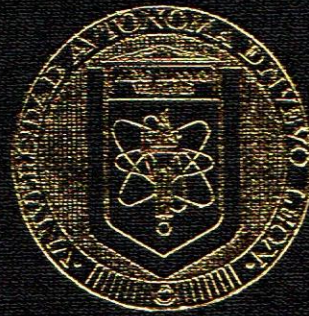


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



LA EXTENSION DEL HORARIO ESCOLAR EN  
NUEVO LEÓN Y SU IMPACTO EN LA  
ORGANIZACION DE LAS UNIDADES  
DOMESTICAS DE LOS ALUMNOS"

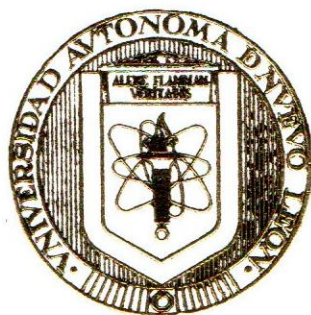
TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA  
LESBIA ARACELY MARTINEZ PEREZ

DIRECTORA DE TESIS:  
VERONIKA BARBARA SIEGLIN SUETTERLIN

MAYO DEL 2006

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



LA EXTENSION DEL HORARIO ESCOLAR EN  
NUEVO LEON Y SU IMPACTO EN LA  
ORGANIZACION DE LAS UNIDADES  
DOMESTICAS DE LOS ALUMNOS"

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL

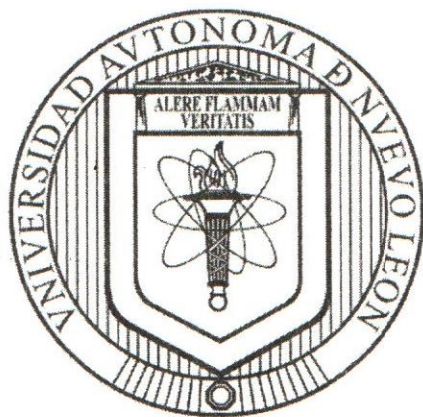
P R E S E N T A  
LESBIA ARACELY MARTINEZ PEREZ

DIRECTORA DE TESIS:  
VERONIKA BARBARA SIEGLIN SUETTERLIN

MAYO DEL 2006

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



LA EXTENSIÓN DEL HORARIO ESCOLAR EN NUEVO LEÓN Y SU  
IMPACTO EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DOMESTICAS DE  
LOS ALUMNOS”

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA

LESBIA ARACELY MARTINEZ PEREZ

DIRECTORA DE TESIS

VERONIKA BARBARA SIEGLIN SUETTERLIN

MAYO DEL 2006



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

**A QUIEN CORRESPONDA:**

Los suscritos, Miembros de la Comisión de Tesis de Maestría de la  
**Lic. LESBIA ARACELY MARTÍNEZ PÉREZ**

Hacen constar que han evaluado y aprobado la Tesis **"LA EXTENSIÓN DEL HORARIO ESCOLAR EN NUEVO LEÓN Y SU IMPACTO DE LAS UNIDADES DOMÉSTICAS DE LOS ALUMNOS"**, en vista de lo cual extienden su autorización para que dicho trabajo sea sustentado en examen de grado de Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social.

**DRA. VERÓNICA SIEGLÍN SUETTERLIN**  
ASESOR DE LA TESIS

**DRA. MARIA ELENA RAMOS TOVAR**  
MIEMBRO DE LA COMISIÓN DE TESIS

**DRA. CLAUDIA CAMPILLO TOLEDANO**  
MIEMBRO DE LA COMISIÓN DE TESIS



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL  
Y DESARROLLO HUMANO  
SUBDIRECCION DE  
ESTUDIOS DE POSGRADO

**MTS. MA. TERESA OBREGÓN MORALES**  
SUBDIRECTORA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Monterrey, N. L. a 08 de Mayo de 2006

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero que nada deseo agradecer al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), a la Universidad Autónoma de Nuevo León y a la Facultad de Trabajo Social el apoyo institucional brindado.

Especialmente a la Doctora Veronika Sieglin por su apoyo y dirección de esta investigación y por las horas extras que le dedico a este trabajo. A la doctora Maria Elena Ramos por sus aportaciones y disponibilidad para el desarrollo de este trabajo. A la doctora Claudia Campillo por sus observaciones que han enriquecido la calidad de esta tesis.

Especialmente agradezco el apoyo a la Directora Graciela Jaime, a la Maestra Teresa Obregón y a la Maestra Olga Lidia Chapa quien me estimuló para iniciar la Maestría.

Agradezco a todos los directores de las escuelas primarias participantes por permitir la aplicación de las entrevistas a los alumnos de tercer y sexto grado.

También a mi esposo Gerardo por su apoyo incondicional y a mi cuñado Héctor por el material otorgado, a Noe por prestarme su computadora y a mis bebes Jonatán y Ángel David por los momentos en que robé un poco de su tiempo, durante mis ausencias.

## RESUMEN

En respuesta a los bajos niveles académicos de los estudiantes mexicanos evidenciados por pruebas de conocimiento internacionales, el gobierno intentó detectar y contrarrestar los factores que explican en cierto grado el debacle educativo. Dado que el sistema educativo mexicano se diferencia del de otros países por el reducido número de horas-clase por día el Estado introdujo, en el 2001, de forma experimental, en algunas escuelas primarias una nueva modalidad del turno escolar: aumentó la estancia de los alumnos en la escuela de 4.5 horas diarios a un total de 8 horas. Independiente de los resultados que arrojará esta decisión en el plano académico, la estrategia escogida rebasa en mucho el ámbito escolar al modificar la salida de los alumnos del plantel escolar por varias horas al día. Tomando en cuenta que se trata de estudiantes de entre 6 y 11 años de edad que, por lo común son llevados y recogidos por sus padres y madres, el cambio del horario escolar representa una intervención en un espacio extraescolar: las unidades domésticas a las que los alumnos pertenecen.

En vista de que la opinión de los padres de familia es de gran importancia para el desarrollo escolar de los alumnos y tomando en cuenta que el alargamiento del horario escolar puede motivar nuevos problemas y conflictos al interior del hogar que de forma directa o indirecta influyen a los infantes, nos pareció imprescindible revisar la experiencia de los padres y madres de familia en torno a este proyecto educativo. Quisimos conocer su opinión acerca de los alcances y limitaciones del proyecto piloto en que participan sus hijos y su grado de satisfacción con el programa. Pero también nos interesó saber si el programa ha tenido un impacto positivo o negativo en las unidades domésticas y si cierto tipo de madres de familia como por ejemplo, las que no cuentan con una pareja o las que trabajan, afrontan problemas específicos por el cambio de horario. Y finalmente nos interesó indagar si las madres y los padres de familia dispuestos a seguir apoyando el proyecto piloto, o bien, optan por su desaparición.

Para llevar a cabo nuestro estudio seleccionamos cuatro de las diez escuelas nuevoleonenses que participan en el proyecto piloto implementado por la Secretaría de Educación Pública. Dichos planteles atienden en conjunto a 4,500 alumnos de los 10,500 que están inscritos en Nuevo León en el proyecto piloto. La selección de la muestra fue de tipo intencional: quisimos cuidar que la muestra contenga escuelas que atienden tanto diferentes estratos socioeconómicos como poblaciones rural y urbana. Por lo tanto seleccionamos en el Área Metropolitana de Monterrey tres escuelas primarias: dos atienden a una población de clase media baja (52.8% de las entrevistadas) y la tercera a familias que viven en una zona de elevado nivel de marginación socioeconómica (20% de la población entrevistada). La cuarta escuela (27%) está situada en la cabecera de un municipio rural (clase rural pobre) y da servicio a una población rural pobre.

La evaluación del programa piloto integra las condiciones del ámbito escolar y la vinculación con el personal docente y administrativo. El 30% de las madres de familia mencionó al gasto educativo como el principal problema; el 25% se quejó de la falta de coordinación entre los docentes entre el turno matutino y el vespertino lo que provocaría repetición de los contenidos educativos y el aburrimiento de los estudiantes al grado que algunos niños no querían asistir a las clases de la tarde. El 16% denunció la falta de disciplina entre el alumnado del plantel escolar. No obstante, uno de cada cuatro madres entrevistadas descartó que el proyecto piloto tuviese problema alguno. Este grupo mostró una satisfacción completa con el programa.

Casi todas las madres de familia consideraron que el plantel escolar tenía carencias infraestructurales que deberían de superarse. Al interior de la muestra se observaron brechas considerables en la evaluación de la infraestructura escolar. Las madres de familia que vivieron en el Área Metropolitana de Monterrey eran, en general, más críticas que las de la zona rural. Entre el 38% (clase media baja I) y el 77% (clase urbano-marginal) de las mujeres en la ciudad (promedio: 57.1%) expresaron su descontento con el equipamiento escolar.

Se observó asimismo que el 79% de las madres no reportó un impacto negativo en sus quehaceres domésticos a causa del programa educativo. Sin embargo, según la estratificación social se encontraron diferencias interesantes al respecto. En la colonia urbana más pobre el 37% de las mujeres se quejó de no poder terminar a tiempo sus tareas domésticas debido al proyecto piloto. Al revisar la tasa de intervención infantil en las tareas domésticas como una posible explicación del mayor impacto en las unidades domésticas de la zona marginada, se descartó este fenómeno como causa posible de las quejas ya que la participación de los infantes en esta colonia (51.5%) no rebasó a de las demás áreas residenciales (56.5% en promedio); más aún, estaba considerablemente por debajo de la zona rural donde el 64% de los infantes realizaba labores en el hogar.

Al correlacionar la afectación percibida por parte de las mujeres con su ocupación laboral detectamos que el impacto negativo fue sentido en mayor grado por amas de casa (24%) que por trabajadoras (18%). Se trata de un fenómeno llamativo ya que comúnmente se da por sentado que las amas de casa tuviesen más tiempo disponible para las tareas domésticas que las trabajadoras. Asimismo descubrimos que el espacio escolar fue aprovechada en mayor grado por las madres trabajadoras que por las amas de casa: el 17% de los hijos de madres trabajadoras ingirieron su comida a medio día en la escuela en comparación con el 6% de las amas de casa. Sin embargo, el lugar de la comida resultó de poca importancia para explicar la mayor afectación de las amas de casa en la colonia marginada.

Tal como habíamos esperado, la percepción que tenían las madres de familia acerca de una mayor o menor afectación por parte del programa se tradujo en la satisfacción experimentada con el proyecto piloto. En general se observó un nivel de satisfacción relativamente elevado (un 80.8% en promedio). Sin embargo, al comparar los resultados de las diversas escuelas se observaron grandes disparidades: el mayor número de madres de familia satisfechas (85%) con el nuevo programa se localizó en la escuela de clase media-baja I. El número más bajo se encontró en la escuela de la colonia urbano-marginal: el 64% de los padres de familia se sentía satisfecho.

Descubrimos que el nivel de satisfacción estaba ligado al gasto educativo. Las madres de familia que no tuvieron que gastar nada en material escolar y/o cuyos hijos cuentan con una beca demostraron niveles de satisfacción más altas. En cambio, las madres que reportaron un gasto escolar que rebasa los 200 pesos mensuales eran las menos satisfechas. Se observó asimismo que en el grupo de personas que batallaron constantemente para reunir el dinero hay un nivel de insatisfacción mayor que en los grupos que reportan menos o ningún problema.

Al revisar el estado civil se descubrió que el mayor porcentaje de madres de familia descontentas se localizó en el grupo de las mujeres enviudadas y casadas. A diferencia, los niveles de descontento de madres solteras, divorciadas o separadas eran considerablemente menores lo que se relaciona probablemente a una mayor independencia económica de dichas mujeres, tesis que no pudimos analizar en este trabajo pero que merecería un nuevo estudio en el futuro. El fenómeno anterior se notó al correlacionar la dificultad percibida por reunir el gasto educativo con la ocupación de la madre de familia: las mujeres dedicadas al hogar reportaron mayores niveles de dificultad que aquellas que tenían un empleo.

Si bien las madres de familia con dificultades financieras se integraron tanto por amas de casa como trabajadoras, el hecho de contar con un empleo parece favorecer en este caso la evaluación positiva del programa piloto.

Aunque no poseemos en este estudio datos más profundos acerca de la relación entre empleo, carencia económica y evaluación de un programa educativo, es posible pensar que la dependencia económica de las madres de familia de sus esposos contribuye a la generación de niveles de estrés elevados y permanentes entre las madres de familia que se canaliza finalmente contra un programa educativo que tiene reconocidos beneficios para los hijos de las entrevistadas. En cambio, la confianza de las mujeres trabajadoras en su propia capacidad para proveerse de los recursos requeridos, puede aminorar actitudes de rechazo hacia el horario extendido por concepto de problemas económicos. Se trata de una tesis que merece ser explorada en otro estudio.

Por último, a pesar de que el 80% de la población entrevistada se dijo satisfecho con el proyecto piloto, el 75% estaba dispuesto en seguir apoyándolo. El 25% de las madres de familia prefirió que terminara. Esta cifra rebasó al número de madres de familia declaradamente insatisfechas (19%). En otras palabras, incluso algunas mujeres que reconocían los beneficios del horario extendido deseaban que concluyera. El apoyo al programa se observó particularmente bajo en el caso de las dos colonias pobres (clase urbano-marginal y clase rural pobre), mientras en las escuelas que atendían a niños de clase media baja el apoyo de los padres de familia era mayor.



Finalmente, en caso de continuar el programa, sólo el 57% de las madres de familia propuso la permanencia del horario escolar en su versión actual. En contraste, el 37% sugirió acortarlo. De nueva cuenta son las madres de familia de las zonas pobres que optan por recortar el programa. Los motivos de su propuesta son, en primera instancia, de carácter económico.

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
TABLA DE CONTENIDO	VI
LISTA DE TABLAS	VIII
LISTA DE GRAFICAS	XII
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
OBJETIVOS	7
HIPÓTESIS	7
JUSTIFICACIÓN	8
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	8
METODOLOGÍA	9
Tipo de estudio	9
La selección de la muestra	10
Instrumento de recolección de datos	11
Variables	12
Constructos y sus indicadores	13
Prueba piloto	14

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO- LA FAMILIA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1. La familia – Algunos aspectos históricos de su estructura y función	15
1.2. Revolución Industrial y familia nuclear	17
1.3. Cambios socioeconómicos y familia en México	20
1.4. Radiografía de las familias en Nuevo León	23

## CAPITULO 2: EL IMPACTO DEL PROGRAMA EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DOMÉSTICAS DE LOS ALUMNOS

2.1 Características sociodemográficas de la población entrevistada	32
2.2 La evaluación del programa piloto por las madres de familia	46

- 2.3. El impacto de la extensión del horario escolar en la dinámica de las unidades domésticas 58
- 2.4. La satisfacción de las madres y padres de familia con relación a la extensión del horario escolar 66
- 2.5 La disposición de las madres y padres de familia de seguir apoyando el programa educativo 76

**RESUMEN Y CONCLUSIÓN** 79**BIBLIOGRAFÍA** 85**ANEXOS**

Anexo estadístico 91

Cuestionario 96

## LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Distribución de la población infantil cuyos padres participaron en la muestra (tercer y sexto de primaria)	11
Tabla 2. Constructos e indicadores	13
Tabla 3. Hogares familiares y no familiares en Nuevo León, 2000	23
Tabla 4. Tipo de hogares familiares y no familiares en Nuevo León, 2000	24
Tabla 5. Hogares según el sexo del jefe familiar	25
Tabla 6. Tamaño de los hogares en Nuevo León, 1990 y 2000	25
Tabla 7. Composición de la Población económicamente activa en Nuevo León, 1990 y 2000	27
Tabla 8. Distribución de la población económicamente activa en Nuevo León entre los diferentes estratos de ingresos, 1990 y 2000	28
Tabla 9. Estado civil de la población de 12 años y más de Nuevo León, 1990 y 2000	30
Tabla 10. Estructura de edad de las madres de familia entrevistadas	33
Tabla 11. Actividad laboral de la población entrevistada, según su estado civil	36
Tabla 12. Tipo de ocupación de la población entrevistada	37
Tabla 13. Jornada laboral de las madres trabajadoras <i>solteras</i> , según el área residencial (Porcentaje)	39
Tabla 14. Jornada laboral de las madres trabajadoras <i>casadas</i> , según el área residencial (Porcentaje)	39
Tabla 15. Jornada laboral de las madres trabajadoras <i>enviudadas</i> , según el área residencial (Porcentaje)	40
Tabla 16. Jornada laboral de las madres trabajadoras <i>divorciadas</i> , según el área residencial (Porcentaje)	40

Tabla 17. Jornada laboral de las madres trabajadoras <i>separadas</i> , según el área residencial (Porcentaje)	41
Tabla 18. Jornada laboral de las madres trabajadoras que vivían en <i>unión libre</i> , según el área residencial (Porcentaje)	41
Tabla 19. Compatibilidad del horario de trabajo con el horario escolar alargado	42
Tabla 20. Tamaño del hogar de las mujeres entrevistadas (nos. de personas que habitan la unidad doméstica)	43
Tabla 21. Familias nucleares y familias compuestas en la población entrevistada	44
Tabla 22. Relaciones de parentesco en familias compuestas de la población entrevistada (con relación a la madre de familia)	45
Tabla 23. Número de hijos menores de 11 años de edad en la población entrevistada	46
Tabla 24. Participación del niño en un programa recreativo/educativo extraescolar antes de iniciarse el programa de extensión del horario escolar, según la colonia (en Porcentaje)	47
Tabla 25. Lo que más les gusta a las madres de familia del programa piloto, según la colonia donde se ubica la escuela	49
Tabla 26. Elementos problemáticos de la implementación del programa piloto, según la ubicación de las escuelas	51
Tabla 27. Carencia de diferente tipo de material didáctico prometido por el Estado, según la ubicación de la escuela (Porcentaje)	53
Tabla 28. Evaluación general de la existencia de infraestructura escolar adecuada de parte de los padres de familia	54
Tabla 29. Evaluación de la suficiencia de infraestructura material de la escuela por parte de los/las padres/madres de familia, según la ubicación de la escuela	55

Tabla 30. Tipo de infraestructura que carecen las escuelas en cantidad suficiente, según la perspectiva de las madres de familia y la ubicación de la escuela (colonia/municipio)	56
Tabla 31. Suficiencia del personal de intendencia desde la perspectiva de las madres de familia, según la ubicación de la escuela	57
Tabla 32. Suficiencia de personal docente, según la ubicación de la escuela	58
Tabla 33. Servicio de comida a medio día en el espacio escolar, según la ubicación de la escuela (Porcentaje)	59
Tabla 34. Lugar donde los estudiantes toman sus alimentos al medio día, según la ubicación de la escuela (Porcentaje)	60
Tabla 35. Lugar de la comida a medio día, según la ocupación de la madre (trabajadora/ama de casa)	61
Tabla 36. Impacto de la extensión del horario escolar en las actividades domésticas de las madres de familia, según la ubicación de la escuela	62
Tabla 37. Participación de los niños de primaria en las tareas del hogar antes de la extensión del horario escolar, según la colonia (Porcentaje)	63
Tabla 38. Impacto del horario escolar en el quehacer doméstico, según la ocupación de las madres de familia	64
Tabla 39. Impacto del horario escolar en la realización del trabajo doméstico, según el lugar donde comen los alumnos a mediodía	65
Tabla 40. Grado de satisfacción de la población entrevistada con el horario escolar extendido, según el área residencial	67
Tabla 41. Grado de satisfacción, según el estado civil de la población entrevistada	68
Tabla 42. Grado de satisfacción de la población entrevistada según el gasto por concepto de materiales escolares	70
Tabla 43. Grado de satisfacción de la población entrevistada, según el gasto educativo mensual	70
Tabla 44. Grado de satisfacción de la población entrevistada, según el grado de dificultad percibida para reunir el gasto escolar	71
Tabla 45. Dificultad percibida para pagar el gasto educativo mensual, según la ocupación de las madres de familia	72

Tabla 46. Dificultad para pagar el gasto educativo según la ocupación de las madres de familia

74

Tabla 47. Disposición de las madres de familia de seguir apoyando el programa educativo

76

Tabla 48. La propuesta de las madres de familia acerca del horario escolar en caso de que continúen el programa piloto según el área residencial

77

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Escolaridad de la población entrevistada	34
Gráfica 2. Estado civil de a población entrevistada	35
Gráfica 3. Ubicación de la jornada laboral de las madres de familia trabajadoras	38



## INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio social de suma importancia. Prepara a los niños y jóvenes para su vida de adultos introduciéndolos a la normatividad que rige la vida de la sociedad; impulsa en ellos habilidades básicas y los familiariza con los niveles de conocimiento requeridos para poder interactuar en todas las esferas social, económica, política y cultural. Aun y cuando la escuela no mantiene un monopolio educativo – a su lado existen muchas otras instituciones que participan en la socialización de los miembros de una sociedad –, en las sociedades modernas no hay ningún otro organismo colectivo que llegue a ocupar la importancia de la escuela en cuanto a la educación y la socialización lo concierne (Apple, 1997:25 y 57).<sup>1</sup>

La función sobresaliente de la escuela es una característica de las sociedades modernas, es decir, constituye un fenómeno histórico de relativamente reciente creación (Dunning, 2004; Vanderstraeder y Depaepe, 2004). En el pasado, la función educativa recaía, en primera instancia, en la familia y la comunidad (Linton, 1998). De hecho, en México la escuela pública que integra a los estratos populares surgió apenas durante la primera mitad del Siglo XX (Solís, 2001; Gonzalbo, 1998; Guevara, 1945).

