. C. (2010).

## 8.1 Lista de actividades por etapa de desarrollo

A continuación se muestra una lista de actividades domésticas de acuerdo a la etapa del desarrollo en la cual niñas y niños pueden comenzar a realizarlas. Cabe aclarar que la lista es una sugerencia, cada pequeño/a podrá realizar más o menos actividades de acuerdo con su propio desarrollo. La idea es que desde pequeños, los hijos e hijas aprendan a colaborar en las actividades de la casa, fomentando la distribución equitativa de las labores en todos los miembros de la familia.

En un principio las tareas pueden enseñarse a manera de juego, para volver más placentera su realización e incrementar la motivación a realizarlas. En las primeras etapas, la supervisión de un adulto es necesaria, conforme se avanza en el desarrollo las actividades podrán realizarse sin supervisión. El realizar estas actividades también tiene como objetivo desarrollar la autonomía e independencia de hijas e hijos.

Cabe recordar que la mejor forma de enseñar es con el ejemplo, por lo que las actividades domésticas deben estar distribuidas también entre los adultos pertenecientes al núcleo familiar. De esta forma se fomenta también la consciencia de vivir dentro de una comunidad y tener responsabilidades en la misma.

Edades	Actividades
<b>Entre 2 y 3 años</b>	Recoger los juguetes de una habitación y guardarlos en un cesto o caja preparado para ello Poner la ropa sucia en el lugar adecuado para que después se lave Ayudar a limpiar los derrames (materiales inocuos) Llevar la basura al cubo correspondiente Limpiar el polvo (por encima) Regar las plantas con una regadera Colocar objetos en estanterías
<b>Entre 4 y 6 años</b>	Hacer la cama con la ayuda de un adulto Llenar los comederos y bebederos de los animales domésticos Poner, recoger y limpiar la mesa

	<p>Ayudar a preparar comidas sencillas</p> <p>Barrer con una escoba acorde a su edad y altura</p> <p>Seleccionar la ropa</p>
<b>Entre 7 y 9 años</b>	<p>Es capaz de levantarse por la mañana de forma independiente con una alarma</p> <p>Hacer la cama</p> <p>Cuidar de los animales de compañía</p> <p>Doblar y guardar la ropa</p> <p>Limpiar los espejos, encimeras y cualquier superficie</p> <p>Barrer con mayor eficacia</p> <p>Fregar el suelo</p> <p>Preparar comidas con ayuda</p>
<b>Más de 10 años</b>	<p>Limpiar y organizar un dormitorio entero</p> <p>Fregar los platos</p> <p>Preparar una comida sin ayuda</p> <p>Cuidar del jardín</p> <p>Poner la lavadora o secadora</p> <p>Tender la ropa</p> <p>Fregar los platos</p> <p>Planchar</p> <p>Sacar la basura</p> <p>Enseñar a otro hermano a hacer las tareas</p>

## Anexo 9. Características de las familias autoritarias y democráticas<sup>24</sup>

Las familias son redes sociales de apoyo y contención, donde crecemos y aprendemos a convivir. La convivencia demanda una organización de la vida diaria, sostenida mediante diversas tareas. Las personas que participan en la convivencia definen en su organización qué corresponde hacer a cada miembro, cuándo y cómo, en relación a su contexto sociocultural. Las modalidades de participación e interrelación con que se toman estas decisiones dan cuenta del sistema de autoridad vigente en cada familia. En general, las decisiones pueden ser tomadas:

- En conjunto, considerados todos los miembros de la familia con derecho a opinar. Estas serían familias más flexibles en las que se debaten y distribuyen equitativamente las diferentes funciones que se necesitan cumplir.
- Definidas desde una sola persona que detenta una autoridad considerada “natural”, decisiones que corren el riesgo de volverse rígidas y de limitar las alternativas posibles.

Hemos llamado familias con tendencias más democráticas a las familias en las que predomina la primera modalidad de toma de decisiones, y familias con tendencia más autoritaria a aquellas en que predomina la segunda.

Si bien las democracias constituyen sistemas imperfectos, contradictorios, frágiles, vulnerables y con conflictos, vemos también que quienes crecen y pertenecen a redes sociales de convivencia que se organizan según principios democráticos, desarrollan rasgos de autonomía solidarios que respetan las diferencias y favorecen el reconocimiento del valor de sí mismos y de las demás personas.

Todas las familias son distintas entre sí y todas pueden tener rasgos más autoritarios o más democráticos. Además, cada tipo de organización familiar se sostiene de ciertos valores, y tienen como consecuencia ciertos climas emocionales. A continuación se presentan algunas características de las familias más autoritarias y más democráticas.

