

Percepción de niños y niñas del papel social de hombres y mujeres en la Ciudad de México

***Adriana G. REYES LUNA
Adriana GARRIDO GARDUÑO
Laura E. TORRES VELÁZQUEZ***
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En la familia se enseñan los papeles sociales de hombres y mujeres, de tal manera que las actitudes, conductas y tipo de relaciones estarán determinadas por el ambiente social en el que cada persona se desarrolle, muchas veces manifestando las diferencias entre hombres y mujeres como desigualdades. El objetivo de este trabajo fue analizar si niños y niñas de la Ciudad de México conviven en la igualdad o bien, ya asumen una desigualdad social entre hombres y mujeres. Se estudiaron 300 niños y niñas de 4 a 9 años de edad, utilizando el Inventario Expectativas de Vida. Los resultados muestran que los conceptos que tienen los niños y las niñas, reflejan las creencias del papel social de hombres y mujeres del entorno social y cultural que les rodea y que, desde edades de desarrollo tempranas, las concepciones de desigualdad se van enseñando y formando en la vida cotidiana.

Palabras clave: desarrollo, género, familia, desigualdad social.

Abstract

Is in the family where occurs the teaching of men and women social skills performance, this is why all attitudes, behaviors and relations are determined, taking place from the social environment where each person grows, many times showing men and women differences as inequalities. This paper objective's been to analyze if boys and girls from Mexico City live together in equality or if they carry out their own inequality social skills concepts between men and woman. The study came from 300 boys and girls 4 to 9 years old; we used the Life Expectations Inventory. The results showed the conception that boys and girls have, and manifest the social skills performs mirror believes of men and women from their social and cultural atmospheres encircles, plus indicates how this inequalities in men and woman are teach in early years in every day life.

Key words: development, gender, family, social inequality.

Dirección de los autores: Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (UNAM). División de Investigación y Postgrado. Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE). Av. de los Barrios, n° 1. Los Reyes, Iztacala. Tlalnepantla, Mex. C.P. 54090. México. *Correo electrónico:* lauratv@servidor.unam.mx

Recibido: octubre 2003. *Aceptado:* mayo 2004.

La familia es considerada la institución social básica, dado que ha demostrado históricamente ser el núcleo indispensable para el desarrollo del ser humano, ya que éste depende de ella para su supervivencia, crecimiento y desarrollo. Es decir, es el grupo social en donde las relaciones entre sus miembros están mediatizadas por la función educativa, a fin de que los pequeños alcancen plena madurez física y psicológica como personas, dentro de un clima de cariño y apoyo (Palacios y Rodrigo, 1998). Cabe señalar que la madurez psicológica según Fierro (1999) es *la capacidad de vivir (sobre-vivir y bien-vivir), capacidad de bien-estar y bien-ser en un mundo cambiante y no siempre propicio* (pág. 581).

Palacios y Rodrigo (1998) mencionan que la familia es el contexto en donde se forman personas adultas, donde se instruye a enfrentar retos, así como a hacerse cargo de responsabilidades y obligaciones; es una atmósfera de encuentros intergeneracionales y una red de soporte social, realizada por el adulto, para las diversas etapas de desarrollo. Estos mismos autores señalan que las funciones básicas que la familia cumple en relación con los hijos, a su parecer son:

1. Legitimar la supervivencia de los hijos, su crecimiento y socialización.
2. Proporcionar a los hijos un clima de afecto y apoyo para su desarrollo.
3. Brindar la estimulación necesaria para que sean capaces de relacionarse competentemente.
4. Decidir con respecto a la apertura de otros contextos educativos, que coadyuven a la educación de los hijos.

Dentro de la familia podemos encontrar influencias culturales que se mani-

fiestan en las instituciones educativas (escuela, vecindario, calle, medios de comunicación, etc.), ya que estas instituciones transmiten a las generaciones futuras el conocimiento necesario para que los individuos se inserten en los roles que habrán de desempeñar en la sociedad; Aguilar (1990) señala que:

Las prácticas educativas que adoptamos con nuestros hijos no suelen provenir de análisis informados y profesionales, sino de estrategias que muchas veces se han ido transmitiendo de generación en generación (con algunas adaptaciones a la "época"), y, a pesar de que algunas veces hemos cuestionado diversas formas con las que nos educaron, en el momento de la acción frente a nuestros hijos, solemos traicionarnos y tendemos a hacer lo mismo que hemos aprendido, visto, vivido y criticado cuando fuimos educados (pág. 11).