Conforme la escuela ha adquirido mayor importancia en la transmisión institucionalizada de los conocimientos socialmente disponibles, ha aumentado también su peso político y cultural frente a las demás instituciones socializadoras. Por consiguiente, otras instituciones y espacios sociales como, por ejemplo, la familia y la comunidad han perdido parte de su importancia política y se encuentran en la actualidad en muchos aspectos supeditadas a las necesidades de la escuela (Linton, 1998; Llewellyn, 1998).

---

<sup>1</sup> Michael Apple (1997:25) decía que "...el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación ..."

La institución escolar impone, por ejemplo, su horario de trabajo a todas las familias que tienen hijos en edad escolar. Para poder participar en las clases los niños tienen que presentarse en un horario determinado y regresar a sus hogares a otra hora. Quien llega tarde, no podrá entrar al aula. A menudo esta subordinación de la vida familiar a las necesidades del horario escolar queda desapercibida ya que forma parte de las rutinas cotidianas de las familias jóvenes que han adaptado su dinámica interna a las necesidades del horario escolar. Solamente se hace evidente cuando la escuela introduce repentinamente modificaciones en su dinámica educativa y/o organización interna y pone en crisis estas rutinas familiares.

La subordinación de la vida familiar a la escuela y al sector productivo tiene por consecuencia que las decisiones acerca de cambios en el funcionamiento de dichas instituciones sociales pocas veces son consultadas ni mucho menos consensuadas con las familias. El autoritarismo de maestros y administradores escolares como forma de operación político-educativa en países latinoamericanos se ha observado sobre todo cuando la clientela escolar se integra por familias pobres (Shepard y Rosé, 1995)<sup>2</sup> ya que tanto los docentes como las burocracias educativas parten, con frecuencia, de un imaginario estereotipado y estigmatizante en torno a dichas familias: creen que tienen poco interés en la educación y que no comprenden suficientemente las necesidades educativas (Reali y Tancredi, 2003).

Sistemas educativos que parten de este imaginario acerca de los padres de familia establecen, comúnmente, el involucramiento de los padres en términos de 'obligaciones paternas' (ayudar a los hijos en la tareas escolares; controlar su conducta, etcétera), 'trabajo voluntario y consecución de recursos para financiar obras y/o proyectos en la escuela (Reali y Tancredi, 2003; Symeou, 2002). Se trata de una visión que dista mucho del ideal democrático que gira en torno al concepto de 'participación': los padres de familia son consultados acerca de los cambios a introducir en la escuela. La participación paterna en los asuntos escolares debería de desembocar idealmente en una forma de co-dirección de la escuela entre padres y maestros (Symeou, 2002).

Al introducir autoritariamente programas educativos que requieren para su éxito la cooperación de los padres de familia, el Estado presupone, por un lado, que los padres asumen su nuevo deber sin mayor resistencia y que, por otro lado, las unidades domésticas cuentan con una gran plasticidad y capacidad adaptativa. Ambas suposiciones no corresponde necesariamente a la realidad.<sup>3</sup> A veces la adaptación a un nuevo horario escolar se dificulta a los padres de familia ya que tienen que coordinar los horarios escolares con sus agendas laborales. De esta forma los cambios organizativos en una institución pueden repercutir en ocasiones profundamente en el ritmo diario de la vida familiar, trastocar la distribución y organización de tareas cotidianas en la familia y generar nuevas fuentes de estrés y conflicto.

<sup>2</sup> ,Por ejemplo, Shepard y Rose (1995:374) analizaron la imposición como estrategia para anclar nuevas responsabilidades de los padres de familia pobres.

<sup>3</sup> Para conocer más acerca del impacto de las reformas educativas en familias monoparentales resultan ilustrativos los estudios de David (1991), Hampden Thompson y Pong (2005); y Standing (1999).

El impacto de la modificación del horario escolar en la dinámica familiar de diversas unidades domésticas y en la evaluación de los servicios educativos por parte de los padres y madres de familia constituye el tema de la presente tesis. Me enfocaré en concreto en un proyecto piloto que la Secretaría de Educación Pública introdujo en diez escuelas primarias neoleonesas en agosto de 2001. En los planteles escolares participantes se extendió el horario escolar de 5 horas diarios a 8 horas (7:30h am -12:30h y 1:30h a 5:30h pm).

Esta medida forma parte de un conjunto de estrategias desarrolladas por el Estado mexicano con la finalidad de aumentar los niveles académicos en la enseñanza básica dado que el bajo rendimiento académico quedó demostrado por los resultados alcanzados en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Este examen internacional del rendimiento académico en el sistema educativo básico había sido realizado por primera vez entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2000 ([www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_4943\\_programa\\_internacion](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4943_programa_internacion); consultado 15 sept. 2005). En aquel entonces los alumnos mexicanos alcanzaron el penúltimo lugar entre 31 países participantes ([www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000\\_Overview](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000_Overview); [www.ocdemexico.org.mx/PISA\\_docsdeinteres.pdf](http://www.ocdemexico.org.mx/PISA_docsdeinteres.pdf)).

Los bajos niveles académicos constituyen una preocupación para muchos países ya que inciden en la atracción de inversión foránea e influyen, de este modo, el desarrollo económico, la creación de fuentes de empleo y la generación de ingresos (Binder, 2002; Petrakis y Stamatakis, 2002; Graff, 1999; Wolf, 1999). La mejora de los niveles educativos se ha convertido, por lo tanto, en una meta prioritaria de muchos gobiernos.

Las políticas educativas adoptadas para incrementar los niveles académicos del alumnado atienden, por lo general, a muchos aspectos. Refieren a la continua actualización del currículo escolar y de los libros de texto (Bacchus, 1990); a innovaciones pedagógicas y didácticas (Heuser, 2002; Slavin et al, 1990); a la creación de una infraestructura que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (Organization of Eastern Caribbean States, 1991); a la actualización del personal docente (Eiken, 1994) y - no en el último lugar - del tiempo disponible para las actividades educativas, entre muchos otros factores más. De hecho, según la OCDE el promedio de horas lectivas que reciben los estudiantes entre los 7 y 14 años se cifra en 6852 horas. Sin embargo, este dato varía grandemente entre los países miembros: Finlandia, que sostiene el primer lugar en el ranking académico internacional de PISA pide a los estudiantes solamente 5,520 horas aproximadamente; mientras que los alumnos de Australia, Italia, Holanda y Escocia pasan en el mismo lapso aproximadamente 8000 horas en el aula (OCDE, 2005).

Entre las diversas estrategias de mejora educativa creadas en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP) me interesa, en particular, la extensión de la jornada escolar a ocho horas diarias ya que se trata de un programa de innovación educativa que – a diferencia de otras estrategias – no se restringe al espacio escolar sino que impacta también en la dinámica de las unidades domésticas. Este programa fue introducido en diversas entidades federativas en el 2001. En Nuevo León participaron diez planteles educativos que se ubican tanto en el Área Metropolitana de Monterrey (Monterrey, San Nicolás de los Garza, Garza García) como en algunos municipios rurales como Lampazos, Montemorelos, China y Aramberri.

A pesar de su influencia en el entorno extraescolar, en particular en la rutina diaria de las familias participantes, dicho programa no se basó en un diagnóstico previo acerca de las posibles consecuencias que acarrearía para las unidades domésticas a las que pertenece el alumnado. Es por esta razón que la presente tesis pretende explorar (1) si el programa ha afectado al funcionamiento de los hogares involucrados y, en particular, si ciertos tipos de hogares – los monoparentales – han experimentado mayores o los mismos problemas de adaptación. (2) Además me interesa indagar la opinión de los padres de familia acerca del programa; las actitudes que adoptan frente a los requerimientos de tiempo y dinero; los niveles de satisfacción con los logros educativos y su disposición por continuar apoyándolo.

La aclaración de estas preguntas resulta importante ya que efectos negativos del programa en la dinámica doméstica pueden contribuir a una merma o, incluso, al fracaso de las metas educativas fijadas para este proyecto.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A diferencia de otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los infantes mexicanos pasan sólo entre 4.5 a 5 horas diarias en las aulas de escuelas primarias y secundarias (OCDE, 2005). Dado que este lapso puede ser insuficiente para garantizar un mayor desenvolvimiento académico, el gobierno federal implementó a partir del 2001 en diversas entidades federativas – entre ellas Nuevo León – un proyecto piloto que casi dobla el lapso de clases diarias en algunas escuelas primarias (Flores 2001; Solís 2001).

La idea de una mayor cantidad de clases diarias no es nueva. En el pasado los estudiantes mexicanos pasaban en promedio ocho horas diarias en la escuela. Sin embargo, ante la explosión demográfica y el déficit de infraestructura áulica, el gobierno redujo la jornada diaria a 4.5 – 5 horas; estrategia que permitió aprovechar la infraestructura disponible entre un mayor número de estudiantes que se repartirían en adelante en dos y a veces incluso en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno) (Solís 2001; Gonzalbo 1990; Guevara 1945). Si bien dicha estrategia permitió ampliar la cobertura educativa, no favoreció necesariamente el aprovechamiento académico a concluir por los resultados de PISA.

Por ello el gobierno decidió alargar experimentalmente el horario escolar en algunas cuantas escuelas primarias de Nuevo León para comparar los rendimientos escolares alcanzados por estos planteles con los de la población estudiantil normal que cursa su educación dentro del horario ‘acostumbrado’.

La introducción del horario alargado en un número reducido de escuelas primarias se explica por varias razones: (a) Es difícil extender de forma generalizada el horario escolar dado que una misma infraestructura escolar es aprovechada a menudo por dos o tres escuelas durante los turnos matutino, vespertino y nocturno (Solís, 2001:10). (b) La integración de las escuelas al plan piloto exige ciertas remodelaciones infraestructurales en las escuelas así como la adquisición de equipo de cómputo (Solís, 2001; Molina, 2001). Se trata por lo tanto de una medida educativa costosa. (c) Por último, no queda claro si una mayor cantidad de clases por día efectivamente aumente de manera sustancial el aprovechamiento académico (OCDE 2005). El conjunto de los factores mencionados indicaban la necesidad de integrar a este proyecto una cantidad reducida de escuelas.

Los estudiantes participantes en el proyecto piloto tienen el privilegio – comparado con los alumnos de los ‘turnos normales’ – de cursar, además de las materias del currículo normal, nuevas asignaturas como música, deportes, educación para la salud, educación ambiental, valores, talleres de escritura, expresión literaria y solución de problemas así como computación e inglés. En una segunda fase se pretende mejorar las prácticas en el salón de clases con ayuda de nuevos programas (Flores 2001)

La implementación del plan piloto resultó de una decisión que la alta esfera de la burocracia educativa había tomada. En este proceso no se consultaba ni al magisterio afectado<sup>4</sup> ni a los padres de familia o los niños. Ante la experiencia de la imposición algunos docentes optaron por solicitar su cambio laboral a otro plantel educativo. Esta decisión se debió a menudo al hecho de que los maestros tenían otros compromisos laborales a los que no querían renunciar.

Mientras que la inconformidad magisterial se logró resolver en gran medida a través de cambios laborales, muchos padres de familia no contaban con la posibilidad de una escuela alternativa. Sin embargo, no todos se resignaron e intentaron adaptarse al cambio impuesto al no contar con una opción alternativa; algunos padres de familia ventilaron públicamente su protesta en contra de lo que identificaron de autoritarismo educativo a través de los medios de comunicación<sup>5</sup>. Aun y cuando las quejas abiertas no han sobresalido desde que se implementó el proyecto piloto, la inconformidad mostrada indica la presencia de problemas de adaptación que pueden ser sólo temporales o bien pueden extenderse durante un largo lapso.

Eventuales problemas de adaptación de las unidades domésticas al nuevo horario escolar pueden afectar la asistencia regular de los alumnos a la escuela e, incluso, contribuir a una merma de los éxitos educativos esperados. Por otra parte, aún y cuando las protestas públicas fueron ejecutadas por un reducido número de padres de familia, ello no significa que la mayoría fuese necesariamente conforme con el proyecto, sino que tal vez no cuentan con la valentía necesaria para expresar su desconcierto. Esta inconformidad puede impulsar estrategias de resistencia pasiva que de igual forma pueden inferir los buenos resultados educativos pretendidos. Por lo anterior resulta de suma importancia analizar el impacto del proyecto piloto en la dinámica de las unidades domésticas.

---

<sup>4</sup> Un director expresó al respecto: “Se nos avisó a los directores que se implantaría un nuevo programa educativo y que nuestra escuela cumplía con las condiciones que era poco alumnado. No se contó con nuestra opinión previa. Algunos maestros, los que ya tenían tiempo laborando, pidieron su cambio a otra escuela de un solo turno.” (Fuente: entrevista profunda).

<sup>5</sup> Una madre de familia comentó: “Nosotras nos reunimos para hablar con el director de que ni nos preguntaron si queríamos el nuevo horario. Fuimos a parar hasta Infosiete y salimos en la tele” (Fuente: entrevista profunda).

Con base en las reflexiones anteriores la presente tesis pretende indagar, en términos generales, el grado de satisfacción de los padres y madres de familia con el proyecto piloto; los problemas de adaptación de parte de las unidades domésticas y la disposición de continuar apoyando el proyecto en el futuro. En particular nos preguntamos: ¿Qué opinan las madres y padres de familia acerca del mencionado experimento educativo? ¿Qué problemas enfrentan? ¿Influye el cambio de horario en la organización de las funciones domésticas? ¿Constituye la participación en el programa una mayor carga económica para las familias? ¿Cuentan las madres de familia con el tiempo y la infraestructura familiar suficiente para atender las demandas del proyecto piloto en cuanto al tiempo y el dinero se refiere? ¿Qué tan satisfechas están las madres con esta modalidad educativa?

## **OBJETIVOS GENERALES**

- Analizar el impacto del cambio del horario escolar en la dinámica familiar de los hogares participantes.
- Determinar los niveles de satisfacción de los padres de familia con el proyecto piloto.
- Precisar la disposición de los padres de familia de continuar apoyando el programa.
- Crear una base de datos para una futura estrategia de intervención social en las escuelas participantes.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Detectar si las familias cuentan con los recursos sociales y materiales necesarios para participar satisfactoriamente en el proyecto piloto.
- Analizar si la extensión del horario escolar produce un impacto diferenciado según el tipo de la unidad doméstica (hogares monoparentales y biparentales)
- Indagar si los problemas de adaptación se relacionan con la ocupación de la madre de familia (trabajadora o ama de caso), el estado civil y la clase social.
- Examinar si el grado de satisfacción se relaciona con el estado civil, la clase social y la ocupación de la madre de familia

## **HIPÓTESIS**

En la presente tesis pretendemos explorar las siguientes afirmaciones hipotéticas:

- La satisfacción/insatisfacción de las madres de familia con el programa piloto se relaciona con el nivel del gasto escolar (por concepto de útiles escolares e uniformes) que enfrentan las madres de familia. A mayor gasto, mayor el número de personas que se sienten insatisfechas con el programa.

- La satisfacción/insatisfacción depende de la clase social de las madres de familia ya que la clase social refiere a estratos de ingreso. Entre las madres de familia de clase media baja hay un mayor porcentaje de personas satisfechas con el programa que entre las madres que pertenecen a estratos sociales marginados.
- La satisfacción/insatisfacción subjetiva experimentada por las madres de familia está ligada a la ocupación laboral: entre las mujeres económicamente activa hay un mayor porcentaje de mujeres satisfechas con el programa con entre las amas de casa ya que el horario escolar extendido facilita sus actividades laborales.
- La satisfacción varía según el estado civil: entre las mujeres casadas y en unión libre hay un mayor porcentaje de mujeres satisfechas con el programa que entre las madres solteras, divorciadas o viudas.
- La satisfacción/insatisfacción de las madres de familia se liga a las facilidades que la escuela brinda a los alumnos (oferta educativa, comedor, infraestructura escolar y planta maestros suficiente).

## JUSTIFICACIÓN

El éxito de un programa educativo depende de una serie de factores como, por ejemplo, la preparación de los maestros para impartirlo de forma adecuada, la infraestructura material del plantel escolar para garantizar un aprovechamiento académico pleno al igual que el bienestar subjetivo de cada uno de maestros y alumnos y el apoyo de los padres de familia (Reali y Trancredi, 2003; Symeou, 2002). Dado que la extensión del horario escolar constituye una intervención en la organización y dinámica familiar resulta aún más importante tomar en cuenta las experiencias y perspectivas de los padres de familia. La detección de problemas de adaptación o de inconformidades de los padres de familia con determinados puntos del programa escolar permitirá la introducción de posibles cambios en el proyecto piloto o bien el desarrollo de un programa de trabajo social en apoyo a los padres de familia.