Características de familias con rasgos autoritarios

- Se ordenan según jerarquías fijas que sus miembros consideran “naturales” e invariables
- Manda alguien por ser mayor de edad o por ser varón frente a las mujeres.

---

<sup>24</sup> Ibídem

- Las personas no son consideradas iguales aunque se respeten las diferencias por sexo y edad.
- Quien manda (autoridad unipersonal única) impone sus decisiones a las y los demás, quienes deben someterse a ellas sin que se tomen en cuenta los deseos e intereses de otros.
- Las decisiones tomadas se mantienen sin flexibilizarse, aunque a veces perjudiquen a otros.
- Posibilidad de gran cohesión frente a las dificultades. En general se oponen a que los problemas sean discutidos o resueltos fuera del ámbito de su casa.
- Consideran válidas algunas propuestas como: el mito de que siempre alguien debe ser el jefe y eso es lo mejor; mitos acerca de que los varones deben estar al mando porque las mujeres son demasiado sensibles o débiles. Se valora mucho la fuerza.
- Con frecuencia, quien ejerce el liderazgo es capaz de asumir responsabilidades que cree que le corresponden y que no es necesario distribuir entre los demás, con lo que recarga su desempeño, lo cual supone a veces cierta comodidad para los otros pero les trae el perjuicio de que así no se entrenan para crecer y ser personas responsables y autónomas.
- Los líderes operan con alto grado de certeza, lo que brinda gran sensación de seguridad y mayor sensación de fortaleza pero fomenta la delegación de las potencias de todos sólo en los líderes.

Entre los valores que predominan en las familias más autoritarias, se encuentran los siguientes:

- Suponen que quienes son varones son superiores a las mujeres; y los adultos, superiores a niñas, niños y adultos mayores.
- Imponen obediencia sin reflexión
- Reverencian a las personas por su mayor jerarquía, sin examinar si sus conductas son dignas de respeto o no.
- Creen y valorizan las certezas y las verdades totales, únicas e ideales.
- Identifican lo nuevo o desconocido como peligroso, amenazante y desestabilizante.
- Buscan la excelencia en el rendimiento, aquello que les permita colocarse por encima de las demás personas (valores relacionados con competir y ganar, y no con compartir y colaborar).

Los climas emocionales de las familias autoritarias son:

- Tensión permanente
- Malhumor
- Conductas rígidas que no contemplan diferencias de edades e intereses
- Sensaciones que se guardan en secreto
- Una violencia inminente en la forma de gritos y amenazas, miradas furiosas y gestos que imponen silencio o transmiten menosprecio
- Muchas veces hay alguien que trata de disminuir o disimular las dificultades y tensiones para evitar las discusiones, o alguien que parece estar ausente y poco comprometido con lo que viven los demás
- Las críticas y los castigos son más frecuentes y visibles que las aprobaciones.
- Se guardan rencores interminables.
- Se sienten en disyuntivas extremas: se pertenece o no a la familia, se es o no leal, se quiere o no se quiere.

Todas y todos hemos aprendido muchos patrones de los modelos autoritarios y no nos damos cuenta de que los producimos y reproducimos automáticamente. Recordemos que no hay familias sin dificultades de algún tipo.

Familias con rasgos más democráticos

Ravazzola, M. C. (2010). Considera familias con rasgos más democráticos a aquellas en las que la autoridad se ejerce de una manera flexible, procurando tomar decisiones que contemplen los intereses y las necesidades de todos, con la condición de llegar a acuerdos convenidos en conjunto o de negociar cuando no hay acuerdos. Algunas de sus características son:

- Frente a situaciones difíciles, sus miembros se muestran dispuestos a afrontar los problemas y se comunican entre sí para solucionarlos
- Cuando se sienten molestos pueden expresar sus enojos sin dañar ni dañarse y, por lo tanto, son capaces de continuar las relaciones sin provocar rupturas afectivas definitivas
- Pueden demostrarse afecto fácilmente
- Pueden tolerarse errores y contradicciones, tanto en las acciones como en las decisiones.

En cuanto a su “clima emocional”:

- Se divierten
- Les importa disfrutar y compartir momentos de placer
- Se informan novedades
- Se escuchan con interés
- Se disculpan si se producen malestares
- Quienes integran la familia se saben y se sienten aceptadas y aceptados
- Los rencores y las ofensas no son frecuentes ni duran mucho tiempo
- Tienen algunos proyectos en común pero nadie está obligado a participar en lo que no le interesa, ni debe postergar y dejar siempre de lado sus deseos por complacer a los demás
- Los mayores no imponen las cosas por la fuerza, sino que explican las razones por cada propuesta
- Nadie se considera “jefe” de nadie
- No ocultan lo que puede estar sucediendo en la familia (dificultades económicas, pérdida del trabajo, enfermedades, adicciones, etc.) ni mantienen en secreto aspectos de sus vidas; conversan sobre estos temas
- Consideran una prioridad aquello que le sucede a la otra o al otro, y que todas y todos estén bien.