Palacios y Rodrigo (1998) sugieren que ser padre y ser madre significa:

1. Echar a andar un proyecto de educación significativo.
2. Comprometerse en una relación personal y emocional profunda.
3. Asignar contenido al proyecto de educación en todo el periodo de formación de los hijos.

Rodrigo y Palacios (1998) indican que la eficacia de la relación de la madre y/o del padre con cada uno de sus hijos o hijas estará determinada por varios factores, intrínsecos y extrínsecos al grupo familiar, relacionados con las características propias de la familia y de sus miembros, como

con las particularidades del entorno en donde se desenvuelven.

Ahora bien, uno de los aspectos que entra en el programa educativo de los padres es el papel que juegan socialmente los hombres y las mujeres; es en la familia, y posteriormente en la escuela y en la convivencia social, en donde niños y niñas se enfrentan a una serie de normas de conducta que tienen como eje rector el ser hombre o el ser mujer. Por lo que en la vida cotidiana (marco en el que se producen acontecimientos que nos sellan, por su repetición, más que por un impacto momentáneo, según Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998), es en donde se va desarrollando la distribución de los roles de los padres, el papel social de hombres y mujeres, y una serie de desigualdades en las apreciaciones y juicios de la conducta de hombres y mujeres, en donde se reproducen estereotipos masculinos y femeninos asociados a lo natural. Según González y Tovar (1994) existe una discriminación sexual, manifiesta al considerar las actividades propias de cada uno de los sexos, las condiciones en las que se presentan y el valor que se le atribuye, muchas de las veces determinado por género del actor, es decir, el valor está en función de si se es hombre o mujer, dejando de lado la igualdad que se tiene como persona humana.

Los valores, son elementos que manifiestan un juicio y reflexión de la cultura, y por ello hombres y mujeres se ven en la necesidad de sujetarse a estas normas de identificación social, volviéndolas partes *naturales* de sus vidas, pues cada uno de ellos tiene delimitadas sus funciones, lo que se presenta constantemente generación tras generación. Así, vemos que las prácticas femeninas y masculinas se repiten y en la crianza se van reflejando los papeles

estereotipados y delimitados para hombres y mujeres; de manera que las relaciones, decisiones y actitudes están determinadas en gran medida por el ambiente cultural y social en el cual las personas se desarrollan.

No consideramos que sea válido atribuir al sexo la discriminación e injusticia que históricamente han venido sufriendo hombres y mujeres, sino que debe ser atribuido a la construcción de normas sociales. Por ejemplo, en el lenguaje encontramos una serie de formas discriminatorias para las mujeres: catalogarlas como señora o señorita (en función de la edad o del estado civil), atribuir a las profesiones formas masculinas (juez, ingeniero, abogado, médico, etc.), sin que los correctores de ortografía acepten la forma femenina, al igual que las oficinas de expedición de títulos profesionales, el que la mujer pierda su apellido materno y adopte el del esposo, el asignar el sustantivo *hombre* para designar a toda la especie humana, etc.

También encontramos que en la literatura y en los juegos infantiles se presentan historias de personajes en papeles estereotipados, en donde los hombres van a trabajar, valorando su actividad productiva y las mujeres se quedan en casa cuidando hijos (sin valorar su actividad reproductiva), o bien haciendo quehacer, actividad menos aun valorada. Al respecto Urbina, Riera, Ortego y Gubert (2001), realizaron un estudio sobre el rol de la figura femenina en los videojuegos, encontrando:

- a) Que existen más hombres que mujeres con una diferencia abrumadora.
- b) Que los personajes masculinos aparecen como dominantes y héroes.

- c) Que las figuras femeninas aparecen como sumisas, víctimas o seductoras.
- d) Que la figura masculina es más predominante en las figuras de las carátulas.

Ellos atribuyen a la no existencia de productos que atraigan a las niñas, que el acceso inicial de las niñas al medio se vea rezagado, y que los niños tengan una relativa ventaja en estas prácticas, esto es porque se ha dicho que los niños tienen más habilidades para los videojuegos que las niñas. Consideramos que como los videojuegos no son atractivos para las niñas, no se entrenan en las habilidades propias de ese tipo de juegos. No tienen las habilidades porque no han sido entrenadas en ello, no porque no tengan la capacidad para adquirir esas destrezas, o por ser mujeres.