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio no explora el estrés sufrido por las madres de familia con relación al gasto educativo que tenían que liquidar. Esta variable sería, empero, necesario explorar en futuros estudios para explicar en mejor grado el elevado deseo de los padres de familia para que se termine el programa educativo.



## **METODOLOGÍA**

### **Tipo de estudio**

El presente estudio intenta indagar la relación entre las características sociodemográficas de padres/madres de familia con hijos que estudian en escuelas con horario escolar extendido, el impacto de dicho programa en la dinámica y organización doméstica y el grado de satisfacción con el programa educativo.

En las siguientes líneas describiremos la estrategia de investigación: en concreto, la selección de la muestra, las características del instrumento de recolección de datos y la prueba piloto.

El estudio se inserta dentro de la línea de investigación cuantitativa. Es de tipo descriptivo y transversal. A través de una encuesta recopilamos información entre los padres de familia acerca de las características sociodemográficas de sus unidades domésticas, su visión acerca del proyecto educativo y su disposición de continuar apoyándolo. Los datos de campo fueron recopilados mediante una encuesta que se aplicó en cuatro de las diez escuelas que participan en el proyecto piloto. En estos planteles estudian cuatro mil quinientos alumnos.

Posteriormente procesamos los datos mediante el Statistical Package for Social Science (SPSS/PC) que permite cruzar variables y calcular indicadores estadísticos los que constituyen la base de nuestra interpretación.

## La selección de la muestra

El proyecto piloto se realizó en diez escuelas públicas del Área Metropolitana de Monterrey que participan en el proyecto piloto de la Secretaría de Educación. Las diez escuelas atienden a un total de 10,500 alumnos. Nuestro estudio se basa en una muestra estratificada no probabilística. Con la finalidad de verificar si existen diferencias entre los diversos estratos sociales, seleccionamos para la investigación dos escuelas de una zona residencial clasificada por el INEGI (1990:21) como de clase media baja ubicadas ambas en Monterrey, un plantel escolar en una zona urbana marginada en San Nicolás de los Garza y una escuela situada en el perímetro urbano de un municipio rural: Montemorelos. Dicha colonia aglomera familias de estrato rural bajo (INEGI, 1990). La integración de esta última escuela a la muestra se hizo para verificar si existen diferencias en cuanto a experiencias y perspectivas de los padres de familia de zonas urbanas y rurales.

La población estudiantil cuyos padres de familia participaron en nuestra investigación se distribuyó de la siguiente manera entre las escuelas participantes (Tabla 8): El 26.4% respectivamente asistió a escuelas primarias en sectores de clase media baja, el 20.1% a una escuela en zona urbana marginal y el 27% a una escuela en una zona de estrato rural bajo.

Dado que estas cuatro escuelas aglomeran a un total de cuatro mil quinientos alumnos decidimos reducir aún más el tamaño de la población a estudiar mediante un muestreo por estratos. Integramos a la muestra los padres de familia del tercer grado y del sexto grado de primaria. Optamos por estos dos grados ya que los alumnos de tercer grado requieren por su edad (en promedio 8 años) mayores cuidados que los de sexto grado (11 años en promedio). Además, los estudiantes del tercer grado contaban con un menor nivel de socialización en el sistema educativo tradicional con horario corto y podrían presentar, en lo subjetivo, menores problemas de adaptación que los de sexto grado quienes cursaron 5 años en el horario corto. Esta situación puede influir la perspectiva de los padres de familia hacia el programa educativo. En cambio, los padres y madres de los estudiantes de sexto grado cuentan con más experiencia para establecer comparaciones entre ambos modelos de organización escolar ya que sus hijos estudiaron durante 5 años en el horario corto.

Tomando en cuenta que cada escuela contaba por grado escolar con dos a tres grupos, escogimos al azar un grupo de tercer y de sexto grado en cada escuela. Obtuvimos así una población que ascendió a 174 personas – todas mujeres – a quienes aplicamos la encuesta. De ellas, 167 eran las madres de los/las estudiantes y 7 personas eran parientes (tías, primas) de los/las alumnos/as quienes los/las llevaron a y los/las recogieron comúnmente de la escuela. Dado que estas personas se encontraron muy involucradas en la educación y el cuidado cotidiano del/a estudiante, no las excluimos de la muestra. El 72.9% de las mujeres encuestadas radicaba en el Área Metropolitana de Monterrey; y el 27.1% en el municipio rural.

**Tabla 1. - Distribución de la población estudiantil cuyos padres de familia participaron en la encuesta (tercer y sexto grado de primaria)**

Estrato social predominante de la colonia donde se ubica la escuela	Numero de alumnos	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Clase media baja I	46	26.4	26.4
Clase media baja II	46	26.4	52.8
Clase urbana marginal	35	20.1	72.9
Clase rural pobre	47	27.0	99.9
Total	174	99.9	

Fuente: Datos del campo.

### Instrumento de recolección de datos

Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario que contiene 56 reactivos formulados a través de preguntas cerradas, abiertas y semiabiertas. La aplicación de la encuesta duró, en promedio, menos de 45 minutos.

El cuestionario (véase anexo) recopila información sobre los siguientes aspectos: ubicación geográfica de la unidad doméstica (colonia, municipio), características personales de los miembros de la unidad doméstica (ocupación, ingresos, sexo); grado de satisfacción con el programa, ventajas y desventajas educativas del programa; opinión acerca de la suficiencia de la infraestructura escolar y el tamaño del personal docente; monto del gasto educativo por mes, dificultad percibida para reunir el gasto educativo mensual; disposición por seguir apoyando el programa y cambios sugeridos por los padres

## **Variables**

A continuación presentamos las variables dependientes e independientes:

### **Las variables independientes fueron:**

1. Clase social
2. Monto del gasto educativo mensual
3. Dificultad percibido de reunir el gasto educativo mensual
3. Ocupación
4. Estado civil

### **Las variables dependientes fueron:**

1. grado de satisfacción con el programa
2. asistencia del hijo a ambos turnos escolares
3. opinión sobre ventajas del programa
4. problemas del programa
5. infraestructura escolar
6. suficiencia del personal académico
7. opinión sobre cumplimiento de objetivos del programa
8. impacto del programa en el hogar
9. disposición de apoyar la continuación del programA

## **Constructos y sus indicadores**

En vista de que se puede consultar el cuestionario en el anexo a esta tesis, presentamos aquí solamente los constructos y los indicadores correspondientes que subyacen a la construcción del cuestionario (tabla 9).

**Tabla 2.- Constructos e indicadores**

Constructo	Indicadores
Estrato social de entrevistado	Colonia donde reside la entrevistada
Tamaño del hogar	Número de miembros del hogar
Tipo de hogar	Nuclear monoparental, nuclear biparental, extensa
Impacto económico del programa en la unidad doméstica	- Grado de dificultad para reunir gasto escolar (alto, media, poca, ninguna dificultad) - Monto del gasto educativo mensual
Impacto del programa en la organización social de la unidad doméstica	- tiempo requerido para terminar tareas domésticas de parte de las madres de familia (las termina más tarde/igual que antes/más temprano)
Características laborales	- Profesión de la entrevistada - Extensión de jornada laboral (horas de trabajo/día)
Estado civil	Casada, unión libre, soltera, divorciada, viuda, separada
Asistencia del niño a la escuela	Frecuencia de asistencia
Satisfacción con respecto al programa	- Grado de satisfacción expreso de la madre (satisfecho/ no satisfecho)
Infraestructura escolar	- elementos del programa que más les gustan a las entrevistadas - Cumplimiento de objetivos establecidos por parte del programa - Suficiencia de personal de intendencia - existencia de un comedor - suficiencia de equipo deportivo - suficiencia del material didáctico disponible
Suficiencia de personal académico	Suficiencia de número de maestros
Gasto escolar	- Gasto mensual por concepto de útiles y uniformes escolares (\$) - percepción del aumento/estabilidad del gasto educativo mensual frente a horario escolar normal
Dificultad de afrontar gasto escolar	Dificultad percibida para reunir gasto educativo mensual
Apoyo al programa	- Deseo de que programa continúe/termine - Disposición de continuar cooperando con el programa - Cambios en el programa sugeridos en caso de que continúe proyecto piloto

Fuente: Datos de campo

## **Prueba piloto**

Antes de aplicar la encuesta en gran escala, se efectuó una prueba piloto en la cual se aplicó el instrumento de recopilación de datos a 20 madres de familia que tuvieron hijos en la misma escuela pero no en los grupos de tercer y sexto grado que sería la población a la cual se aplicará el instrumento definitivo. En el pretest se detectaron preguntas que a las encuestadas nos resultaron fácilmente inteligibles. Sobre esta experiencia se reformularon algunas preguntas y opciones de respuestas.

## **CAPITULO 1.- ANTECEDENTES - LA FAMILIA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

La idea de una interconexión entre familia, Estado y economía data ya de los escritos de Marx y Engels (1989). No obstante, en gran parte de la literatura sobre el desarrollo de la familia el vínculo con el Estado recibe poca consideración frente a la relación de la familia con el sistema económico (Leñero, 1994; Harris, 1986; Goode, 1966). En otras palabras, muchos autores dan por supuesto que los cambios de las estructuras familiares se relacionan, en primera instancia, con el impacto de las fuerzas del mercado en las unidades domésticas (Lewis, 2005).

Si bien no se desconoce la influencia del Estado sobre la familia, su impacto es descrito en mayor grado en términos positivos: como instancia protectora de la familia frente al mercado (Desan, 2004)<sup>2</sup>. Esta función protectora es ejercida a través de las políticas sociales, en general, y las políticas familiares, en particular (Hampden-Thompson y Pong, 2005). En este capítulo revisamos brevemente las fuerzas que actúan sobre la familia como núcleo de convivencia íntima fundamental en nuestra sociedad e influyen su conformación y desarrollo internos.

### **1.1. La familia – algunos aspectos históricos de su estructura y función**

La familia no es este núcleo ahistórico del que se habla comúnmente en las conversaciones cotidianas. Al contrario, su forma de organización, su tamaño y sus funciones han variado a lo largo de la historia y de acuerdo al espacio geográfico, social y cultural. Es por esto que Chaparros (1973:18) afirmó que “la familia tiene una disposición característica de una época y cultura concretas. Adopta aspectos nuevos en relación a determinados cambios...” Pero la diversidad de las familias no es tan sólo un hecho de la historia, sino marca también la conformación y el funcionamiento de las sociedades actuales.

---

<sup>2</sup> Desan (2005) presenta, por ejemplo, un análisis del concepto de familia que cursaba en el imaginario de la Revolución Francesa de 1789 y que se materializó en el código civil que regula y moldea el vínculo matrimonial.

Es preciso no olvidar que también en la actualidad existen diversas formas familiares unas al lado de otras como, por ejemplo, la familia extensa, la semi-extensa, la nuclear biparental o la nuclear monoparental (Leñero, 1994 y 1989; König, 1981). De acuerdo con Leñero (1994 y 1989), De Oliveira (1988), Harris (1986) y Goode (1966), la familia nuclear predomina en las sociedades modernas. Se trata de una unión familiar integrada por padres e hijos que viven separados y se reproducen con independencia de los demás parientes (abuelos, tíos, hermanos, etc.). Por lo común, el poder al interior de la unidad doméstica radica en los cónyuges, en particular, en el varón (Horkheimer, 1998; De Oliveira, 1994).

Tradicionalmente la familia nuclear es formada por la pareja conyugal (familia biparental), sin embargo, la recomposición familiar ha producido una versión de la familia nuclear que empieza a cobrar un peso creciente: la monoparental. En este caso el núcleo doméstico<sup>7</sup> es presidido sólo por un adulto (el padre o la madre) que se encarga de la organización de la unidad doméstica, la crianza y la educación de la prole. El incremento del tipo nuclear se debe a un sinfín de problemas sociales ligadas, por un lado, al empobrecimiento y la marginación de los sectores asalariados en las ciudades (Acosta Díaz, 1992:30), la intensificación del fenómeno migratorio en las áreas rurales y los cambios socioculturales en las clases medias y altas que se expresan, entre otras cosas, en mayores tasas de divorcio (Ojeda, 1991:15s).

A pesar de ser considerada por muchas personas como la célula nuclear de la sociedad, es preciso no olvidar que la familia es un grupo social de carácter más o menos temporal. Esta historicidad que es propia de cada unidad familiar se expresa en cambiantes funciones y formas organizativas que regulan la interacción entre sus integrantes, su tamaño y la distribución de las tareas y del poder a su interior. Dichas variables se cristalizan en el 'ciclo doméstico': el ciclo doméstico en expansión caracteriza a una unión conyugal de reciente formación y en etapa temprana de su reproducción.

En la etapa temprana del ciclo doméstico (fase expansiva) se encuentran aquellas familias cuyos hijos tienen menos de 15 años de edad. Una unidad doméstica se encuentra en fisión cuando cuenta con hijos tanto menores como menores de 15 años de edad; y entra en etapa de reemplazo cuando la prole rebasa los 15 años de edad y empieza a independizarse económicamente (Tuirán, 1993:21) y a fundar su propio núcleo doméstico (Leñero, 1994:20). Ello no significa, por supuesto, la disolución de los lazos simbólicos y afectivos, pero sí, conlleva a la reorganización de las funciones y tareas domésticas en el núcleo restante y puede influir sus niveles de bienestar (Tuirán, 1993:22)

---

<sup>7</sup> Si bien es cierto que en la literatura se propone distinguir entre familia (entendida como unión de personas constituida a partir de relaciones de parentesco) y unidad doméstica como espacio de cohabitación entre personas que a menudo pero no siempre guardan entre sí relaciones de parentesco (Jelin, 1998), es indudable que los conceptos de familia y unidad doméstica se superponen y complementan. "Constituyen un espacio social fundamental para la reproducción cotidiana y generacional de los individuos." (Ariza y de Oliveira, 2002:21).



A pesar de que la familia nuclear predomina en las sociedades modernas, coexiste con unidades domésticas extensas que reúnen, por lo general, entre dos y tres generaciones bajo un mismo techo: los padres, sus hijos adultos solteros y/o casados con las esposas e hijos y otros parientes allegados a la familia como los abuelos, tíos sobrinos entre otros. Por consiguiente, la familia extensa posee una amplia estructura y categoría de parentesco (Goode, 1966:14). Si bien su prevalencia se relaciona históricamente con las épocas premodernas cuando la familia constituía aún una unidad de consumo y producción y donde la división social del trabajo resultó aún poco desarrollada (Leñero, 1989:18), en los países en vías de desarrollo este tipo de unidad doméstica no ha sido remplazado por completo por la nuclear moderna sino, al contrario, parece incluso vigorizarse en la actualidad (Bañuelos Gómez y Paz Flores, 1997:24s).

Al igual que en la familia nuclear, en la extensa la organización de las tareas domésticas se basa en el género y la edad de sus integrantes: los varones trabajan fuera del hogar proveyendo los medios materiales de la reproducción familiar, mientras que las mujeres se ocupan de las labores domésticas y de la crianza de los hijos que participaban de igual forma en las tareas cotidianas ya sea apoyando al padre y demás adultos masculinos en las funciones productivas, ya sea colaborando con la madre las labores domésticas (Goode, 1966; Leñero, 1989).

En el pasado la familia extensa no garantizaba sólo la reproducción de la vida de todos sus integrantes sino también la reproducción simbólica y la transmisión de los conocimientos de una generación a la otra. En otras palabras, la familia asumió también funciones de enseñanza que en las familias nucleares modernas y extensas han sido externalizadas a una institución educadora independiente: la escuela (Linton, 1998).

## 1.2 Revolución Industrial y familia

La transición de una forma de organización familiar a otra no se explica sin referencia a los procesos macrosociológicos de orden económico, social y cultural que modifican el contexto sociohistórico de tal manera que ciertos tipos de organización familiar se tornan afuncionales y tienden a desaparecer.

Entre los factores socioeconómicos más sobresalientes que influyeron la organización y dinámica de la familia en la modernidad se encuentra la Revolución Industrial que impulsó, desde el siglo XVIII, profundos cambios en la organización de la producción material y en la división social del trabajo a través de la introducción de procesos productivos mecanizados que sustituyeron en creciente medida la mano de obra y que transformaron paulatinamente las relaciones productivas tanto en el campo como en la ciudad (Asthon, 1973; López Coll, 1977).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Para ilustrar la influencia de la Revolución Industrial en la organización familiar, tomaremos el ejemplo de la agricultura inglesa del siglo XVIII. Se trataba de un período histórico cuando la mayoría de las familias campesinas inglesas contaban aún con sus propios medios de producción: sus tierras y herramientas (Asthon, 1973:28) con los que producían año tras año los mismos cultivos con los mismos métodos. Pero con apoyo de capitales comerciales poco a poco surgieron unidades agropecuarias que empezaron a experimentar con nuevas formas de producción y a abastecer el mercado abierto por la floreciente industria textil en Inglaterra. Su expansión se ligaba a cambios del régimen de

La producción a gran escala arruinó pronto la producción agropecuaria de las unidades campesinas al igual que la de los artesanos en la ciudad. Enormes grupos sociales perdieron su base de subsistencia y se integraron al ejército de trabajadores asalariados en los pujantes núcleos urbanos<sup>9</sup>.

Sobre todo la situación del proletario industrial no era nada fácil: en las ciudades las familias habitaban en viviendas muy pequeñas y ganaban un sueldo muy bajo lo que forzó la integración laboral de mujeres y niños a los talleres y fábricas (Engels, 1981; Asthon, 1973). El ingreso bastaba apenas para lograr la supervivencia del núcleo central de la familia integrada por padre, madre e hijos y eventualmente los padres ancianos o una hermana (Anderson y Zinsser, 1992; Lopez Coll 1977; Asthon 1973; Goode 1966). Es así como las funciones al interior de las familias trabajadoras dieron un giro fundamental. Estos núcleos domésticos ya no producían sus propios medios de vida en una parcela propia. Todos sus alimentos los adquirieron en el mercado, situación que las volvió extremadamente vulnerables frente a las condiciones económicas en general.

La transformación de la familia como unidad de producción y consumo en una de consumo exclusivamente significaba la pérdida de la relativa autarquía a favor de una creciente dependencia del mercado de bienes y servicios. Se trata de un fenómeno que vigorizó la inserción familiar – hombres, mujeres y niños – en la nueva división social del trabajo (Levy, 2002; Scott, 1993; Samuelson, 1973).

Absorbida y controlada por el trabajo, la familia experimentó una profunda transformación de su estructura. La pronta integración laboral de los niños y jóvenes fomentó la temprana desintegración del núcleo doméstico al tiempo que la dependencia de la familia de origen de la pareja disminuyó de manera creciente. Poco a poco la familia extensa cedió su lugar predominante a la nuclear (Goode, 1966).

Desde una perspectiva estructuralista podría argumentarse que la familia nuclear externalizó al mismo tiempo ciertas funciones, en especial lo referente a la educación de los hijos que pasó a manos de una institución nueva la que, conforme avanzaba el tiempo, adquirió una importancia creciente: la escuela. Sin embargo, la iniciativa de separar la educación del seno familiar y comunitario no surgió de las clases obreras y artesanos sino se debió a la intervención del Estado que – como argumentan Varela y Alvarez-Uria (1991:50) – mediante la obligatoriedad de la educación escolar cerró “el paso a modos de educación gestionados por las propias clases trabajadoras.