Las familias con rasgos democráticos reconocen los siguientes valores: del estímulo positivo, de la unión, la cooperación, la equidad de género y de generación, la disposición a las pláticas, la responsabilidad compartida, la flexibilidad, el respeto por los derechos de todos, el apoyo, el buen humor, el buen trato, los contactos sociales con la gente que no es de la familia, la solidaridad, la paciencia, las diferencias, la tolerancia a los errores –de los que se aprende- y a los conflictos, que se sabe inevitables y que se busca solucionar.



APÉNDICE C. ANEXOS PARA LAS SESIONES  
ADICIONALES

---

## Anexo B. Escenarios familiares diversos<sup>25</sup>

Aunque la mayoría de nosotros hemos nacido y crecido en el seno de una familia, y tal vez ya hemos constituido una, las familias no son un producto natural. Las familias son entidades construidas socialmente que adoptan configuraciones, organizaciones y objetivos cambiantes a lo largo de la historia humana y que se muestran diferentes en la actualidad, según las distintas culturas.

De manera cotidiana, tendemos a considerar a un único “tipo” de familia como patrón familiar, y a que se nos sugiera la noción de que existe una supuesta familia ideal. Esto tiene varios efectos que nos perjudican en la búsqueda de relaciones más democráticas: comparadas con ese tipo ideal, las familias reales pasan a ser, en su diversidad y multiplicidad, poco menos que familias desviadas, anormales o desintegradas, lo cual genera emociones negativas hacia sus miembros.

Por esta razón, necesitamos poner en tela de juicio dichos supuestos ideales y tomar conciencia de la multiplicidad y diversidad de formas de convivencia y de arreglos familiares existentes y posibles. Recuerda que lo que hace que una familia sea sana no es su composición, si no las formas en que se relacionan sus miembros. A continuación se te presenta un listado sobre diversas organizaciones familiares actuales, todos ellos existen y pueden fomentar relaciones de cariño, confianza y respeto entre sus miembros:

- Mujeres que trabajan fuera del hogar para ganar dinero
- Parejas que deciden no tener hijos
- Parejas que decidieron tener hijos sin vivir juntos
- Familias monoparentales: Mujeres y hombres que crían solas o solos a su descendencia sin tener una compañera o compañero

---

<sup>25</sup> Ibídem

- Personas que se divorcian o enviudan y deciden convivir en pareja con otra persona en condiciones similares, compartiendo la casa y las hijas o hijos de ambos, si los tienen (Algunos nombres que describen estas organizaciones son familias “ensambladas”, “reconstituidas” o “binucleares”)
- Parejas que conviven con padres y hermanos de alguno de los conyugues, que crían a las hijas e hijos asociadamente. Estas organizaciones se conocen como familias “ampliadas”.
- En situaciones de fallecimiento de padres y madres,, muchos hijos han sido criados por abuelas y/o abuelos, vecinas y/o vecinos, lo que produce también arreglos y configuraciones diversas.
- Familias con padres o madres homosexuales (Familias homoparentales)
- Personas que viven en “comunidades” (gente que habita en viviendas cuyos gastos y organización afrontan en común, aquí entra el fenómeno conocido como habitar con *roomies*, conventos u órdenes religiosas, internados, etc.)

## Anexo C. Adultismo<sup>26</sup>

Ejemplo 1: Los adultos siempre se la pasan dándonos ordenes: "Haz esto, haz aquello", "Tráeme eso", y solo porque somos niños tenemos que obedecer.

Ejemplo 2: Casi nunca nos preguntan sinceramente sobre nuestras experiencias y opiniones, nuestras ideas son consideradas de menor valor, no nos tienen en cuenta en las decisiones importantes.

Ejemplo 3: Cuando tomamos una decisión, no nos la respetan, o hacen todo lo posible por salirse con la suya y terminan imponiéndonos, con el argumento de que "Es por tu propio bien".

Ejemplo 4: Quieren hacer las cosas por nosotros, porque "los adultos pueden hacerlas mejor, tienen la experiencia".

Ejemplo 5: No nos dejan cometer errores, se la pasan corrigiéndonos o evitando que los hagamos, no nos dejan aprender.

Ejemplo 6: Nos castigan todo el tiempo, nos gritan, nos pegan y nos insultan y eso no se vale.

Ejemplo 7: A veces nos humillan y nos ridiculizan delante de nuestros compañeros y ni se dan cuenta que eso nos duele.