El ser humano aprende a comportarse como hombre o mujer, según el patrón cultural en el que se inserte. Aquí, las creencias, costumbres, valores e ideas transmitidas por medio de la familia juegan un papel de suma importancia, de tal manera que establecen ritmos de funcionamiento para el matrimonio, maternidad, paternidad e incluso la crianza y educación de los hijos (Torres, Salguero y Garrido, 1998). La relación del niño con los adultos que lo cuidan y atienden es correlativa a las formas culturales, siendo ambas conductas interdependientes (Secadas, 1996); como menciona Turner (1986) el grado en que los padres participan en el cuidado del hijo varía tanto de una cultura a otra, como dentro de la misma.

Es factible observar la influencia, en las familias actuales, de la cultura transmitida a través de las familias de origen, así como de otros factores, tales como la eco-

nomía, sociedad y educación, mismas que influyen en la asimilación o construcción de diferentes papeles sociales genéricos (Torres, Garrido y Reyes, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998).

Socialmente se ha atribuido que los hombres sean los activos; los de las decisiones; que omitan sus sentimientos; que sean seguros de si mismos (una seguridad basada en la dominación de los demás); en la relación con las mujeres ellos tienen el papel activo de la conquista amorosa. En contraste, a las mujeres se les ha atribuido la pasividad; las actitudes de espera y atención; ser expresivas en la afectividad; esforzarse cotidianamente, pero sin bullicio; ocuparse en la atención de los demás; esperar en la relación amorosa; toda una serie de actitudes y comportamientos que le dificultan su independencia y autonomía, a nivel afectivo, personal y laboral. Estas atribuciones, basadas en el género, son construcciones sociales y por lo tanto, sujetas a ser cambiadas, quizá desde la crianza.

Por tanto, la presente investigación planteó como objetivo analizar si los niños y las niñas de México conviven en la igualdad o bien, ya han comenzado a asumir un papel de desigualdad social entre hombres y mujeres.

Método

Sujetos

Se contactó con grupos de padres de familia de escuelas primarias públicas del Área Metropolitana de la Ciudad de México, para pedir su consentimiento para realizar las preguntas del cuestionario a sus hijos, cuyas edades tenían un rango de edad de 6 a 9 años. Asimismo se contactó con los padres de familia de niños de un

preescolar público para realizar la entrevista. En total se contó con 300 niños y niñas, 100 con edades de entre 4 y 5 años (designados como Grupo I), 100 entre 6 y 7 años (Grupo II) y 100 niños entre 8 y 9 años de edad (Grupo III). Todos los niños y niñas asistían a una Escuela Preescolar o Primaria Pública y pertenecían a una familia nuclear (padre, madre, hijos y/o hijas), con un nivel socioeconómico medio alto.

Instrumento

Se trabajó con el *Inventario sobre Expectativas de Vida Futura* (elaborado por nuestro grupo de trabajo), el cual consta de 28 preguntas (ver anexo), de las cuales se seleccionaron las dirigidas a los papeles del hombre, de la mujer y del matrimonio, por considerar que es en esta relación en donde los niños y niñas pueden ver más palpablemente la relación entre hombres y mujeres.

Procedimiento

Se entrevistó a los niños en la escuela a la que asistían, en el periodo de recreo o descanso, o bien algunos padres prefirieron que fuera por la tarde en sus casas. En muchos de los casos la madre estuvo presente a la hora de la entrevista, facilitando las respuestas del niño o de la niña. A los niños se les dijo que les íbamos a hacer unas preguntas de algunas cosas que ellos preferían hacer o ser, y se les invitó a participar, se siguió el Inventario como guía con los niños que aceptaron participar.

La entrevista se grabó y luego fue codificada, los datos fueron puestos en una tabla en donde se anotaron las opciones de respuesta que los participantes mencionaron, sacando la frecuencia. Posteriormente se hicieron categorías de respuesta y se

obtuvo el porcentaje de cada una, los resultados obtenidos se trabajaron en porcentajes, realizando comparaciones entre niños y niñas y entre los distintos grupos de edad.