---

tierra, al reparto de tierras comunales y a la explotación comercial de predios marginales. Con estos cambios desapareció de un momento a otro la base de subsistencia de agricultores pobres que se asentaron en los alrededores de los pueblos y que vivían de la explotación de tierras baldías. Por su parte, los pequeños propietarios pusieron a la venta sus predios y buscaron nuevos horizontes en las pujantes ciudades industriales (Asthon;1973:31). Muchos otros más se sumaron a ellos al ser violentamente desposeídos de sus tierras.

<sup>9</sup> Friedrich Engels (1981) dio una descripción muy ilustrativa de este proceso.

La burguesía impidió así la realización de programas de autoinstrucción obrera que atacaban la división y la organización capitalista del trabajo al exigir una formación polivalente y una instrucción unida al trabajo e impartida por los mismos trabajadores con una proyección política destinada a su emancipación.” En otras palabras, la escuela no significó para los trabajadores la transición de un estado de ignorancia a la educación sino el fin de un modelo educativo comunitario estrechamente ligado al trabajo.

Desde esta perspectiva analítica, la integración de la población trabajadora a la educación escolar tampoco puede interpretarse como un acto democratizador que – dentro del espíritu de la Ilustración – pretendería romper con el privilegio educativo y formativo de las capas sociales acomodadas (Varela y Álvarez-Uría, (1991:38ss)<sup>10</sup>. Se trataba más bien de una maniobra política para generar una masa laboral con conocimientos y habilidades técnicas adecuadas al proceso productivo y con actitudes dóciles hacia el sistema socioeconómico existente (Varela y Álvarez-Uría, (1991:50ss). Poco a poco se abrieron así las puertas de las escuelas a los niños trabajadores (Varela y Álvarez-Uría, (1991:44ss).

Al momento de institucionalizarse, la educación escolarizada no sólo ejerció una presión disciplinadora sobre la infancia sino también sobre las familias obreras a los que pertenecían los alumnos. Sus integrantes fueron identificadas por gobernantes y educadores como ignorantes e incultas. Ante la superioridad cultural asignada al personal docente y la inferioridad de las masas obreras, la relación entre escuela y familia obrera se caracterizó desde un principio por profundas asimetrías que aniquilaban cualquier interacción en términos de igualdad, entendimiento y refuerzo entre ambas (Varela y Álvarez-Uría, 1991:51).

Dentro del imaginario difundido por el Estado y las autoridades escolares las familias tenían la obligación de adaptarse a cualquier cambio en la dinámica escolar. Ante las asimetrías culturales supuestas no se concebía necesidad alguna para buscar un consenso acerca de las decisiones educativas con los padres de familia. Esta situación sigue intacta hasta la actualidad. En otras palabras, la escuela pública no sólo pretende disciplinar al alumnado (Varela y Álvarez-Uría, 1991:54) sino también a las familias.

En síntesis, durante la transición al régimen capitalista los migrantes campesinos que empezaron a poblar las ciudades se integraron a relaciones asalariadas, lo que obligó a las unidades domésticas de los migrantes a introducir nuevos arreglos de organización interna para poder adaptarse a las relaciones laborales y productivas que en adelante impregnarían el ritmo de los quehaceres cotidianos de las familias. La tradicional unidad doméstica campesina que en el pasado rural había gozado de cierta independencia y autosuficiencia terminó por quedar sujeta al ritmo de trabajo de instituciones externas que en adelante le podían dictar su dinámica de trabajo y de organización del tiempo. Ante la extrema dependencia del mercado y de fuentes de ingreso externas, a la familia no le quedó más que adaptarse a las exigencias del entorno.

---

<sup>10</sup> Para el caso mexicano, véase el estudio de Castro Sánchez, 2005.

Esta situación sigue vigente hasta la actualidad. La dependencia y vulnerabilidad de la familia continúan hoy en día al tiempo que los lazos de solidaridad intrafamiliar se debilitan a raíz de las tensiones cotidianas que produce la dependencia familiar de instituciones económicas, políticas y culturales.

Tomando en cuenta las funciones fundamentales de la familia en el ámbito de la reproducción simbólica y la crianza de las nuevas generaciones – funciones que no pueden ser sustituidas por mecanismos de regulación social que surgen a partir de los principios funcionales del sistema económico y político, como con justa razón argumentaba Habermas (1989) –, esta célula base de la sociedad requiere de protección constante. Ello significa que la sociedad, en general, al igual que el Estado, en particular, deben de desarrollar una mayor sensibilidad hacia la familia para evitar la proliferación de programas sociopolíticos y culturales que incrementen las presiones sobre este núcleo social básico y que intensifiquen las tensiones en su interior.

Por lo anterior es preciso analizar las dificultades que enfrentan las familias mexicanas al verse obligadas a modificar su rutina diaria por nuevos programas introducidos en escuelas y empresas. Estos estudios de impacto ayudarían a anticipar problemas de adaptación desde la fase del diseño de las políticas educativas y asegurarían de este modo también un mayor éxito de los programas mismos.

### **1.3 Cambios socioeconómicos y familia en México**

Los cambios observados en Europa en torno a la estructura familiar y la organización interna de las unidades domésticas se presentaron también en nuestro país aun y cuando muchas décadas y siglos después. El punto detonante del desarrollo socioeconómico moderno constituyó la Revolución Mexicana que asentó los fundamentos para la posterior modernización de las estructuras económicas tanto en el campo como en la ciudad.

La modernización del sector agrícola a partir de la década de los treinta del siglo XX se caracterizó, por un lado, por la creciente tecnificación de la producción en las unidades agropecuarias grandes y la consiguiente liberación de fuerza de trabajo rural. Ello ayudó a reducir los precios en el mercado a tal nivel que poco a poco el proceso productivo de las unidades campesinas se hizo incosteable (Trejo Reyes, 1974). Estos cambios ejercieron tal presión sobre las unidades domésticas campesinas que un amplio contingente de familias rurales optó por dejar la parcela atrás y por buscar nuevos horizontes en la ciudad.

Si bien en un principio la migración no parece haber puesto en duda la permanencia de la familia extendida ya que los migrantes se asentaron en la primera fase en casas de familiares ya establecidos en las ciudades, al paso del tiempo se separaron y se constituyeron como núcleos domésticos independientes. Esta separación no se explica siempre y necesariamente en función de un ingreso lo suficientemente alto para permitir la independencia de los nuevos núcleos; la misma pobreza representa en sí misma un motor importante que impulsa la separación temprana de la familia. Las nuevas unidades sobreviven en condiciones muy precarias. Es por estas razones del por qué en México prevalece hoy en día la familia nuclear (Gonzalbo 1998; Leñero, 1994 y 1989; de Oliveira, 1988; Harris 1986).

La situación de los pobres en las grandes ciudades mexicanas resulta en extremo difícil. Dado que el actual modelo económico no ha logrado crear nuevos empleos en suficiente número, las fuentes de trabajo formal resultan escasas en el país. Esta situación se agudiza por la apertura económica de la frontera que en sí ha eliminado muchos empleos gracias a la incapacidad de muchas empresas medianas y pequeñas de competir con el capital extranjero (Sieglin, 2005; Alonso, 2003; Cortés, 2000; Gonzalbo 1998). Además, numerosos puestos laborales son en extremo inestables por lo que los trabajadores no cuentan con una seguridad laboral y de ingresos.

Los misérrimos sueldos que se pagan en el sector informal junto con la extrema precariedad de las fuentes de trabajo han obligado a un creciente sector de jóvenes y niños a incorporarse en la vida económica (Gonzalbo 1998; Dzib Soto, 2002). Una situación parecida se observa en el caso de las mujeres. Ambos contribuyen así a la supervivencia de las unidades domésticas pobres.

Al igual que en la familia extensa, en la nuclear el trabajo doméstico se distribuye en función del género, la edad, la ubicación social de cada individuo dentro de la jerarquía familiar y el estatus social (De Oliveira, 1988). Es preciso agregar que la división del trabajo intrafamiliar varía entre las diferentes clases sociales y es matizada, además, por la cultura en el más amplio sentido de la palabra (creencias religiosas, cosmovisiones, ideologías, etcétera).

No obstante, todavía hoy en día son las esposas las que se encargan en mayor grado de la crianza de los hijos aún y cuando el papel de los varones como generadores de ingreso ha sido aminorado considerablemente en el transcurso de las décadas pasadas debido a diversas crisis económicas que obligaron a una mayor integración de las mujeres al mercado laboral (Sieglin, 2005; Alonso, 2003). De hecho, entre 1970 y 2004, la participación femenina en la población económicamente activa se incrementó de 20.6%<sup>11</sup> a 35.5%<sup>12</sup>. Esta tendencia se reforzó a partir del 2000 cuando por primera vez se empezó a crear un mayor número de fuentes de empleo para mujeres (1.64 millones entre 2000 y 2004) que para varones (1.59 millones en el mismo lapso) (Sieglin, 2005). Además, la fuerza de trabajo femenina ya no se integra únicamente por mujeres solteras sino abarca también a madres de familia. Ello significa que en un creciente número de unidades domésticas tanto el padre como la madre se dedican a actividades extradomésticas.

---

<sup>11</sup> Véase [www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mtra01&c=3650](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mtra01&c=3650) (página consultada el 30 de marzo de 2006).

<sup>12</sup> Véase [www.inegi.gob.mx/lib/olap/Estatico/mdxquery.asp?database=Encuesta&cube=PEA&NomDimFila=Entidad&NomDimCol=Sexo&Periodo=\[Periodo\].\[2004-II\]&s=est&ct=mtra03&c=6542](http://www.inegi.gob.mx/lib/olap/Estatico/mdxquery.asp?database=Encuesta&cube=PEA&NomDimFila=Entidad&NomDimCol=Sexo&Periodo=[Periodo].[2004-II]&s=est&ct=mtra03&c=6542). (página consultada el 30 de marzo de 2006).

La integración laboral resulta aún mayor en el caso de las familias monoparentales comandadas por mujeres (Acosta, 1993). La pobreza, por un lado, y la desintegración familiar, por el otro, prohíben una división rígida del trabajo intrafamiliar (Sattzman, 1989) y favorecen arreglos que se adaptan a las cambiantes condiciones del entorno y las necesidades de las unidades domésticas. Esto es especialmente cierto para los hogares con jefatura femenina. En el conjunto de familias mexicanas (nucleares y extensas), las con jefatura femenina se incrementaron de 17.3% en 1970 a 20.6% en 2000 (Sieglin, 2005). Las jefaturas femeninas cobran especial importancia en los hogares extensos donde se observaron, en el 2000, en una de cada tres unidades domésticas (30.1%). En cambio, sólo el 14.6% de las unidades familiares nucleares fue dirigido por una mujer (Sieglin, 2005). Muchos de los hogares con jefatura femenina enfrentan actualmente condiciones de pobreza (Sieglin, 2005; Acosta, 1994) que les obligan a una presencia permanente en el mercado laboral, sobre todo en el sector informal de la economía.

Ante la reconfiguración de los arreglos organizativos en muchas unidades domésticas es posible afirmar que el imaginario social que liga a la maternidad con el matrimonio y la dedicación exclusiva al quehacer doméstico no se sostiene ya en la realidad familiar tangible. Más aún, en los sectores populares este imaginario nunca tuvo cabida ya que la escasez extrema de recursos ha obligado a la mayor parte de estas mujeres a buscar un empleo salariado o por cuenta propia (Acosta, 1994). Sobre este fundamento es posible afirmar que en la actualidad la dinámica cotidiana de muchas madres de familia y amas de casa se encuentra regida por los horarios de fábricas y negocios.

Los itinerarios de trabajo de estas instituciones son comúnmente poco flexibles, es decir, no pueden ser modificados con facilidad por las madres de familia. Más aún, ante la dependencia económica fundamental de las unidades domésticas de estas fuentes de ingreso la capacidad de negociar horarios laborales más flexibles de parte de las madres de familia resulta muy limitada. No obstante, por lo general las familias logran desarrollar una división de los trabajos domésticos que permite la ausencia laboral de las mujeres durante ciertas horas del día. Sin embargo, estos arreglos que coordinan horarios y exigencias de instituciones con los de las familias, pueden peligrar si otras instituciones con las que se encuentran relacionados los hogares (como, por ejemplo, las escuelas) imponen nuevos itinerarios (Linton, 1998).

Si bien las familias cuentan, por lo general, con una gran capacidad de adaptación, también es cierto que la facilidad o la dificultad con que lo hacen depende de su composición, su estructura organizativa y sus recursos internos. En este trabajo queremos precisamente analizar dicha capacidad de adaptación con relación a una serie de parámetros sociodemográficos básicos (estado civil de las madres de familia, estrato social, familia biparental o monoparental, integración al mercado laboral). Dado que el estudio se llevó a cabo en Nuevo León presentaremos enseguida datos sociodemográficos sobre las familias neoleonenses que permiten situar mejor la problemática familiar en el contexto regional.

#### 1.4 Radiografía de las familias en Nuevo León

En 1992, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 1992:2168) propuso diferenciar entre hogares familiares ampliados, compuestos y nucleares. En los *ampliados* conviven padres e hijos con otros parientes. Los hogares *compuestos* son aquellos donde cohabitan, además del núcleo familiar (hijos y padres), personas que no guardan lazos de parentesco con el jefe del hogar como, por ejemplo, empleados domésticos y sus familiares.

El INEGI distinguió además “hogares no familiares”. En este caso no existe ningún vínculo de parentesco entre los integrantes y el jefe del hogar. Dicho grupo de hogares se subdivide en *corresidentes* y unipersonales. Los *corresidentes* están formados por dos o más personas sin relaciones de parentesco mientras que los unipersonales están integrados por una sola persona (INEGI, 1992:2168)

Nuevo León contó en el año 2000 con 915 404 hogares; el 93% (858,383 unidades) era del tipo familiar y el 7% (55,958 unidades) no familiar (tabla 3).

**Tabla 3.- Hogares familiares y no familiares en Nuevo León, 2000**

Tipo de Hogar	Cantidad	Porcentaje
Familiares	858 383	93%
No familiares	55 958	7%
Total de hogares y su población	915 404	100%

**Tabla 4.- Tipo de hogares familiares y no familiares en Nuevo León, 2000**

Tipo de hogar	Cantidad	Porcentaje
Hogares Familiares		
Nuclear	651 187	76%
Ampliado*	197 067	23%
Compuesto*	5970	1%
Hogares no Familiares		
Unipersonal	50 794	91%
Co-residentes	5164	9%

Fuente: INEGI, 2001, Tabulados, p. 1754

El INEGI integró los hogares ampliados, compuestos y no especificados en la categoría "hogares extensos". En el caso de Nuevo León el porcentaje de hogares extensos se cifró, para el 2000, en el 24% del total de hogares familiares. Véase; <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mhog01&c=3299> (página consultada el 30 de marzo de 2005).

Los hogares familiares se componían de los nucleares (76%), ampliados (23%) y compuestos (1%) (tabla 4). El 84% de los hogares neoleoneses fue encabezado por un hombre como jefe familiar (por lo general se trata aquí de una familia nuclear biparental patriarcal) y un 16% por una mujer (por lo común se trata de un hogar monoparental o un hogar unipersonal formado por una sola mujer (tabla 5)<sup>13</sup>. A diferencia de la media nacional, Nuevo León contó con un porcentaje mayor de jefaturas masculinas (media nacional: 79.3%) y un nivel menor de hogares con jefatura femenina (media nacional: 20.6%) (Sieglin, 2005).

<sup>13</sup> Un análisis más concienzudo sobre hogares con jefaturas femeninas ofrece Acosta Diaz (1993).



**Tabla 5.- Hogares según el sexo del jefe familiar, Nuevo León, 2000**

Sexo del jefe Familiar	Hogares (nos.)	Porcentaje de hogares
	Masculino	765 900
Femenino	149 504	16%
Total de hogares	915 404	100%

Fuente: INEGI, 2001:1821.

**Tabla 6.- Tamaño de los hogares en Nuevo León, 1990 y 2000**

Tamaño del hogar (numeros de integrantes)	1990		2000	
	Nos. de hogares	%	Nos. de hogares	%
1 a 2 integrantes	98 023	15%	168 545	18.4
3 a 6 integrantes	436 049	67%	671 707	73.4
7 y mas integrantes	115 334	18%	75 615	8.2
Total	649 396	100%	915 404	100%

Fuente: INEGI:2001:1740.

Entre 1990 y 2000, en Nuevo León el número total de hogares se elevó en 40.9%: de 649,396 a 915,404 unidades (tabla 6). Resulta interesante que este crecimiento abarcó solamente las unidades familiares con hasta 6 integrantes mientras que las unidades domésticas de mayor tamaño (siete y más miembros) experimentaron un descenso numérico muy marcado (-34%). La cantidad de hogares con una o dos personas subió en 71% y las unidades domésticas con 3 a 6 miembros en 54%.

Para el 2000, las unidades domésticas de menor dimensión tenían una importancia mayor que a principios de los noventa: su participación en el total de hogares subió de 15% en 1990 a 18.4% en 2000. Las unidades medianas (3-6 miembros) abarcaron al cambio del milenio el 73.4% del total de hogares frente al 67% en 1990. En cambio, las unidades grandes (7 y más integrantes) representaron en 2000 sólo el 8.2% del total frente al 18% en 1990 (tabla 6). En el caso de Nuevo León se revela pues la misma tendencia que a nivel nacional: el crecimiento vigoroso de hogares unipersonales (que se ubican en las unidades domésticas de 1-2 miembros) y la reducción del tamaño familiar a raíz del control natal que favorece la formación de hogares de tamaño mediano (3-6 integrantes). Al mismo tiempo decrecen sustancialmente los hogares extendidos que albergan, además de padres e hijos, a parientes (abuelos, por ejemplo) alojados en la misma unidad doméstica.

Si analizamos los cambios en el tamaño de la Población Económicamente Activa (PEA) de Nuevo León (tabla 7) podemos inferir algunos factores que inciden en las unidades domésticas. Llama la atención que entre 1990 y 2000 la PEA aumentó el 46.4% y los hogares el 41%, es decir, el incremento de la PEA fue sólo levemente mayor que el incremento del número de hogares. Ello permite inferir que el incremento de hogares pequeños (hasta 2 miembros) corresponde en gran parte a unidades unipersonales.

**Tabla 7.- Composición de la población económicamente activa en Nuevo León, 1990 y 2000**

Tipo de Ocupación	1 9 9 0		2 0 0 0	
	Nos. de personas (porcentaje)		Nos. De personas (porcentaje)	
Profesionistas y educadores	73 810	7.3%	125 340	8.5%
Técnicos y oficinistas	164 184	16.3%	190 041	12.9%
Directivos y supervisores	71 407	7.1%	148 588	10.1%
Obreros y operadores	435 066	43.1%	538 407	36.4%
Comerciantes dependientes	98 722	9.8%	178 251	12.1%
Trabajadores ambulantes y empleadas domesticas	55 128	5.4%	167 757	11.4%
Trabajadores del arte	8890	0.9%	13 088	0.9%
Agropecuarios	58 292	5.8%	45 685	3.1%
Otros(vigilantes y trabajadores personales)	44 085	4.4%	70 530	4.8%
Total	1009 584	100.1%	1477 687	100.2%

Fuentes: INEGI:CODICE 90. Resultados definitivos. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, México; INEGI tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, México, 2001.