Ejemplo 8: Asumen que los niños, solo saben de asuntos que les interesan a los niños.

Ejemplo 9: Nos ignoran cuando están ocupados haciendo "cosas más importantes".

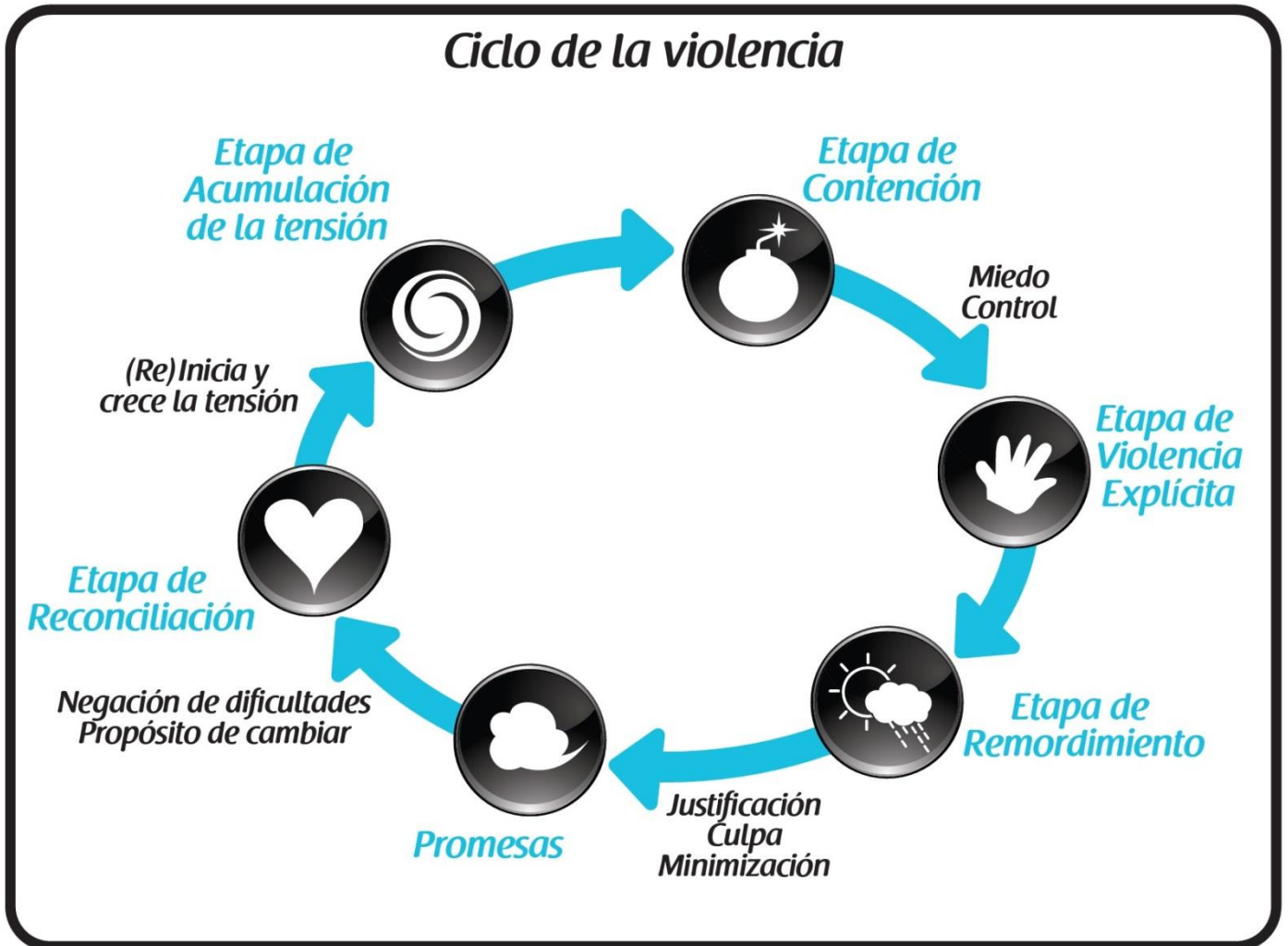
Ejemplo 10: Se complican la vida hablando con términos que no entendemos, y ni se preocupan por explicarnos.

Ejemplo 11: Se sorprenden cuando hacemos cosas inteligentes, o resolvemos problemas adecuadamente, diciendo cosas como: "¡Eres muy inteligente, y tan solo tienes ocho años!"

---

<sup>26</sup> Tomado de: Jiménez-Díaz, M. (2008).

Anexo E. Ciclo de la violencia



<sup>27</sup> Tomado de: Jimenez-Diaz (2008) p. 199