Resultados

Con relación a la pregunta: *Si fuera posible, ¿quisieras ser ...?* (sexo opuesto al suyo) se encontró que los niños y las niñas dicen que no les gustaría ser del sexo opuesto al de ellos, excepto un 29.5 % de las niñas del Grupo I, un 3.5 % de las del Grupo III, un 3.6 % de los niños del Grupo I y un 2.3% de los del Grupo III, quienes dicen que sí quisieran ser del sexo opuesto; todos los niños y niñas del Grupo II contestaron que no quisieran ser del sexo opuesto. Así vemos que un porcentaje mayor de las niñas pequeñas quisiera ser niño, esto nos indica que perciben diferencias en cuanto a ser niña o niño, quizá en los juegos, actividades, libertades, etc..

Entre los principales motivos que dan del por qué no quisieran ser del sexo contrario encontramos para los varones del Grupo I *por lo que hacen y a lo que juegan* (32.7%), *por como son, que no hacen nada* (20%) y *porque sí* (20%); para los del Grupo II es *por como las tratan* (42%), *porque no les gusta ser niñas* (18.4%) y *por la ropa que usan, es muy incomoda y fea* (18.4%); los motivos más importantes para los varones del Grupo III son *por lo que hacen y a lo que juegan* (51.1%), *porque no les gusta ser niñas* (34.8%) y *por la ropa que usan* (27.9%). Vemos que los varones si perciben diferencias en el trato que dan a las niñas y niños en cuanto a cómo visten, qué hacen, qué juegan y la manera en que los tratan, sólo los más pequeños no señalan grandes diferencias en sus motivos ni en su explicación (ver tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de las categorías de respuesta a la pregunta “¿Por qué no les hubiera gustado ser niña?”

Por su parte, las niñas del Grupo I señalan como razones, *por lo que hacen*, *porque sí* (22.7% ambas), *porque son violentos* (18.1%) y *porque son mujeres o no les gusta ser niños* (15.9% en ambos casos); las niñas del Grupo II mencionan *por como los tratan* (38.7%), *por lo que hacen* (22.5%) y *porque no les gusta ser niños* (20.9%); y para las niñas del Grupo III señalan que *por lo que hacen* (38.5%), *porque les gusta* (29.8%) y *porque son feos* (15.7%) (ver tabla 2). Al igual que con los varones, las niñas observan diferencias en el trato que se da a los niños, no les gusta lo que hacen (pegan, juegan brusco, son violentos) y como los tratan (el trato hacia ellos es más duro y violento), lo que nos habla de que ellas notan diferencias en cuanto al trato que se les da, dependiendo si son hombres o mujeres.

En cuanto a la pregunta *¿Qué prefieres ser, hombre o mujer?* y *¿Por qué?* se encontró que los varones prefieren ser hombres, excepto por un 3.6% de los niños del Grupo I que prefieren ser mujeres; las niñas prefirieron ser mujeres, pero al igual que los niños más pequeños, un 29.5% de las niñas del Grupo I quisieran ser hombres. Los motivos que dan los varones para preferir ser hombre son principalmente *por*

Tabla 2. Porcentaje de las categorías de respuesta de las niñas que dijeron que *no les gustaría ser niños*.

todo lo que ellos pueden hacer (30.9% del Grupo I, 34.2% del Grupo II y 53.4% del Grupo III), *porque son mejores, más listos, más fuertes* (25.4%, 44.7% y 37.2% respectivamente); solo los niños del Grupo I dan como razón en un 20% *porque eso son* y un 25.4% *porque sí*, sin especificar sus razones (ver tabla 3).

Por su parte, las niñas dan como principal razón, *por lo que hacen*, *ellas son más tiernas, ayudan a otros, son más cariñosas y agradables* (38.6% del Grupo I, 50% del Grupo II y 56.1% del Grupo III), las niñas pequeñas responden en un 31.8% *porque les gusta ser mujeres* y en tercer lugar *porque sí* (27.2%); para las niñas más grandes sus razones son *porque son mejores en cuanto a sentimientos* (17.7% y

Tabla 3. Porcentaje de las categorías de respuesta de los niños de cada grupo que prefieren ser hombres.

31.5% para los Grupos II y III) y *porque les gusta ser como son* (20.9% y 14% respectivamente) (ver tabla 4). A través de esto podemos ver que los niños y niñas pequeños son quienes preferirían cambiar de sexo, siendo las niñas las más inconformes. Además vemos que los pequeños no explican por qué preferirían cambiar su sexo, quizá sea por la manera en que observan que tratan a uno y a otro género, ellos no toman en cuenta las características de su sexo, cosa que hacen los niños de mayor edad, ya que ellos en sus respuestas consideran características que influyen en cómo ven el trato y actividades de su sexo y del otro.