Para acercarnos a la situación de ingreso de las familias neoleonesas retomaremos los datos acerca de la distribución de la población económicamente activa en el estado entre los diversos estratos de ingreso (tabla 8). El ingreso constituye un parámetro útil dentro de nuestro estudio ya que decide sobre el acceso a sistemas de apoyo adicionales como, por ejemplo, la contratación de servicio de transporte para los estudiantes o la compra de comida en la escuela. Estos servicios comerciales pueden facilitar la adaptación de las unidades domésticas al cambio de horario escolar.

**Tabla 8.- Distribución de la población económicamente activa en Nuevo León entre los diferentes estratos de ingresos, 1990 y 2000**

Estratos de Ingreso (Según el número de salarios mínimos al mes)	1990		2000			
	Nos. de personas	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Nos. de personas	Porcentaje	% acumulado
No recibe ingresos	21 691	2.1%	2.1	35 615	2.4%	2.4
Hasta el 50% de 1 salario mínimo	38 720	3.8%	5.9	15 164	1%	3.4
Más del 50%, hasta menos de 1 salario mínimo	96 901	9.6%	15.5	37 238	2.5%	5.9
1 salario mínimo	3 341	0.3%	15.8	11	0.0%	5.9
1 a 2 salarios mínimos	432 357	42.8%	58.6	339 483	23.0%	28.9
2 a 3 salarios mínimos	155 508	15.4%	74.0	436 327	29.5%	58.4
3 a 5 salarios mínimos	116 435	11.5%	85.5	270 437	18.3%	76.7
5 a 10 salarios mínimos	66 842	6.6%	92.1	164 661	11.1%	87.8
Más de 10 salarios mínimos	41 886	4.1%	96.2	102 921	7.0%	94.8
No especificado	35 903	3.6%	99.8	75 830	5.1%	99.9
PEA Total	1,009,584	100%		1,477,687	99.9%	

Fuente: INEGI CODICE 90. Resultados definitivos. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, México; INEGI tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, México, 2001.)

En 1990, el 2% de la población económicamente activa en Nuevo León no recibió ingreso alguno por el trabajo desempeñado; otro 13.4% contó con menos de un salario mínimo al mes (tabla 8). El 43% logró entre uno y dos salarios mínimos y el 15.4% registró ingresos equivalentes a dos a tres salarios mínimos al mes. En otras palabras, el 74% de la PEA neoleonesa ganó cuanto mucho tres salarios mínimos al mes. Aquellas personas que contaron con 3 a 5 salarios mínimos formaron el 11.5% de la PEA y únicamente el 14% dispuso de más recursos.

Para el 2000, la distribución de la población económicamente activa entre los diversos estratos de ingreso se modificó sustancialmente. Mientras que en 1990 el 15.5% de la PEA obtuvo menos de un salario mínimo al mes, en el 2000 este grupo de ingreso abarcó tan sólo el 5.9%. Al mismo tiempo, la participación de los trabajadores con una percepción de entre uno y menos de dos salarios mínimos – el 43% en 1990 – disminuyó a 23% en el 2000. Al mismo tiempo se ensancharon las filas de los asalariados con 2 a 5 salarios mínimos de 26.9% en 1990 a 47.8%. A principio del milenio el 18.1% de la PEA logró un ingreso mayor de cinco salarios mínimos frente al 10.7% en 1990.

A pesar de esta mejora relativa en la distribución del ingreso, es preciso recalcar que la mayor parte de la población económicamente activa en Nuevo León se encuentra en niveles de ingreso bajos y muy bajos (el 76.7% de la PEA contó con menos de 5 salarios mínimos al mes) por lo que se puede decir que se encuentra en un estado de pobreza. Es sobre todo esta población la que envía sus hijos a las escuelas públicas y que forma parte de nuestra muestra.

El estado civil representa otro factor social que incide en las posibilidades de adaptación de las familias al nuevo modelo escolar. Por ejemplo, una unidad doméstica mononuclear pobre donde el jefe/la jefa familiar se dedica a una actividad laboral extradoméstica será probablemente menos flexible y tendrá más dificultades para modificar sus horarios de actividades ya establecidos que un hogar binuclear donde una parte de la pareja trabaja y la otra se ocupa de los quehaceres domésticos. En otras palabras, la información sobre el estado civil permite concluir acerca de la presencia o ausencia de recursos materiales y humanos en las diversas unidades domésticas (tabla 9). En el caso de las unidades domésticas mononucleares (jefe/a familiar enviudado/a, divorciado/a, soltero/a, abandonado/a), por ejemplo, la capacidad familiar para reorganizar la vida familiar a raíz del proyecto piloto puede ser más limitada.

**Tabla 9.- Estado civil de la población de 12 años y más de Nuevo León, 1990 y 2000**

Estado Civil	1 9 9 0		2 0 0 0	
	Nos. de personas	%	Nos. de personas	%
Soltero	945,314	41.9%	1, 027,488	35.9%
Casado	1,133,846	50.2%	1,484,924	51.9%
Unión libre	55,947	2.5%	138,298	4.8%
Divorciado, separado, viudo	110,029	4.9%	201,023	7.0%
No especificado	11,509	0.5%	7,551	0.3%
<b>Total de población</b>	<b>2, 256,645</b>	<b>100%</b>	<b>2,859,284</b>	<b>99.9%</b>

Fuente: INEGI CODICE 90 (2001). Resultados definitivos. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, México; INEGI tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, México, INEGI.

Entre 1990 y 2000 el estado civil de la población neoleonesa mayor de 12 años de edad cambió de forma interesante. La participación relativa de la población soltera disminuyó de 42% a 36% sin que, empero, se registrara un incremento sustancial de matrimonios (el número relativo de personas casadas se mantuvo prácticamente estable en este lapso). En cambio, aumentó la participación de las personas que vivían en unión libre (de 2.5% a 4.8%; su número casi se triplicó) y de aquellas que estaban divorciadas, que vivían separadas de su pareja o que habían perdido su pareja por muerte (de 4.9% a 7%). El número de los divorciados casi se duplicó en el transcurso de los noventa (de 110 mil personas a 201 mil).

El incremento de los divorcios y las separaciones favorece la formación de las unidades familiares mononucleares. Son este tipo de familias que probablemente enfrentan mayores problemas de adaptación al nuevo horario escolar por lo que cualquier programa educativo que depende de la organización familiar debe tomar en cuenta esta situación.

En suma, entre 1990 y 2000 la estructura sociodemográfica de Nuevo León sufrió cambios de importancia. Por un lado se aceleró un proceso ya existente de desintegración familiar que se articula a través del incremento sustancial de la población divorciada o separada en el estado, situación que es uno de los factores causales de los hogares nucleares monoparentales. Ante la continua persistencia de un imaginario patriarcal, son las mujeres quienes se encargan comúnmente de los hogares monoparentales.

Pocas veces la situación económica de las familias divorciadas está resuelta por lo que muchas mujeres divorciadas se ven obligadas a desempeñar un trabajo extradoméstico con tal de poder asegurar la base de subsistencia familiar (Zuñiga, 2005). Si las unidades domésticas que encabezan estas personas se encuentren apenas en fase de expansión, su capacidad de adaptación a horarios institucionales cambiantes estará probablemente limitada.

Por otra parte, si bien es innegable que las condiciones de ingreso de la población económicamente activa en Nuevo León han mejorado ligeramente durante la última década del Siglo XX, aproximadamente tres cuartas partes de la PEA ganan cuanto mucho cinco salarios mínimos. Se trata de niveles de ingreso muy bajos que restringen la capacidad económica de las unidades domésticas jóvenes para hacer frente a gasto escolar en aumento ligado a la extensión del horario escolar. Estamos por lo tanto ante factores sociodemográficos de gran relevancia para la planeación social y educativa que deberían considerarse en la planeación educativa para asegurar el éxito de los programas escolares.

## **CAPITULO 2: EL IMPACTO DEL PROGRAMA EDUCATIVO EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DOMÉSTICAS DE LOS ALUMNOS**

La presente investigación pretende explorar el impacto de la extensión del horario escolar en la dinámica de las unidades domesticas que interactúan con la escuela a través del alumnado. El análisis se realizó en base a la información obtenida de 144 encuestas dirigidas a las madres de dos grados escolares participantes (segundo y sexto) en cinco escuelas primarias neoleonesas. Enseguida vamos a presentar primero las características sociodemográficas de la población entrevistada (análisis descriptivo). En la segunda parte del análisis de datos presentaremos las correlaciones sugeridas por el sistema de hipótesis.

### **2.1 Características sociodemográficas de la población entrevistada**

El 31.6% de las madres de familia entrevistadas tenía entre 21 y 30 años de edad y el 47.1% entre 31 y 40 años (tabla 10). Por lo tanto, el 78.7% de las encuestadas era menor de cuarenta años de edad. El restante 19.6% contaba con más de 40 años de edad y el 1.7% no quería dar información acerca de su edad. Todas las mujeres estaban insertadas en ciclos domésticos en etapa de expansión (las jóvenes) o fisión (las de mayor edad). En el caso de los hogares en expansión la dependencia de los hijos del seno familiar resulta comúnmente mayor debido a su edad. Muchos de estos hogares tienen hijos en diversos grados educativos: desde kinder hasta secundaria. Ello resulta a veces complicado ya que los horarios de los kinder no concuerdan con los de las escuelas primaria y secundaria, situación que absorbe una mayor cantidad de tiempo de los padres de familia.



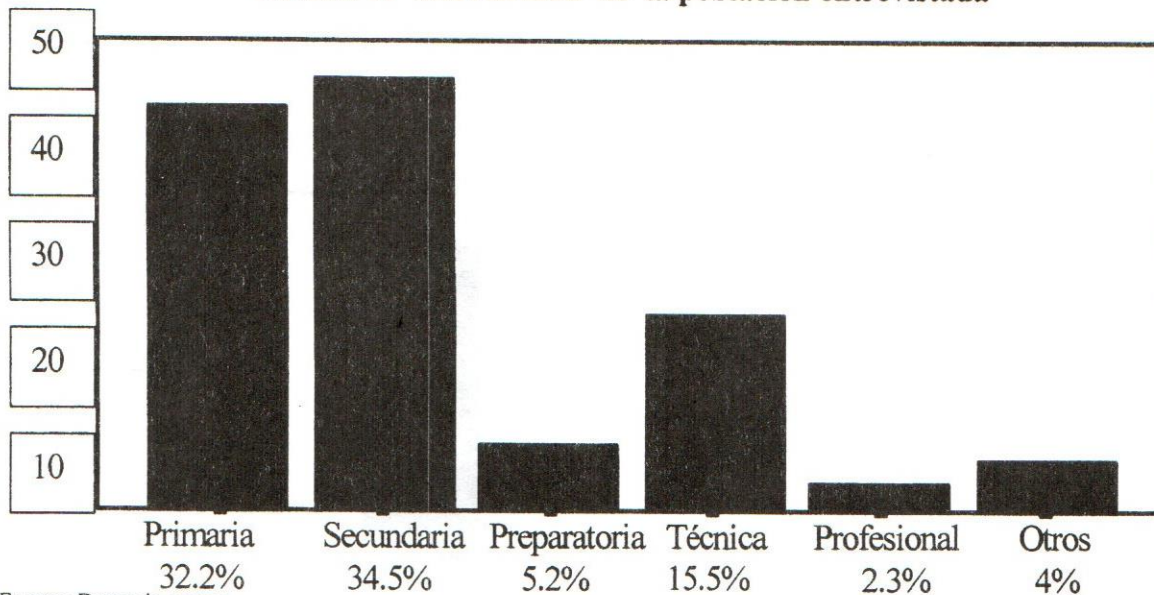
**Tabla 10. Estructura de edad de las madres de familia entrevistadas**

Edad (en años)	Frecuencia	Porcentaje
De 21 a 30 años	55	31.6
De 31 a 40 años	82	47.1
De 41 a 50 años	29	16.7
De más de 50 años	5	2.9
No sabe / no contesto	3	1.7
Total	174	100.0

Fuente: datos de campo

La tercera parte de las madres de familia entrevistadas (32.2%) había cursado sólo la enseñanza primaria; otro tercio más (34.5%) contó con secundaria y tan sólo el 5.2% había ingresado en algún momento de su vida a la preparatoria. Un 15.5% contó con una formación técnica o comercial y el 2.3% había cursado estudios de nivel profesional. El 4% restante de la población encuestada había participado en el pasado en cursos de belleza o de carpintería (gráfica 1). Dado que entre los niveles de instrucción y las posibilidades de ingreso existe una relación (Muñoz García y Suárez Zozaya, 1990; Monterrubio Gómez y García Domínguez, 1989), los datos empíricos indican que las madres de familia forman parte, en su mayor parte, de los estratos 'populares', es decir, forman parte de familias con perspectivas de ingreso limitadas.

Gráfica 1: Escolaridad de la población entrevistada

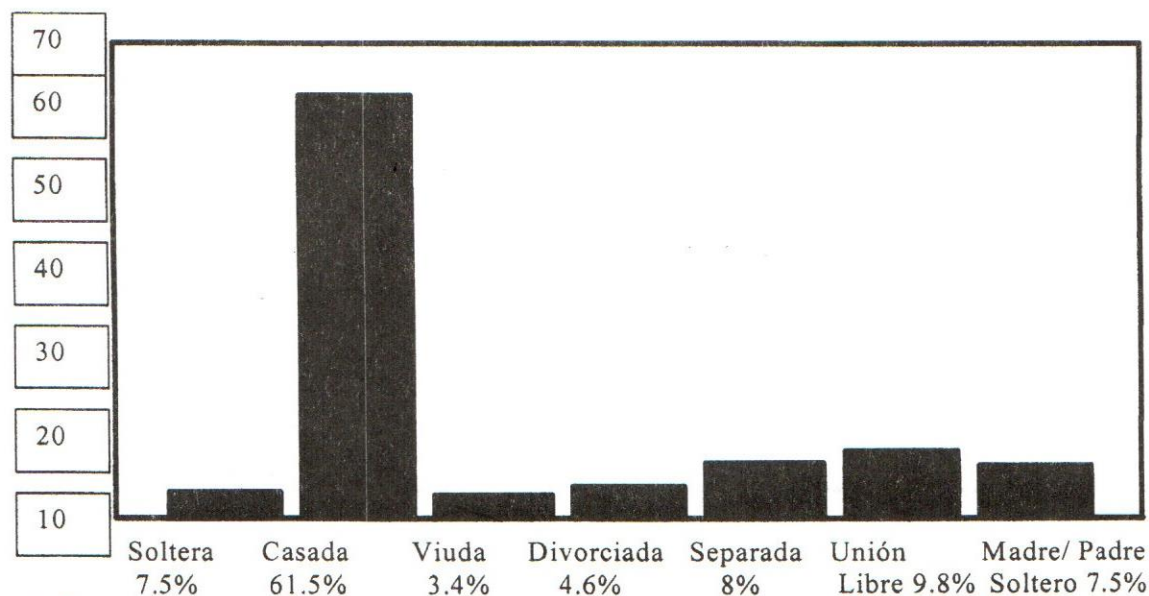


Fuente: Datos de campo

El 71.3% de las personas encuestadas tenía pareja con quien vivía en matrimonio (61.5%) o en unión libre (9.8%) (gráfica 2; anexo estadístico, tabla II). Comparado con el promedio neoleonés (84%), la población de la muestra que vivía en pareja es considerablemente menor. Casi el 25% de las madres de familia no tenía pareja: eran solteras (7.5%), viudas (3.4%), divorciadas (4.6%) o separadas (8%).<sup>14</sup> Por ende la cantidad de unidades monoparentales en la población mostrada se encuentra por encima de la media regional (16%). En otras palabras, la problemática de las unidades monoparentales se observa con mayor nitidez en la muestra que en el promedio estatal. Se trata de un dato significativo que señala que la población no es tan homogénea en sus características sociodemográficas como los censos estadísticos señalan. Al dejar a un lado las características sociodemográficas específicas de las diversas comunidades escolares, algunos programas educativos corren peligro de fracasar al enfrentarse a una realidad social no prevista.

<sup>14</sup> El 4% de las entrevistadas no fueron las propias madres de los niños las que recogieron en la escuela sino familiares de ellas. Ellas sustituyeron en esta función a madres solteras.

Gráfica 2. Estado civil de la población entrevistada



Fuente: Datos de campo.

Existen diferencias importantes entre las personas que vivían en pareja y las jefas de familia sin pareja en cuanto a su integración al mercado laboral (tabla 11). En el caso de las entrevistadas que contaban *con* pareja entre el 64.7% (unión libre) y el 66.4% (casadas) se dedicaban exclusivamente al hogar. En otras palabras, dentro de estos grupos sociodemográficos sólo la tercera parte aproximadamente tenía una responsabilidad laboral extradoméstica. En el caso de las madres de familia *sin* pareja la situación fue distinta. El 75% de las divorciadas y el 71.4% de las que vivían separadas de su anterior pareja trabajaban al momento de la encuesta. En el caso de las viudas el 50% tenía un trabajo asalariado, y el 50% se dedicó exclusivamente al hogar (tabla 11). Sólo en el grupo de las madres solteras preponderaban aquellas que se dedicaban exclusivamente al hogar: el 57.1% era ama de casa frente al 43% que contó con un trabajo extradoméstico. Este grupo demográfico en particular vivía en su gran mayoría en el hogar de sus padres donde criaban a su hijo.

Estos datos son importantes ya que suponemos una relación entre el estado civil, la ocupación laboral y las dificultades de las madres de familia de hacer frente a los requerimientos financieros y de tiempo del programa educativo en el cual participaron sus hijos.

**Tabla 11. Actividad laboral de la población entrevistada, según su estado civil (%)**

Estado civil	Trabajo extradoméstico	Ama de casa	Total
Unión libre	35.3	64.7	100.0
Casadas	33.6	66.4	100.0
Viudas	50.0	50	100.0
Divorciadas	75.0	25	100.0
Separadas	71.4	28.6	100.0
Solteras	42.9	57.1	100.0
Madres / padres solteras/ os	76.9	23.1	100.0

Fuente: Datos de campo

El tipo de actividad laboral permite una comprensión más profunda de la problemática familiar ya que con ayuda de este dato se pueden inferir, hasta cierto grado, las posibilidades de ingreso y, por lo tanto, los recursos financieros a disposición de las madres de familia (tabla 12). Entre las mujeres económicamente activas, la mitad laboraba como empleada (por ejemplo, como secretarias, enfermeras o técnicas).

Desempeñaron ocupaciones que requieren un cierto nivel educativo y generan, por lo tanto, una remuneración media baja que se situaba para estos estratos ocupacionales entre 3 y 5 salarios mínimos al mes.<sup>15</sup> La otra mitad de las madres trabajadoras se dedicó a empleos con niveles salariales comúnmente bajos como operaria de fábrica, comerciante, empleada doméstica y trabajadora por cuenta propia. Este grupo obtuvo, por lo general, entre uno y dos salarios mínimos al mes. Con base en los datos arriba, podemos suponer que por lo menos la mitad de las madres de familia logró a través de sus ocupaciones extradomésticas percepciones salariales bajos y muy bajos, situación que podría dificultar su capacidad para hacer frente a un gasto educativo en aumento a raíz del programa educativo.

<sup>15</sup> En el caso de Nuevo León, la moda de los ingresos percibidos en el 2000 se ubica en el grupo de 3 a 5 salarios mínimos para técnicos; de 2 a 3 salarios mínimos para oficinistas, comerciantes, operarios y obreros; y de 1 a 2 salarios mínimos para trabajadores ambulantes y trabajadores domésticos. Véase INEGI. Censo General de población y vivienda 2000. Tabulados básicos. Disponible en: [http://www.inegi.gob.mx/est/librerias/tabulados.asp?tabulado=tab\\_eml1a&c=766&e](http://www.inegi.gob.mx/est/librerias/tabulados.asp?tabulado=tab_eml1a&c=766&e)

**Tabla 12. Tipo de ocupación de las madres económicamente activas (n=67)**

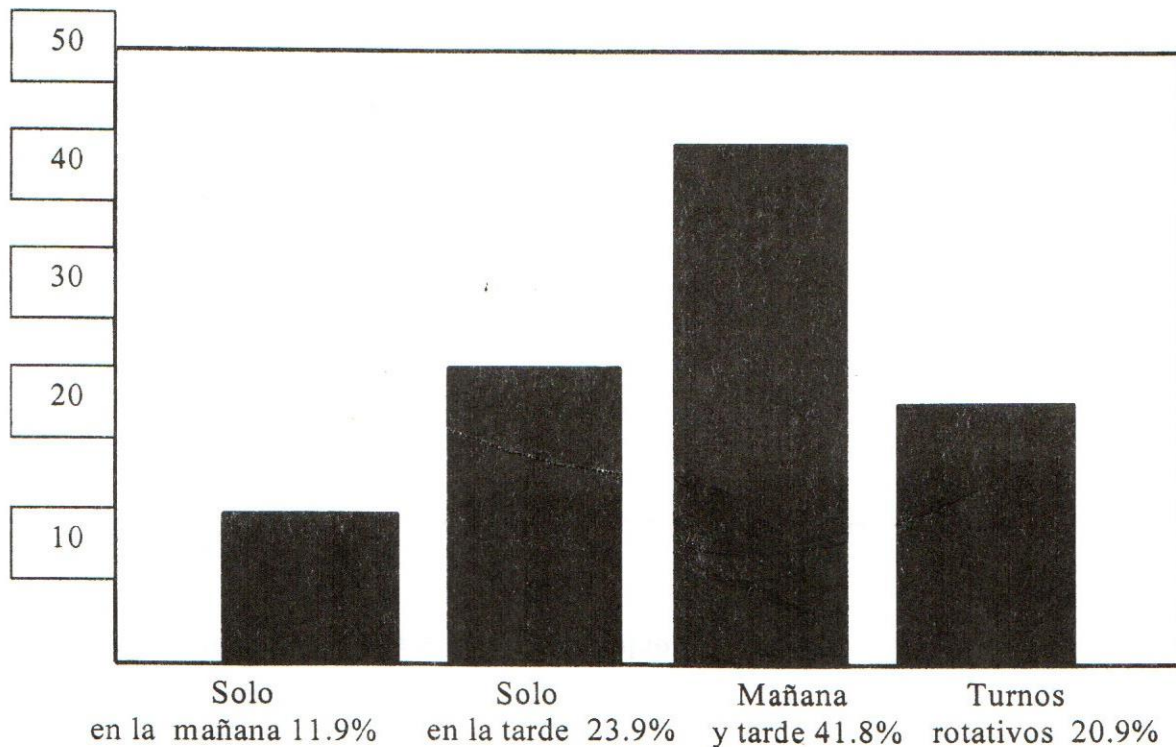
Tipo de Ocupación	Nos. de personas	%
Empleada (secretaria, enfermera, técnica, vendedora de mostrador, etc.)	33	49.3
Operaria	11	16.4
Comerciante	5	7.4
Empleada doméstica	9	13.4
Trabajadora por cuenta propia (taquera, vendedora de Avon)	9	13.4
Total	67	99.9

Fuente: Datos de campo

Otro dato de importancia constituye el tiempo dedicado a las actividades extradomésticas. Por ejemplo, es posible que la extensión del horario escolar afecte en menor grado a las madres de familia que trabajan – sobre todo las con una jornada completa - dado que han tenido que organizar, desde un principio, un sistema de apoyo para poder recoger su(s) hijos/as una vez concluida el trabajo escolar a medio día. En cambio, la extensión del horario escolar puede generar problemas entre las amas de casa que no siempre cuentan con alguna persona que puede llevar sus hijos/as en la tarde a las clases. De las mujeres con actividad extradoméstica el 13.4% laboró hasta media jornada laboral y el 58.2% una jornada completa (anexo estadístico tabla III). Más de la cuarta parte de las trabajadoras (26.9%) atendió un horario laboral extralargo (entre 9 y 16 horas por día).

Visto el problema de la adaptación al nuevo horario escolar desde el turno laboral que sostenían las madres de familia (gráfica 3; anexo estadístico tabla IV) resalta que la mayor parte de las madres trabajadoras (41.8%) laboraba durante todo el día; el 23.9% en la tarde, el 20.9% en turnos rotativos y el 11.9% únicamente en la mañana. Suponemos que las madres de familia trabajadoras con mayores problemas de adaptación al horario escolar son aquellas que tienen un trabajo de tiempo parcial en la tarde (23.9%) ya que podrían tener más dificultades para recoger sus hijos del turno vespertino. En cambio, las unidades domésticas donde la mujer labora una jornada de tiempo completo, turnos rotativos o unas cuantas horas en la mañana no experimentarán probablemente un impacto negativo a raíz de la extensión del horario escolar dado que por su actividad laboral cuentan, por lo general, de un sistema de apoyo que es independiente de la introducción del nuevo programa educativo.

**Gráfica 3. Tipo de horario laboral de las madres de familia trabajadoras**



Fuente: Datos de campo

Para completar nuestra tesis sobre el menor grado de afectación de las mujeres trabajadoras en general frente a las amas de casa es importante tomar en cuenta además el estado civil y el lugar residencial (como indicador de la clase social) de las madres que trabajan (tablas 13, 14, 15, 16, 17 y 18). Para facilitar la lectura de los datos presentaremos el horario laboral y el lugar residencial según el estado civil específico.

Se observa que los trabajos de tiempo parcial tenían mayor importancia entre las mujeres que vivían en *unión libre* (50% de ellas) (tabla 18) que entre los demás estados civiles. Muy a distancia les seguían las mujeres *casadas* (tabla 14) de las cuales el 13.8% sostenía un trabajo de medio tiempo; y las *separadas* (tabla 17) donde el 10% trabajó tiempo completo.

**Tabla 13. Jornada laboral de las madres trabajadoras solteras, según la colonia****donde se ubica la escuela (%)**

Colonia según su estrato social	1-4 horas	5-8 horas	9-12 horas	13-16 horas	Total
Clase media baja I		50.0	50.0		100
Clase media baja II		50.0	AI	50.0	100
Clase urbana marginal		100.0			100
Clase rural pobre	14.3	57.0	18.6		99.9
Total	7.1	57.2	28.6	7.1	100.0

Fuente: Datos de campo

**Tabla 14. Jornada laboral de las madres trabajadoras casadas, según la colonia****donde se ubica la escuela (%)**

Colonia según su estrato social	1-4 horas	5-8 horas	9-12 horas	13-16 horas	Total
Clase media baja I	18.2	45.4	36.4		100
Clase media baja II	14.3	71.4	14.3		100
Clase urbana marginal		100.0			100
Clase rural pobre	20.0	60.0	20.0		100
Total	13.8	65.5	20.7	7.1	100.0

Fuente: Datos de campo

**Tabla 15. Jornada laboral de las madres trabajadoras *enviudadas*, según la colonia donde se ubica la escuela (%)**

Colonia según su estrato social	1-4 horas	5-8 horas	9-12 horas	13-16 horas	Total
Clase media baja I		100.0			100.0
Clase media baja II		100.0			100.0
Clase urbana marginal		100.0			100.0
Clase rural pobre					
Total					

Fuente: Datos de campo

**Tabla 16. Jornada laboral de las madres trabajadoras *divorciadas*, según la colonia donde se ubica la escuela (%)**

Colonia según su estrato social	1-4 horas	5-8 horas	9-12 horas	13-16 horas	Total
Clase media baja I		100.0			100.0
Clase media baja II		100.0			100.0
Clase urbana marginal		100.0			100.0
Clase rural pobre		100.0			100.0
Total		100.0			100.0

Fuente: Datos de campo



**Tabla 17. Jornada laboral de las madres trabajadoras *separadas*, según la colonia donde se ubica la escuela (%)**

Colonia según su estrato social	1-4 horas	5-8 horas	9-12 horas	13-16 horas	Total
Clase media baja I		50.0	50.0		100.0
Clase media baja II	33.3	33.3	33.3		100.0
Clase urbana marginal		100.0			100.0
Clase rural pobre		50.0	25.0	25.0	100.0
Total	10.0	50.0	30.0	10.0	100.0

Fuente: Datos de campo

**Tabla 18. Jornada laboral de las madres trabajadoras que vivían *en unión libre*, según la colonia donde se ubica la escuela (%)**

Colonia	1-4 horas	5-8 horas	9-12 horas	13-16 horas	Total
Clase media baja I	33.3	66.6			100.0
Clase rural pobre	66.6		33.3		100.0
Total	50.0	33.3%	16.7		100.0

Fuente: Datos de campo

En cambio, las mujeres enviudadas y las divorciadas cumplían, por lo general, con jornadas completas mientras que el 28.6% de las solteras (tabla 13), el 30% de las separadas (tabla 17) y el 20.7% de las casadas (tabla 14) atendían trabajos que consumían entre 9 y 12 horas al día. Al preguntarles de forma expresa acerca de la compatibilidad del horario laboral con el nuevo horario escolar, el 40.3% alegó que el horario escolar y el horario laboral eran incompatibles entre sí (tabla 19).

**Tabla 19. Compatibilidad del horario de trabajo con el horario escolar alargado (n = 67)**

	Nos. de personas	%
Compatible	40	59.7
No compatible	27	40.3
Total	67	100.0

Fuente: Datos de campo.

En resumen: la introducción del horario escolar al turno vespertino afectó a una población de padres de familia heterogénea en cuanto a estado civil e integración al mercado de trabajo. Estas diferencias apuntan a una gran diversidad de situaciones socioeconómicas en las que se encontraban inmersas las familias de los alumnos participantes en el proyecto. Estas diferencias tendrán que reflejarse en la percepción del impacto del proyecto escolar en las unidades domésticas, en los problemas causados por el mismo al interior de la familia y en la disposición de las madres de familia a seguir apoyándolo.

La conformación de las unidades domésticas constituye un factor sociodemográfico que hasta ahora no hemos tomado en cuenta pero que juega un papel importante en cuanto a la capacidad adaptativa de las familias. El tamaño del hogar, la relación entre adultos y menores y las relaciones de parentesco entre sus integrantes adultos (padres, abuelos, tíos, etcétera) pueden representar fortalezas o debilidades y pueden contribuir a amortiguar o bien a empeorar el efecto del nuevo horario escolar en la organización familiar.

**Tabla 20. Tamaño del hogar de las mujeres entrevistadas (cantidad de personas que habitan la unidad doméstica)**

Número de personas que habitan en el hogar	Número de respuestas	Porcentaje
2-4	60	34.5
5-6	73	42.0
7 o más	39	22.4
No contestó	2	1.1
Total	174	100.0

Fuente: Datos de campo

El 34.5% de las unidades domésticas se integraba de un máximo de 4 integrantes y el 42% de entre cinco y seis miembros (tabla 20). Uno de cada cinco hogares (22.4%) contaba con más de siete miembros. El tamaño de las unidades domésticas de nuestra muestra rebasa por lo tanto considerablemente la media estatal. En Nuevo León en general sólo el 8.2% de los hogares tenía más de 7 miembros (tabla 4) frente al 22.4% de la muestra.

Particularmente llamativo resultan, además, en este contexto los tipos de organización familiar (nuclear, extensa) que se observan en la muestra. La mitad de los hogares de las madres de familia se conformaba por familias nucleares (48.9%), la otra mitad (49.4%) por unidades domésticas extensas, es decir, estos hogares albergaban, además de la pareja y sus hijos, a parientes (como por ejemplo, los abuelos, un/a tío/tía/a, primo/a, sobrino/a;) u otra persona (tabla 21). Esta cifra rebasa sustancialmente la media neoleonese de familias extensas que se cifró en el 2000 en el 24% (tabla 2) y la media nacional de 26.3% para el mismo año<sup>16</sup>. Estas enormes diferencias en los tipos de hogares familiares se explican por el hecho de que la muestra se integra, en su gran mayoría, de familias de clase baja y media baja mientras que la media estatal incluye a todos los sectores sociales. La desviación de la población muestrada de la media estatal deja en claro la irrefutable necesidad de estudiar el impacto de programas escolares en poblaciones concretas ya que se alejan considerablemente de los indicadores estadísticas disponibles.

**Tabla 21. Familias nucleares y familias compuestas en la población entrevistada**

Tipo de familia	Nos. de respuestas	%
Familia nuclear	85	48.9
Familia extensa*	86	49.4
Sin respuesta	3	1.7
Total	174	100.0

Fuente: Datos de campo.

Dada la importancia de los hogares extensos revisaremos brevemente las relaciones de parentesco a su interior (tabla 22).

<sup>16</sup> El INEGI reporta para el 2000 a nivel nacional un total de 20,776,899 hogares familiares de los cuales 5,455,884 (26.3%) fueron familias extensas y 15,321,014 nucleares (73.7%). Cálculos con base en el cuadro "Distribución porcentual de los hogares por tipo y clase de hogar para cada sexo del jefe, 1950 a 2000" en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mhog02&c=3300>; (página consultada el 30 de marzo de 2006).

**Tabla 22. Relaciones de parentesco en hogares extensos de la población entrevistada, (parentesco con relación a la madre de familia)**

parentesco	No. de entrevistados	%
Madre, padre, hermano	67	68.4
Tío, sobrino, primo	7	7.1
Suegros	11	11.2
Otros	9	9.2
No sabe / no contesto	4	4.1
Total	98	100

fuente: Datos de campo.

El 68.4% de las madres de familia compartió su hogar con sus parientes más directas: madre, padre y/o hermanos y el 11.2% convivía con sus suegros (tabla 22). En el 7.1% de las unidades domésticas habitaban también tíos, sobrinos y primos y en el 9.2% otro tipo de pariente más lejano. El hecho de contar con adultos mayores (sobre todo con padres y/o suegros) en el hogar puede representar un recurso invaluable de las unidades domésticas ya que – en el caso del proyecto educativo – estas personas pueden suplir a las madres en ciertas áreas relacionadas con sus hijos (por ejemplo, llevar y recogerlos de la escuela, etcétera).<sup>17</sup>

Por último, la capacidad de crear respuestas adaptativas a nuevas condiciones ambientales como la extensión del horario escolar, en nuestro caso) depende asimismo de la carga de áreas que enfrentan las unidades domésticas en expansión o en fisión, en función del número de hijos pequeños que tienen que atender además del infante que participa en el programa escolar (tabla 23).

<sup>17</sup> Acerca del impacto de parientes en la educación y formación de los niños, véase *bilardo* (2005). El concepto de la generación de capital social en la familia ha sido revisado por *Furstenberg* (2005)

**Tabla 23. Número de hijos menores de 11 años de edad en la población entrevistada**

Numero de hijos	Nos. de unidades domésticas	%
Ninguno	15	8.6
1-2	142	81.6
3-4	11	6.3
5-6	4	2.3
No contestó	2	1.1
Total	174	100.0

Fuente: Datos de campo.

El 8.6% de las entrevistadas no tenía ningún hijo menor de 11 años. Este grupo (15 personas) se integró por mujeres solteras sin hijos y 8 madres de familia que pertenecían a una unidad doméstica en fisión: todos los hijos eran mayores de 11 años de edad. El hijo que tenían estas mujeres en la escuela cursaba al momento de la entrevista el sexto grado de primaria. Sin embargo, la gran mayoría de las familias (81.6%) contaba con uno o dos hijos menores de 11 años de edad (tabla 23) y el 8.6% con tres o más de forma que aproximadamente el 90% de las mujeres tuvo que atender por lo menos a otro niño pequeño más. En caso de que estos menores se encontraran en algún centro de educación preescolar o kinder, la unidad doméstica tenía que ajustarse a diferentes horarios escolares.

## 2.2 La evaluación del programa piloto por las madres de familia

Pocas veces las autoridades consultan y/o toman en serio la opinión de personas de escasos recursos acerca de programas sociales o culturales que el Estado pretende implementar en una comunidad. El programa piloto impartido en las escuelas de las entrevistadas no constituye una excepción de la regla. Sin embargo, es preciso no descuidar la visión de los padres y madres de familia en torno a un proyecto educativo ya que la inconformidad que puede despertar dicho programa puede truncar el éxito deseado por las dependencias educativas.

La evaluación de programas sociales y culturales implementados por el Estado que los 'beneficiarios' sociales elaboran depende de una serie de factores: la relevancia otorgada a un programa y su vinculación con intereses y problemas sustanciales de los involucrados; las expectativas que han desarrollado acerca de los alcances y limitaciones del programa; así como los beneficios y costos percibidos en la vida cotidiana.

Sin duda, la extensión del horario escolar trae a los niños una serie de beneficios educativos a los que muchos de ellos – en particular los infantes de las colonias pobres – no tenían acceso en el pasado. Un ejemplo constituyen las actividades de deporte, música, artes y manualidades, inglés y computación que en Monterrey siguen siendo privilegio de familias de mayor nivel económico que han inscrito a sus hijos en colegios particulares o que cuentan con los recursos suficientes para financiarles cursos en la tarde.

**Tabla 24. Participación del alumno en un programa recreativo/educativo extraescolar antes de iniciarse el programa de extensión del horario escolar, según el tipo de colonia (n=174)\***

Participación en un programa educativo	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbana marginal	Clase rural pobre	Total
Participó	14 31.1%	13 29.5%	4 12.5%	9 20.0%	40 24.1%
No participó	31 68.9%	31 70.5%	28 87.5%	36 80.0%	126 75.9%
Total	45 100.0%	44 100.0%	32 100.0%	45 100.0%	166 100.0

Fuente: Datos de campo.

\*Se perdieron 8 casos de los 174 por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 4.691

Nivel de significancia: 0.196

En las colonias urbanas de clase media baja (I y II) entre el 29.5% y el 31.1% de los estudiantes de primaria habían participado antes de la extensión del horario escolar en alguna actividad recreativa que ofertaron instituciones públicas y privadas en su entorno. En contraste, en la zona urbana marginal sólo el 12.5% de los alumnos había tenido acceso a este tipo de actividades recreativas. Por lo anterior es preciso recalcar que el horario extendido ofreció a la mayor parte de los alumnos de primaria una oportunidad única para enriquecer sus conocimientos y facultades expresivas.