Por otro lado, en cuanto a la pregunta *¿te gustaría casarte?* en su mayoría dicen que sí (51% del Grupo I, 74% del Grupo II y 65% del Grupo III). Y el 32%, 29% y 35%, respectivamente, dicen que no; solamente un 5% de los niños del Grupo I no saben si lo harán. De los niños del Grupo II que dicen que sí se casaran señalan como principal razón *el tener hijos* (64.7%) y 46.1% los del Grupo III, *porque les gusta a los del Grupo III* (27.6%), y *porque sí* (28.3%) para los niños del Grupo I (ver tabla 5).

Tabla 4. Porcentaje de las categorías de respuesta de las niñas de cada grupo que prefieren ser mujeres.

Tabla 5. Porcentaje de las categorías de respuesta que dieron los niños y las niñas a la pregunta de si les gustaría casarse y por qué.

De los niños que mencionan que no se casarán, en la tabla 5 observamos que los niños y niñas del Grupo III dan como principal motivo *porque los casados se pelean mucho* (51.4%), el Grupo II *porque tienen hijos y consideran que son mucha lata* (34.4%), y *porque consideran feo vivir con una mujer* (20.6%); mientras los del Grupo III dan como segunda razón que *no les gusta*, específicamente las niñas (45.7%), *porque tienen hijos y dan lata* (28.5%) y *porque es feo estar con una mujer* (14.2%). En cambio, con los niños del Grupo I encontramos que su principal razón es *porque no* (43.7%), *porque no me gusta* (40.6%) y *porque están chicos* (6.2%).

Discusión y conclusiones

Podemos observar que aun y cuando los niños grandes señalan que les gustaría ser del sexo contrario, cuando se les pregunta si prefieren ser hombre o mujer, prefieren su propio sexo, lo que nos habla de que reconocen cambios en la forma en que se les trata, pero que siguen considerando

como ventajoso su propio sexo. Con los niños pequeños observamos que presentan más preferencia a esa edad por querer cambiar de sexo en comparación con las otras edades, aun cuando no todos, sus argumentos dan cuenta de un reconocimiento de diferencias entre niños y niñas. No quieren cambiar su sexo, quizá solo quieran las mismas oportunidades, libertades y la misma igualdad.

Los por qué que los niños dan en cuanto a diferencias entre niños y niñas, incluyen características como el trato, lo que hacen, la forma en que los visten, la forma en como son y como se ven, considerando mejor su propio sexo. Aquí observamos que los niños desde pequeños comienzan a reconocer que se trata diferente a niños y niñas y que estas diferencias guían la forma en que se deben de comportar, ya que lo que hacen y la forma en que son habla de conductas que los niños realizan, las cuales puede incluir los tipos y formas en que juegan, hablan, etc. Walters, Carter, Papp y Silverstein (1991), mencionan que los roles que los niños van desempeñando se ven influenciados por las relaciones que los adultos van estableciendo con ellos, ya que son estos los que les van a proporcionar en el ambiente los juguetes, los vestidos, colores, materiales, etc. con que ellos van a interactuar dando las pautas de como hacerlo.

Nuestros datos concuerdan con lo reportado en un estudio que se llevo a cabo en Bilbao, por la empresa de investigación social Gizaparak (2002), que entrevistaron tres grupos de edad: 6 y 7 años, 9 y 10 años, 13 y 14 años, acerca de lo mejor y peor de ser hombre y de ser mujer. Los resultados muestran datos acerca de las creencias que los niños y niñas, que en lo cotidiano van aprendiendo, tanto en la familia como en la

escuela: Se encuentra que ser hombre tiene más ventajas, a decir de los propios varones es mejor ser hombre porque se puede defender, pegar, jugar, competir, trabajar, etc. Y según las mujeres es mejor ser hombre porque ellos no tienen que reglar, marcada connotación social que hace sentir a las mujeres que estas funciones son una carga, son una pesadez, son una incomodidad, son una molestia. Las niñas mencionaron que lo mejor de ser mujeres es el ser agradables, tener una buena imagen y carácter, la belleza, el cuidar a otros, ser femenina, ser delicada y ser madre. Aquí entra la valoración social que se da a la mujer, la cual ya es muy profunda en las niñas. Los niños no encuentran qué decir cuando se les pregunta qué es lo mejor de ser niña. La valoración social para el ser hombre parece ser mejor que la que se otorga al ser mujer en cuanto a dinamismo, actividad, etc., igual a lo encontrado en nuestro estudio.