La importancia de estas materias con respecto a la formación de sus hijos no quedó desapercibida para las madres de familia. Independiente del área residencial y de las diferencias socioeconómicas, la mayor parte de ellas apreciaba en el programa piloto sobre todo el hecho de que sus hijos puedan aprender inglés y computación (tabla 25). El 53.4% de las personas encuestadas consideró la impartición de dichas materias como el elemento más positivo y sobresaliente del programa. A diferencia, únicamente el 2.5% identificó a las clases de canto y música como los momentos más notables y significativos y el 14.3% valoró que sus hijos estén ahora más entretenidos en la escuela y aprenden más.

Esta estructura de preferencia a favor las materias instrumentales, por un lado, y la subvaloración de las artes y humanidades, por la otra, se relaciona con los discursos tanto del Estado como de los medios de comunicación que presentan al dominio de inglés y de computación como elementos claves para el éxito en la vida profesional (véase por ejemplo SEP, Diseño de un Modelo, s/f). La preferencia expresada por los padres de familia por estas dos materias demuestra así el grado en que los discursos dominantes han logrado penetrar el imaginario colectivo de las diversas clases sociales. La estructura de preferencia demuestra asimismo que la evaluación del programa piloto es efectuada por las madres de familia pensando en el futuro éxito profesional de sus vástagos. Ante el pragmatismo manifiesto no sorprende que tampoco las clases de deporte hayan recibido un aprecio mayor de parte de las madres de familia. Sólo el 6.89% refirió al deporte como lo más destacado del programa piloto.



**Tabla 25. Lo que más les gusta a las madres de familia del programa piloto, según la ubicación de la escuela (n=174)\***

Lo que les gustó en el programa educativo	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbana marginal	Clase rural pobre	Total
Ingles y computación	24 55.8%	23 52.3%	20 58.8%	19 47.5%	86 53.4%
Canto y música	1 2.3%	2 4.5%	-	1 2.5%	4 2.5%
Deportes	-	2 4.5%	6 17.6%	4 10.0%	12 7.5%
Su hijo se entretiene y aprende más/ tienen variedad de clases	5 11.6%	10 22.7%	-	8 20.0%	23 14.3%
Nada	4 9.3%	2 4.5%	4 11.8%	4 10.0%	14 8.7%
Todo	9 20.9%	5 11.4%	4 11.8%	4 10.0%	22 13.7%
Total	43 100.0%	44 100.0%	34 100.0%	40 100.0%	161 100.0%

Fuente: datos de campo

- Se perdieron 13 de los 174 casos por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 22.729

Nivel de significancia: 0.09

Resulta particularmente ilustrativa la distribución de las opiniones extremas entre las madres de familia. En promedio al 13.7% de las entrevistadas les gustó todo del programa educativo (satisfacción completa) y el 8.7% no encontró absolutamente nada positivo en el mismo (insatisfacción total). Al interior de la muestra existen, empero, ciertas variaciones. En la zona de clase media baja I el número de personas que se sintieron completamente satisfechas con el programa resulta mucho mayor (20.0%) que en las demás colonias. En los barrios pobres (zona urbano marginal y zona rural pobre) el número relativo de personas totalmente contentas (11.8% y 10.0%) con todo el programa se encontró por debajo de la media (13.7%).

En cuanto al descontento absoluto con el programa no se observan mayores diferencias entre las colonias. En la zona de clase media baja I el 9.3% estaba disgustado con el programa; en la zona de clase urbano-marginal el 11.8% y en la zona de clase rural urbana el 10.0% (tabla 25). Únicamente en el área de clase media baja II el número relativo de personas descontentas era sustancialmente menor: 4.5%. No obstante, el nivel de significancia (0.09) indica que las diferencias no se relacionan estadísticamente con la clase social.

¿Qué tipo de problemas vislumbran las madres de familia en el programa piloto y la forma de su implementación? En el total de la muestra, el problema más mencionado (por el 30.0% de las entrevistadas) fue el mayor gasto escolar que acarreó el programa para los padres de familia (tabla 26). Este problema fue sobre todo referido por las madres con hijos en la escuela de la colonia de clase media baja I) (32.6%) y de la zona de clase urbano-marginal (34.3%). En el caso de la colonia de clase media baja II y del área rural pobre el mayor requerimiento financiero fue aquejado por el 27.3% y el 26.7% respectivamente de las personas encuestadas. Con una chi-cuadrada de 0.003 podemos afirmar en general una relación entre colonia (estrato social) y las críticas expresadas al programa.

**Tabla 26. Elementos problemáticos de la implementación del programa piloto, según la ubicación de las escuelas (n=174)\***

Problemática	Zona de clase media baja 1	Zona de clase media baja 2	Zona de clase urbana marginal	Zona de clase rural pobre	Total
Falta de coordinación entre los maestros	7 15.2%	15 34.1	12 34.3	9 20.0	43 25.3
No se respeta el horario	2 4.3%	3 6.8	1 2.9	1 2.2	7 4.1
Los maestros no logran imponer disciplina	4 8.7%	2 4.5	5 14.3%	16 35.6	27 15.9
Mayores gastos	15 32.6%	12 27.3	12 34.3%	12 26.7	51 30.0
Ninguna	18 39.1%	12 27.3%	5 14.3%	7 15.6	42 24.7
No contestó	-	1 2.2%	1 2.8%	2 4.3%	4 2.3%
Total	46 99.9%	44 100.0%	35 100.0	45 100.0	170 10.0

Fuente: datos de campo

- Se perdieron 4 casos de los 174 en total por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 29.851

Nivel de significancia: 0.003

La falta de coordinación entre los maestros fue observada por el 25% de las madres de familia. Las entrevistadas observaron que a menudo el contenido de las clases impartidas en la mañana se repitió en la tarde por lo que – desde su perspectiva – el turno vespertino no generó ningún provecho educativo para sus hijos. Peor aún, según las madres de familia la repetición de los contenidos educativos es responsable de un aburrimiento y desinterés de sus hijos en la escuela y la creciente resistencia a asistir al turno vespertino.

Al comparar los datos de las cuatro escuelas (tabla 26) se observan, empero, considerables diferencias. La falta de coordinación entre los maestros se anotó sobre todo en dos escuelas: zona clase media baja II: 34.1 %; y en la zona urbano-marginal: 34.3%. En los otros dos planteles escolares este fenómeno resultó de menor importancia. Una variación sustancial entre las escuelas se presentó asimismo en torno a un tercer problema identificado por el 15.9% de la muestra: el poco control de los maestros sobre los alumnos. Mientras en las zonas de clase media baja I y II la escasa disciplinación de los estudiantes fue muy poco señalada (sólo por el 8.7% y el 4.5% respectivamente), este tema resultó ser un punto muy crítico en la zona de clase rural pobre (35.6% de las menciones) y, en menor grado, en la zona de clase urbano-marginal (14.3%). El nivel de significancia indica de 0.003 indica que las diferencias entre las escuelas se ligan efectivamente con la clase social y en mayor grado aún a la residencia en un entorno urbano o rural.

Variaciones considerables se observan en el grupo de las madres de familia con una visión muy positiva del programa (tabla 26). En promedio, el 24.7% de las entrevistadas dijo que no veía problema alguno en la implementación del programa educativo. Sin embargo, en las escuelas de clase media baja I y II esta perspectiva positiva se presentó en un grupo mucho más grande (39.1% y el 27.3% respectivamente); en tanto que en las dos colonias más pobres (clase urbano-marginal y clase rural pobre) sólo el 14.3% y el 15.6% respectivamente de las madres de familia compartió esta visión positiva.

La extensión del horario escolar exige del Estado un mejor equipamiento de las escuelas con infraestructura y material didáctica: computadoras para las clases de computación y canchas, pelotas y otros utensilios de entrenamiento físico para las de deporte. En promedio, sólo el 6.2% de las encuestadas consideraba que la escuela contaba con todos los materiales didácticas necesarias.

**Tabla 27. Carencia de diferente tipo de material didáctico prometido por el Estado, según la ubicación de la escuela (%) (n = 174)\***

Tipo de carencia	Zona de clase media baja 1	Zona de clase media baja 2	Zona de clase urbana marginal	Zona de clase rural pobre	Total
Material para manualidades(resistol, plastilina , colores)	14 34.1%	11 24.4%	6 17.1%	21 52.5%	52 32.3%
Computadoras	8 19.5%	3 6.7%	2 5.7%	5 12.5%	18 11.2%
Material deportivo (pelotas, redes)	8 19.5%	27 60.0%	19 54.3%	7 17.5%	61 37.9%
Otros	5 12.2%	4 8.9%	7 20.0%	4 10.0%	20 12.4%
Ninguno	6 14.6%	-	1 2.9%	3 7.5%	10 6.2%
Total	41 100.0%	45 100.0%	35 100.0%	40 100.0%	161 100.0%

Fuente: datos de campo

- Se perdieron 13 de los 174 en total por falta de respuesta a una pregunta.

Valor crítico de la chi.-cuadrada: 39.623

Nivel de significancia: 0.000

Las madres de familia, detectaron serias carencias de material deportivo (pelotas, redes, etcétera – 37.9% en promedio) y material para las clases de manualidades y artes (32.3%). Dado que los maestros no pueden impartir las clases si los alumnos carecen de los materiales necesarios, son las madres de familia las que tienen que absorber el costo del material. Nuevamente se observan grandes diferencias entre las escuelas. La carencia de material para las manualidades resultó particularmente grande en la zona rural pobre (el 52.5% de las madres se quejaron). En las colonias de clase media baja II y urbano-marginal las entrevistadas se quejaron en mayor grado de la falta de utensilios deportivos (60.0% y 54.3% (tabla 27). En cambio, la carencia de computadoras fue relativamente poco observada por las entrevistadas (11.2% en promedio). Ello se explica por los esfuerzos del Estado por dotar a las escuelas una infraestructura de computación. El nivel de significancia de .000 indica que las diferencias observadas se ligan con la ubicación de las escuelas (tipo de colonia).

Las carencias infraestructurales diagnosticadas por las madres de familia apuntan a que el Estado – a pesar de haber prometido a atender tanto el desarrollo de las habilidades instrumentales (inglés, computación) como de las facultades expresivas de los alumnos (a través de las artes y las humanidades) –promovió a través de su inversión en mayor grado las materias con fines instrumentales (inglés y computación) las que requieren de una mayor infraestructura física la cual no puede ser financiada por los padres de familia. En cambio, las materias de tipo formativo (artes, deporte, música) quedaron relegadas en el esquema de inversión. Su impartición exige una mayor participación económica de los padres de familia. Aún y cuando constitucionalmente los padres de familia no pueden ser obligados a cumplir con estas exigencias financieras y materiales de la escuela pública, las familias se han visto confrontadas a través del programa piloto con mayores compromisos financieros que no les fueron advertidos por las autoridades. Esta situación resulta particularmente crítico en grupos poblacionales que viven en condiciones de pobreza y marginación.

Ahora bien, una estancia prolongada de los alumnos en un plantel escolar no sólo exige mayores facilidades didácticas sino también la disposición de una infraestructura física adecuada como baños, comedor, espacios de recreo, canchas deportivos, etcétera. El 51.7 % de los padres de familia opinó que la escuela de su hijo contaba con una infraestructura escolar adecuada frente al 47% que la consideraba insuficiente (tabla 28).

**Tabla 28. Evaluación general de la existencia de infraestructura escolar adecuada de parte de los padres de familia (n = 174)**

Infraestructura adecuada	Nos. de respuestas	%
Si	90	51.7
No	82	47.1
No sabe/ no contesto	2	1.1
Total	174	99.0

Fuente: Datos de campo.

Si bien en promedio el 52.3% de los padres de familia consideraba que la escuela de sus hijos estaba dotada de suficientes canchas, salones, baños y otros elementos infraestructurales como abanicos, esta cifra oculta profundas brechas al interior de la muestra (tabla 29). El 78.3% de los padres de familia de estrato rural pobre y el 62.2% de los de la zona media baja I sostuvieron una opinión favorable al respecto. Esta visión fue compartida solamente por el 40.0% de las madres de la zona de clase media baja II y el 22.2% de la colonia urbano-marginal (tabla 29). En otras palabras, en el caso de estas dos escuelas la gran mayoría de las familias criticaron el equipamiento material del plantel escolar donde estudiaron sus hijos.

**Tabla 29. Evaluación de la suficiencia de infraestructura material de la escuela por parte de los/las padres/madres de familia, según la ubicación de la escuela (n=174)\***

Infraestructura suficiente (Canchas, abanicos, salones de clase, baños, comedor)	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbana marginal	Clase rural pobre	Total
Si	28 62.2%	18 40.0%	8 22.2%	36 78.3%	90 52.3%
no	17 37.8%	27 60.0%	28 77.8%	10 21.7%	82 47.7%
Total	45 100.0%	45 100.0%	36 100.0%	46 100.0%	172 100.0%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron 2 de los 174 casos en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 29.988

Nivel de significancia: 0.000

Al dejar a diario a sus hijos en la escuela, las madres de familia se forman una idea acerca de las carencias y fortalezas de la escuela por lo que revisaremos brevemente la presencia de aquellos elementos infraestructurales que son esenciales para la extensión del horario de clase: canchas deportivas, baños, servicios de intendencia y profesores. Empero, es preciso advertir que las opiniones de las madres de familia no son una descripción objetiva de las escuelas. Las observaciones de los padres y madres son filtradas por sus propios esquemas de preferencias.

**Tabla 30. Tipo de infraestructura que carecen las escuelas en cantidad suficiente, según la ubicación de la escuela (n = 174)\***

Infraestructura faltante	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbana marginal	Clase rural pobre	Total
Canchas deportivas	15 34.9%	28 62.2%	4 11.4%	8 19.0%	55 33.3%
Abanicos / baños	16 37.2%	2 4.4%	4 11.4%	-	22 13.3%
Comedor	12 27.9%	15 33.3%	27 77.1%	34 81.0%	88 53.3%
Total	43 100.0%	45 99.9%	35 99.9%	42 100.0%	165 99.9%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron 9 de los 174 casos en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Nivel crítico de la chi-cuadrada: 72.953

Nivel de significancia: 0.000

Las personas encuestadas otorgaron en sus respuestas una importancia muy elevada a las instalaciones deportivas (33.3%) y de servicio de comida (53.3%) (tabla 30). La gran mayoría (86.6%) afirmó que, desde su perspectiva, la escuela de su hijo no contaba con dichos elementos infraestructurales en suficiente número y extensión. En cambio, la disposición de abanicos o un mayor número de baños parece despertar menos crítica. Sólo el 13.3% en promedio indicó su insuficiencia (tabla 30).

No obstante, al interior de la muestra se observan algunas diferencias interesantes: las madres de familia en el área de clase media baja I observaron en mayor grado la falta de abanicos en los salones de clase y la disposición de suficientes baños (34.8%) (tabla 30). Esta preocupación resultó marginal en las demás escuelas tanto del área urbano como del rural. Resulta muy interesante que las mujeres en las dos zonas pobres (zona urbano-marginal y zona rural pobre) apuntaron sobre todo a la falta de comedores (77.1% y 81.0%). Esta perspectiva fue compartida empero sólo por un tercio aproximadamente (entre 27.9% y 33.3%) de las madres de familia en las colonias de clase media baja. El nivel de significancia de 0.000 indica que las diferencias se relacionan efectivamente con la ubicación de las escuelas (como indicador de la clase social).



Las diferencias entre las madres de familia según su estrato social apunta indirectamente a estructuras de preferencia distintas en la clase media baja frente a las clases urbano y rural pobres que se relacionan asimismo con diferentes estándares de vida. Se trata, empero, de una hipótesis que no podemos explorar en esta investigación.

Una estancia prolongada en un centro de enseñanza acarrea más tareas de limpieza y manutención de las instalaciones infraestructurales. ¿Pueden las escuelas afrontar este reto? ¿Cuentan con el número suficiente de intendentes? En promedio, el 58.8% de las encuestadas opinó que sí (tabla 31). Empero, en la colonia de clase media baja II y urbano-marginal las respuestas afirmativas se encuentran por debajo de la media: aquí sólo el 53.5% y el 41.7% de las personas encuestadas consideraron suficiente el número de intendentes. En otras palabras, la observación acerca de la insuficiencia del personal de limpieza apunta a problemas de suciedad en dichos planteles.

**Tabla 31. Suficiencia del personal de intendencia desde la perspectiva de las madres de familia, según la ubicación de la escuela (n = 174)\***

¿Tiene la escuela suficiente personal de intendencia?	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbana marginal	Clase rural pobre	Total
Si	32 71.1%	23 53.5%	15 41.7%	30 65.2%	100 58.8%
No	13 28.9%	20 46.5%	21 58.3%	16 34.8%	70 41.2%
Total	45 100.0%	43 100.0%	36 100.0%	46 99.9%	170 99.9%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron 4 de los 174 casos en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 8.462  
Nivel de significancia: 0.037

En cuanto al profesorado, las evaluaciones son más homogéneas (tabla 32). En promedio, el 82% de las madres de familia opinaba que la escuela contaba con el suficiente número de maestros para atender a los alumnos en el turno escolar alargado. Sólo en la zona urbano-marginal las madres de familia resultaban más escépticas al respecto: ahí un tercio dudaba de que el turno alargado pudiese ser atendido adecuadamente por la cantidad de maestros existentes.

**Tabla 32. Suficiencia de personal docente, según la ubicación de la escuela (n = 174)\***

Suficiente número de maestros	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbana marginal	Clase rural pobre	Total
Si	43 93.5%	36 80.0%	25 69.4%	38 82.6%	142 82.1%
No	3 6.5%	9 20.0%	11 30.6%	8 17.4%	34 17.9%
Total	46 100.00%	45 100.00%	36 100.00%	46 100.00%	173 100%

Fuente: datos de campo

- Se perdió un caso de los 174 en total por falta de respuesta a una pregunta.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 8.112

Nivel de significancia: 0.044

Ahora bien, antes de medir el grado de satisfacción expresado por las madres de familia con el programa es preciso analizar el impacto del cambio de horario escolar en la dinámica familiar.

### 2.3 El impacto de la extensión del horario escolar en la dinámica de las unidades domésticas

A pesar de ser identificadas como las 'células nucleares de la sociedad' que el Estado debe de proteger y apoyar, las familias siguen siendo aquellas unidades de la organización social que no cuentan con un poder real para imponer su dinámica organizativa a otras instituciones sociales como, por ejemplo, las empresas y el gobierno. Al contrario, por lo general son las familias las que tienen que adaptarse a los procesos de modernización de otras instituciones lo que significa a menudo cambios importantes en la organización de las actividades domésticas.

Dado que la extensión del horario escolar en las escuelas primarias modifica la hora de recoger a los niños de la escuela, es posible pensar que algunas unidades domésticas podrían tener problemas para organizar la recepción de los alumnos en la tarde una vez terminadas las clases. Asimismo, una estancia diaria más larga en la escuela infiere las tareas que los niños tienen que cumplir eventualmente al interior de las unidades domésticas como, por ejemplo, cuidar a los hermanos menores o ayudar en los mandatos u otras actividades domésticas. Por último, podemos pensar que la presencia de un cierto tipo de infraestructura escolar (comedores para los estudiantes; servicio de transporte) puede apoyar a las familias y que su ausencia contribuye a nuevos problemas.