En cuanto a la pregunta de sí les gustaría casarse, encontramos que desde pequeños los niños ya tienen establecido que este es un papel que llevarán de grandes, principalmente para tener hijos, aunque también consideran que es algo grato y proporciona relaciones afectivas (11.6%, de los cuales 10% dijeron que son relaciones bonitas y un 1.6% porque hay cariño). También es importante señalar que hay niños que no desean casarse, dando como sus razones el que pelean, tienen hijos, es algo feo y porque no les gusta, esto nos muestra que los niños no solamente presencian relaciones de afecto positivas, sino que también se dan cuenta de episodios o situaciones desagradables en las relaciones de pareja (casados), donde además el hecho de tener hijos es un reclamo. Este dato a diferencia de los resultados obtenidos en otras

investigaciones, donde los padres mencionan que los hijos solo presencian situaciones afectivas (Torres, Garrido y Reyes, 2000) nos permite ver que los niños observan un todo de las relaciones dentro de la familia y que son éstas valoradas por ellos para ir formando su propia opinión acerca de este *rol* de adultos, donde ven que el matrimonio es un prerrequisito para tener hijos, y la relación de pareja no es considerada por ellos y cuando hacen referencia a ésta, no es por motivos gratos.

Las expectativas que los niños se están formando del casarse y tener hijos, así como de su *rol* como hombre o mujer, se encuentra influenciada por las características que rodean al niño, es decir, la relación que tiene con los adultos es lo que va a guiar su punto de vista hacia estos papeles. Podemos decir, además, que a ésta edad el factor que más influye es principalmente es la familia, pues sus expectativas están influenciadas por lo que ellos están viviendo en ella (Rogoff, 1993).

Tal y como lo analizamos en nuestro estudio, Pérez (citado en Lomas, 1999) menciona que la educación, familiar y escolarizada, sigue siendo la herramienta por medio de la cual la verdad oficial se sigue estableciendo, y esta verdad no tiene que ver con la igualdad entre los géneros, sino que está en contra. Es importante señalar esta cita de Pérez porque hace referencia a que varias de las diferencias entre los géneros propician desigualdades. Esta misma autora menciona que hay una gran demanda de igualdad en todos los niveles, igualdad educativa, jurídica, de salario, de horarios, de derechos, de oportunidades, de libertades, etc. Y el hecho de que todavía no haya sido posible la igualdad entre hombres y mujeres nos lleva a replantear qué estrategias se tienen que seguir para que la

crianza y la educación escolarizada propicien el nacimiento de seres humanos que reflexionen, que sean libres, que se reflexione quién o quienes deberían definir las categorías, los valores, la moral, la ética, los límites y las posibilidades de vida.

Ruddick (1992) menciona que la lucha por la igualdad y equidad entre hombres y mujeres en la crianza, más que beneficios, ha traído rupturas y ninguna solución. Que más que resignificar el papel asignado a los hombres, planteando una nueva forma de ser padres, las mujeres han gastado el tiempo en luchar en contra de ellos. No obstante, consideramos que la lucha también ha traído beneficios, tan sólo ahora ya es posible pensarlo, hablarlo, discutirlo, dialogar las incertidumbres y contradicciones que se viven en las relaciones hombre – mujer. Ya se investiga sobre ello y se escribe, creemos que la lucha si bien ha traído rupturas, también beneficios, y que el hablar de derechos no significa dar golpes de estado, ni quitar autoridad, ni someter; sino que significa llegar a acuerdos, hacer explícitas las normas que nos rigen, es tomar el control de la propia vida y no culpar a otros, el respeto a la diferencia y a la confrontación; tomar en cuenta al otro significa tomar en cuenta al ser humano y no sólo su opinión. Considerando la conveniencia de resignificar términos y creencias asociados a la crianza, nos lleva a hablar de democratización en las estructuras familiares (Schmukler, 1995). Schmukler (1998) señala que, si bien la democratización de la familia es aún una utopía, es conveniente impulsar acciones que contribuyan a la igualdad entre los géneros dentro de la vida familiar.

Giddens (1992, citado en la Revista Nexos, Febrero de 2002) menciona que para tener relaciones personales puras (fuera y dentro de la familia) es necesaria la de-

mocratización de la vida personal, para la cual considera diferentes aspectos:

- La autonomía definida como un ejercicio reflexivo de mi propia persona, permitiendo la relación igualitaria y el respeto a las capacidades de otros. Un individuo autónomo es capaz de tratar a otros como personas, reconociendo que el desarrollo de sus potencialidades no es una amenaza, y poniendo límites personales para el manejo exitoso de sus relaciones. Estos límites son transgredidos cada vez que una persona usa a otra o cuando se establece una codependencia en las relaciones personales.
- El respeto. Una condición para la democratización es el respeto por las opiniones y los rasgos personales del otro, en lugar del abuso y la violencia.
- La apertura. No se trata de esconder las intenciones reales a la pareja, el revelarse al otro (como medio de comunicación y no de rechazo emocional) es una aspiración inseparable de la interacción democrática.
- Los derechos y las obligaciones. El autor considera que el precepto elemental de la democracia política (no hay derechos sin obligaciones) también se aplica a las relaciones personales. Los derechos reducen el poder arbitrario del otro atribuyéndole responsabilidades, mismas que cortan sus privilegios y forman un equilibrio con obligaciones entre ambos.
- La concordancia entre la rendición de cuentas, la autoridad y la confianza. La confianza sin rendición

de cuentas se torna en dependencia, y la rendición de cuentas sin confianza permite una continua indagación de las razones y acciones del otro. El autor menciona que la confianza en el otro es un *crédito* convenido que no requiere de una auditoria continua, sino que si es necesario se abre a la revisión periódicamente. Ser identificado como alguien confiable significa reconocer la integridad personal en un ámbito de igualdad; la integridad significa declarar por qué motivo se cometió cierta acción si a uno le piden que lo haga, o significa tener buenos motivos por haber realizado alguna acción que afecte la vida del otro. En las relaciones entre adultos, la autoridad existiría como una particularidad, en donde una persona desarrolla capacidades de las que la otra persona carece. En la relación de pareja no se habla de autoridad como en una relación de padres con hijos e hijas.

La democracia entre un padre y un niño o niña pequeños, se presenta cuando se percibe que el niño o la niña tienen derecho a ser tratados como personas, cuando las acciones que no pueden negociarse directamente con ellos son justificadas ampliamente, cuando se procura alcanzar el acuerdo y se mantiene la confianza.

Ahora bien, hay que considerar otro medio de enseñanza y formación muy importante, la Escuela. Subirats y Brullet (en Belausteguigoitia y Mingo, 1999) en su investigación encuentran que los jóvenes que supuestamente han recibido una educación igual, siguen adoptando actitudes y conductas distintas, caracterizadas como genéricas,

por ejemplo, los niños usan más la palabra como forma de imposición frente al entorno, participan en el ámbito de la clase, exponen sus experiencias, ocupan los espacios centrales, moviéndose y gritando si es preciso; las niñas participan menos, trasgreden menos las normas, se mueven en los espacios laterales, usan la palabra para negociar; las autoras reconocen que el sistema educativo no es la única instancia socializadora, ni quizá la más decisiva; la familia, los medios de comunicación y el entorno social siguen produciendo mensajes de diferenciación genérica. Es cierto que el género, cuando los niños y niñas entran a la escuela, ya ha sido parcialmente adquirido, pero creen que la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarlo o incluso colaborar a desconstruirlo, ya que los maestros y maestras imponen las normas que regulan las relaciones en el aula, y por tanto su participación en la construcción del género es activa y no adaptativa.

Estas autoras consideran que transmitir el género masculino y femenino hoy, significa dar a los individuos posibilidades no sólo distintas, sino desiguales; es por ello que el sexismo en la educación, como en otros ámbitos de la vida, es negativo e injusto. Creen que para eliminar el sexismo de la educación se requiere rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos, rehacer la cultura, reintroduciendo pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones. Jordan. (en Belausteguigoitia y Mingo, 1999) menciona que el problema de la discriminación de las mujeres no es exclusivo de las escuelas, sino que en ellas se reproduce a nivel micro lo que ocurre en otros niveles de la sociedad, tal como en el campo laboral.

Referencias

- Aguilar, K. (1990). *Padres positivos*. México: Pax
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós y UNAM.
- Fierro, A. (1999). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (págs. 567-590). Madrid: Alianza Editorial.
- Gizaparak S. C. (2002) Estudio sobre coeducación en la infancia realizado entre niños de 6 a 14 años de Bilbao. En red: <http://www.euskalnet.net/gizaparak/ninos.doc>
- González, F. y Tovar, G. (1994). Un análisis sobre la supuesta participación masculina en el trabajo doméstico. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología, U.N.A.M., E.N.E.P. Iztacala.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, J. y Rodrigo, J. M. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En J. M. Rodrigo y J. Palacios (Comps.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998). Familia y vida cotidiana. En J. M. Rodrigo y J. Palacios (Comps.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 71-89). Madrid: Alianza Editorial.
- Revista Nexos (2002). *La rebelión de la intimidad (nº 290)*. Febrero.
- Rodrigo, J. M. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis

- evolutivo-educativo de la familia. En J. M. Rodrigo y J. Palacios (Comps.), *Familia y desarrollo humano* (págs. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós
- Ruddick, S., (1992) Pensando en los padres. *Debate Feminista*, 3 (6) Septiembre, México.
- Schmukler, B. (1995) Las mujeres en la democratización social. *Estudios Sociológicos* 13(37), 121-142.
- Schmukler, B. (1998). *Familias y relaciones de género en transformación*. México: Population Council y Edamex.
- Secadas, D. (1996). *La Paternidad*. Madrid: Morata.
- Torres, L, Salguero, A. y Garrido, A. (1998). Estructuras familiares: Un estudio comparativo. *Alternativas en Psicología*, 5, 3-8.
- Torres, L., Garrido, A. y Reyes, A. (2000). Descripción de tres rubros que influyen en la relación familiar. En *Familia: naturaleza amalgamada* (págs. 227-239). Tlaxcala, Tlax U.A.T.: VI Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia.
- Turner, S. (1986). *Desarrollo psicológico del preescolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Urbina, S., Riera, B., Ortego, J. y Gubert, S. El rol de la figura femenina en los videojuegos. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*. 15. En red: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/santos.htm>
- Walters, M., Carter, B., Papp, P. y Silverstein, O. (1991). *La red invisible. Pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*. Argentina: Paidós

Anexo

Inventario sobre expectativas de vida futura

1. Si fuera posible ¿qué animal te hubiera gustado ser?
2. ¿Por qué?
3. Y ¿cuál no te hubiera gustado ser?
4. ¿Por qué?
5. De todos los animales que conoces, dime todos los que te gustan más.
6. Dime todos los que no te gustan.
7. ¿En donde has visto a estos animales?
8. ¿Qué te gustaría ser más: bebé, persona mayor o niño de tu edad?
9. ¿Por qué sería bueno ser (la opción que el niño contestó)?
10. ¿Por qué no te gustaría ser: bebé, persona mayor o niño de tu edad?
11. ¿Por qué no sería bueno ser (la opción que eligió)?
12. Actualmente ¿qué edad te gustaría tener?
13. ¿A qué edad crees tú que se es una persona mayor?
14. Si fuera posible, ¿quisieras ser... (sexo opuesto)?
15. ¿Qué prefieres ser, hombre o mujer? ¿Por qué?
16. ¿Te gustaría estudiar? ¿qué te gustaría estudiar?
17. De grande, en ¿qué te gustaría ocuparte, o trabajar?
18. ¿Te gustaría casarte? ¿A qué edad te gustaría casarte?
19. ¿Por qué te gustaría casarte? o ¿Por qué no te gustaría casarte?
20. ¿Te gustaría tener hijos? ¿Por qué?
21. ¿Cuántos hijos te gustaría tener?
22. ¿Qué te gustaría tener más, niños o niñas?
23. ¿Por qué te gustaría tener más (opción que eligió)?
24. ¿Qué es ser papá?
25. ¿Qué sabes de tu papá, de su trabajo, su edad, de lo que hace?
26. ¿Qué sabes de tu mamá?
27. ¿Cuántos hermanos tienes?
28. ¿Cuántas personas viven en tu casa contigo?