En vista de que entre el turno matutino y las clases vespertinas se extiende un recreo lo suficientemente largo (40 a 50 minutos aproximadamente) para comer, los niños tienen teóricamente la posibilidad de regresarse a sus hogares, o bien, de quedarse en la escuela. Esta solución se ofrece sobre todo cuando el plantel escolar cuenta con un comedor donde se sirve comida caliente.

Las respuestas de las madres de familia a la pregunta si la escuela ofrece comida al medio día (tabla 33) no refieren a un dato *objetivo*, es decir, a la existencia de un comedor que ofreciera comida caliente ya que en este caso todas las entrevistadas con hijos en una misma institución escolar deberían haber contestado de la misma forma: 'sí, existe un comedor'; o bien, 'no, no existe un comedor'. Las mujeres interpretaron la pregunta más bien en el sentido de si las comidas ofrecidas comercialmente en la escuela (y las que se tenían que pagar, por lo tanto) constituirían una opción real para sus hijos. En este sentido no sorprende que el 57% de las mujeres de la colonia de clase media baja II hayan contestado que sí ya que se trata del espacio habitacional con el mayor nivel de ingreso dentro de la muestra. En cambio, en las demás escuelas las respuestas afirmativas representaron sólo entre el 5.7% y el 25.7%. En la zona urbana marginal - la colonia más pobre de la muestra - se registró la tasa de respuesta afirmativa (5.7%) más baja dentro de la población encuestada (tabla 33). Dado que el nivel de significancia es .000 debemos empero asumir que las diferencias observadas entre las escuelas tienen una clara relación con la clase social de los padres de familia (inferida a través de la colonia residencial).

**Tabla 33. Servicio de comida a medio día en el espacio escolar, según la ubicación de la escuela (%) (n=174)\***

Servicio de comida en la escuela	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
si	7 15.6%	24 57.1%	2 5.7%	10 22.2%	43 25.7%
no	38 84.4%	18 42.9%	33 94.3%	35 77.8%	124 74.3%
Total	45 100.0%	42 100.0%	35 100.0%	45 100.0%	167 100.0%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron en esta muestra 7 casos de los 174 en total por no haber contestado una pregunta.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 31.738

Nivel de significancia: .000

Ahora bien, la existencia de un comedor y la posibilidad económica de una familia de adquirir allí la comida para el hijo no significan necesariamente que las madres de familia aprovecharían efectivamente esta opción. Esto se observa en el tabla 34 que explora el lugar donde los estudiantes ingieren su comida: en la escuela, en su casa, o bien, en algún otro lugar (la casa de un pariente, por ejemplo).

**Tabla 34. Lugar donde los estudiantes toman sus alimentos al medio día, según la clase social (%) (n = 174)\***

Lugar de comida a mediodía	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
La escuela	5 11.6%	4 9.1%	3 10.0%	5 12.5%	17 10.8%
El hogar	36 83.7%	38 86.4%	27 90.0%	35 87.5%	136 86.6%
Otro lugar	2 4.7%	2 4.5%	-	-	4 2.5%
Total	43 100.0%	44 100.0%	30 100.0%	40 100.0%	157 100.0%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron en esta muestra 17 casos de los 174 en total por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 3.575

Nivel de significancia: .734

Sólo entre el 9% y el 12.5% de la población estudiantil tomó sus alimentos en la escuela. La gran mayoría (entre el 84% y el 90%) regresó, en cambio, a medio día a su hogar para comer (tabla 34). El comportamiento de los estudiantes es bastante homogéneo entre las diversas colonias. De hecho, el nivel de significancia de .734 indica que las diferencias observadas entre los alumnos no se explican a partir de la clase social (inferida a partir del lugar de residencia) de los alumnos.

Los niños que comieron a mediodía en casa tenían que ser trasladados en la tarde de nueva cuenta a la escuela para tomar sus clases vespertinas. Se trata pues de un movimiento doble de los padres de familia que podría complicarse hipotéticamente sobre todo en aquellas unidades domésticas donde la mujer trabaja fuera del hogar.

Si bien es cierto que la gran mayoría de los niños tanto de las madres trabajadoras como de las amas de casa ingiere su comida a medio día en su hogar (86.6% en promedio), se observa una diferencia estadísticamente significativa (valor crítico de la chi-cuadrada: 7.457 y nivel de significancia: .024) entre la ocupación de la madre y el lugar de la comida del hijo (tabla 35). En el caso de las mujeres trabajadoras, el 78.3% de los estudiantes comía en casa, el 4.3% en otro lugar (en la casa de los abuelos o tíos) y el 17.4% en la escuela. Es decir, uno de cada cinco niños (21.7%) comió fuera de su hogar. La escuela acogió la mayor parte de estos estudiantes. En el caso de los hijos de las amas de casa la situación fue diferente ya que un mayor porcentaje (93.2%) tomó sus alimentos a mediodía en su hogar; el 1.1% en otra casa y sólo el 5.7% en la escuela. Estos datos permiten concluir que las mujeres que se dedican a un empleo intentan resolver en mayor grado el problema del traslado a mediodía dejando sus hijos en la escuela. El horario extendido puede constituir así una forma de apoyo para estas mujeres.

**Tabla 35. Lugar de la comida a medio día, según la ocupación de la madre (trabajadora/ama de casa) (%) (n= 174)\***

Lugar de comida a mediodía	Trabajadora	Ama de casa	Total
Escuela	12 17.4%	5 5.7%	17 10.8%
Casa	54 78.3%	82 93.2%	136 86.6%
Otro lugar	3 4.3%	1 1.1%	4 2.5%
Total	69 100.0%	88 100.0%	157 100.0%

Fuente: Datos de campo

- Se perdieron 17 casos del total de 174 por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 7.457

Nivel de significancia: .024

La duplicidad de los tiempos para los traslados puede teóricamente inferir la programación cotidiana de los quehaceres domésticos de las madres de familia. Sin embargo, en promedio tres de cada cuatro mujeres (78.8%) negó un impacto del programa en sus tareas domésticas (tabla 36). En cambio, un número levemente mayor de amas de casa (23.7%) se sintió afectado en la realización de sus quehaceres domésticos por el programa escolar frente al 17.8% de las trabajadoras. Estas mujeres se quejaron de que desde el horario escolar extendido terminarían sus actividades domésticas más tarde de lo acostumbrado en el pasado. No obstante, las diferencias entre ambos grupos ocupacionales no son estadísticamente significativas dado el nivel de significancia de .351 y un valor crítico de la chi cuadrada de .870.

**Tabla 36. Impacto de la extensión del horario escolar en las actividades domésticas de las madres de familia, según la ocupación de las madres (%) (n= 174)\***

Impacto en el quehacer domestico	Trabajadora	Ama de casa	Total
No afecta	60 82.2%	74 76.3%	134 78.8%
Sí, afecta	13 17.8%	23 23.7%	36 21.2%
Total	73 100.0%	97 100.0%	174 100%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron 4 casos en esta muestra por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la Chi-cuadrada: .870

Nivel de significancia: .351

Si bien no se observa una afectación con relación a la ocupación de las madres de familia, la tabla 37 indica que entre la percepción de ser afectada por el programa y la clase social hay una relación estadísticamente significativa (nivel de significancia: .010). En la zona urbana marginal estrato marginal) el 37% de las madres de familia se quejaron de terminar más tarde sus quehaceres domésticos que en el pasado. En las dos colonias urbanas de clase media baja el porcentaje de mujeres afectadas se ubicó en 6.7% y 23.9% mientras que en la zona rural pobre el 20.5% de las madres de familia percibió un impacto negativo.

**Tabla 37. Impacto de la extensión del horario escolar en las actividades domésticas de las madres de familia, según la clase social (%) (n=174)\***

Impacto en el quehacer domestico	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
No afecta	35 76.1%	42 93.3%	22 62.9%	35 79.5%	134 78.8%
Sí, afecta	11 23.9%	3 6.7%	13 37.1%	9 20.5%	36 21.2%
Total	46 100.0%	45 100.0%	35 100.0%	44 100.0%	170 100.0%

Fuente: Datos de campo.

- Se perdieron 4 casos de los 174 en total por no haber contestado una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 11.241

Nivel de significancia: .010

Este resultado sorprende ya que comúnmente se supone una menor afectación de las amas de casa dando por supuesto que ellas contarían, en teoría, con más tiempo para las actividades cotidianas en el hogar: situación que les ayudaría a compensar eventuales efectos negativos en el quehacer doméstico.

Ahora bien podríamos pensar que la clase social se ligaría con la mayor o menor participación de los estudiantes en los quehaceres domésticas antes de iniciar el programa piloto (tabla 38). Esperaríamos que en las zonas pobres el nivel de participación de los infantes hubiese sido mayor que en las zonas de clase media baja, situación que podría explicar – a raíz de la retención de los alumnos en escuela desde la iniciación del programa piloto – la percepción de las madres de familia de tardarse ahora más en sus actividades domésticas (tabla 38).

**Tabla 38. Participación de los niños de primaria en las tareas del hogar antes de la extensión del horario escolar, según la colonia (%)**

Participación de los niños en tareas domésticas antes de iniciar el programa	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
Participó	20 45.5%	25 64.1%	17 51.5%	29 64.4%	91 56.5%
No participó	24 54.6%	14 35.9%	16 48.5%	16 35.6%	70 43.5%
Total	44 100.00%	39 100.00%	33 100.00%	45 100.00%	161 100.0%

Fuente: Datos de campo.

Se perdieron 13 de los 174 casos en total por no haber contestado una de las preguntas.

Valor de la chi-cuadrada: 4.591

Nivel de significancia: .204

Sin embargo, como demuestra la tabla 38, la hipótesis no se confirma. El impacto en las tareas domésticas *no* se relaciona con la pérdida de fuerza de trabajo infantil de las tareas domésticas a raíz de la implementación del horario escolar extendido. En promedio, el 56.5% de los estudiantes de primaria participaba antes de la extensión en las actividades del hogar. La zona residencial urbana más pobre, donde un mayor número de mujeres se quejó del impacto negativo del programa escolar, no presentó en el pasado mayores niveles de participación infantil en el hogar que otras colonias urbanas. El nivel de significancia de .204 comprueba que las diferencias en la participación infantil en la unidad doméstica no se explican en el medio urbano por la clase social.

Con base en los datos arriba inferimos que la mayor afectación de las amas de casa por el programa se relaciona con factores de la organización del hogar. En concreto nos interesa saber si el hecho de que los niños coman en la escuela o en la casa influye la realización de los quehaceres domésticos ya que podríamos pensar que las mujeres que recogen sus hijos a medio día de la escuela y los devuelven después de la comida al centro educativo perderían tiempo que originalmente dedicaron al trabajo doméstico.



Los datos empíricos (tabla 39) parecen rechazar esta hipótesis. Un porcentaje levemente mayor de mujeres que no se sienten afectadas por el programa escolar sirve la comida a mediodía a su hijo en casa (87.1%) frente al 84.8% de las mujeres que se quejaron del impacto negativo del programa. Y más aún, un mayor porcentaje de los hijos de las mujeres quejas (15.2% comió a mediodía en la escuela (frente al 9.7% de las mujeres que no se sintieron afectadas).

**Tabla 39. Impacto del horario escolar en la realización del trabajo doméstico, según el lugar dónde comen los alumnos a mediodía (%) (n = 174)\***

Lugar de comida	Termina el quehacer igual que siempre o más temprano	Termina el quehacer más tarde de la hora acostumbrada	Total
Escuela	12 9.7%	5 15.2%	17 10.8%
Casa	108 87.1%	28 84.8%	136 86.6%
Otro lugar	4 3.2%	-	4 2.5%
Total	124 100%	33 100%	157 100.0%

Fuente: datos de campo

\*Se perdieron 17 casos del total de 174 por no haber contestado una de las dos preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 1.801

Nivel de significancia: .406

Si comparamos los datos de la tabla 39 con los de la tabla 35 (lugar de la comida a medio día, según la ocupación de la madre) detectamos que el número de niños de las madres trabajadoras que ingieren su comida en la escuela – 12 en total (tabla 35) – es idéntico al número de hijos (12) que comen en el plantel escolar y cuyas madres argumentan terminar su quehacer a la misma hora o incluso antes (tabla 39). Más interesante aún, las cinco amas de casa cuyos hijos comen en la escuela (tabla 35) aparecen en la tabla 39 en el renglón de las mujeres que arguyen terminar sus quehaceres mucho después de lo acostumbrado desde que se extendió el horario escolar. Ello sugiere pensar que la afectación del hogar por el programa escolar constituye sobre todo un problema de las amas de casa.

En síntesis, el 21.1% de las madres de familia reportó un impacto negativo del programa escolar en la realización de sus quehaceres domésticos. Nuestros datos apuntan que estas mujeres forman parte de un sector femenino que, desde los estereotipos sociales, es considerado aporoblemático de parte de la administración educativa: las amas de casa. Dado que el impacto negativo se presenta estadísticamente en mayor grado en la zona residencial urbano-marginal, inferimos que la afectación percibida por las mujeres en dicho área residencial se encuentra relacionada con factores sociales que se presentan con más frecuencia en familias socialmente marginadas donde la mujer no se dedica a un trabajo remunerado.

Los datos presentados demuestran, por otra parte, la extensión del horario escolar no se opone al trabajo femenino, es decir, la ocupación extradoméstica de la madre de familia no acarrea mayores problemas a la unidad doméstica en cuanto a la atención de los estudiantes. Más aún, el horario escolar extendido puede incluso favorecer a este sector femenino dado que los niños se encuentran durante más tiempo custodiados en un lugar público seguro por lo que sus madres se pueden ocupar tranquilamente a sus actividades extradomésticas.

Las diferencias observadas entre madres de familia trabajadoras, por un lado, y el sector más pobre de las amas de casa tendrán que reflejarse también en los niveles de satisfacción experimentados por las mujeres con relación al programa educativo que vamos a analizar a continuación.

#### **2.4. La satisfacción de las madres de familia con respecto a la extensión del horario escolar**

El número de personas que se sintieron satisfechas con relación al programa piloto resulta considerablemente elevado: el 80.8% (tabla 40). No obstante, no hay que descuidar que una de cada cinco madres de familia tenía una percepción negativa de este mismo programa. De ahí nace la pregunta acerca de los factores que influyen en la satisfacción o insatisfacción de las madres de familia.

Al analizar el impacto del programa en las unidades domésticas a las que pertenecen los alumnos, detectamos (capítulo 3.3) que en la zona urbano-marginal había un número mucho mayor de madres de familia que se sintieron afectadas negativamente por el nuevo programa educativo. Observamos asimismo que este grupo se integró por amas de casa. A raíz de estos hallazgos no sorprende que el número de mujeres satisfechas con el proyecto educativo sea más bajo en dicha área residencial: 63.9%. Dicho de otra manera, el 36.1% de las madres de familia en dicha zona no estaba contento con el programa. Se trata de un número muy alto que contrasta con los menores niveles de descontento en las demás zonas residenciales: zona de clase media baja I 15.2%; zona de clase media baja II 6.5% y zona rural pobre 22.2% (tabla 40). En general se observa que el descontento experimentado se incrementa con el nivel de pobreza donde se localiza la escuela: el nivel más bajo (6.7%) se observa para la zona de clase media baja II que tiene el nivel de ingreso más alto de la muestra seguido por la zona de clase media baja I con un 15.2% de madres de familia descontentas y la zona rural pobre con el 22.2% de insatisfechas. El nivel de significancia de 0.008 apunta que las diferencias observadas se encuentran claramente relacionadas con la clase social.

**Tabla 40. Satisfacción de la población entrevistada con el horario escolar extendido, según el área residencial (n = 174)\***

¿Esta usted satisfecha con el programa Piloto?	Clase media baja I	Clase media baja II	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
Si	39 84.8%	42 93.3%	23 63.9%	35 77.8%	139 80.8%
No	7 15.2%	3 6.7%	13 36.1%	10 22.2%	33 19.2%
Total	46 100%	45 100%	36 100%	45 100.0%	172 100.0

Fuente: datos de campo

\* Se perdieron dos casos de los 174 en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 11.935

Nivel de significancia: 0.008

El segundo factor crítico, según los hallazgos presentados en el capítulo 2.3, se integró por el tipo de ocupación: dedicarse a un trabajo extradoméstico, o bien, exclusivamente al hogar. Dado que el trabajo femenino se relaciona con el estado civil de las madres de familia, revisaremos en seguida el grado de satisfacción en relación con el estado civil de las entrevistadas (tabla 41).

**Tabla 41. Satisfacción/insatisfacción experimentada según el estado civil\* de la población entrevistada (n=174)\*\***

Estado civil	Satisfecho	Insatisfecho	Total
casada	83 77.6%	24 22.4%	107 100.0%
Unión libre	15 88.2%	2 11.8%	17 100.0%
viuda	4 66.7%	2 33.3%	6 100.0%
divorciada	7 87.5%	1 12.5%	8 100.0%
separada	12 85.7%	2 14.3%	14 100.0%
Madre soltera***	11 91.7%	1 8.3%	12 100.0%

Fuente: Datos de campo.

• Excluimos aquí las 6 mujeres solteras que no eran madres de los estudiantes sino solamente los recogían por encargo de la madre de familia.

\*\* Se perdieron aquí 10 casos del total de 174 por falta de respuesta una de las preguntas o bien por no ser madres de los estudiantes.

\*\*\* Se trata de las madres de los estudiantes.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 3.452  
Nivel de significancia: 0.750

Si bien los datos en la tabla 41 no son estadísticamente significativos (nivel de significancia: 0.750), revelan un fenómeno interesante: el grupo de las mujeres casadas y las viudas presentó un mayor porcentaje de personas insatisfechas con el programa (22.4% y 33.3% respectivamente) que las madres de familia que su ubicaron en otras categorías del estado civil. Por ejemplo, solamente el 8.3% de las madres solteras; el 11.8% de las que vivían en unión libre y el 14.3% de las separadas expresaron su descontento con el programa educativo.

Sin duda, el estado civil por si mismo parece no ser significativo para explicar las diferencias de satisfacción, pero no hay que olvidar que constituye un elemento esencial en la estructuración del campo de reproducción diaria de las mujeres: aquellas que no cuentan con una pareja quien las puede mantener económicamente, tienen que trabajar. En cambio, las que viven o vivieron en una relación de pareja formal (aunque disuelta formalmente como en el caso del divorcio) se encuentran en ocasiones ante la posibilidad de poder elegir entre una vida de ama de casa o la de una mujer que co-participa en la financiación del hogar a través de un trabajo extradoméstico. Como vimos en el capítulo 3.3., el hecho de contar con un trabajo favorece la aceptación del horario escolar extendido, situación que se traduce en un mayor porcentaje de mujeres trabajadoras satisfechas con el programa.

Por otra parte es preciso tomar en cuenta que no todas las amas de casa se opusieron al horario escolar en vista de que se integra por mujeres de diferentes estados civiles: casadas, mujeres que viven en unión libre y viudas. Asimismo se trata de un sector femenino heterogéneo también con relación a la clase social y los recursos materiales disponibles. Dado que la crítica en el horario extendido era mayor entre las amas de casa de la zona urbana más pobre suponemos que la pobreza constituye un factor necesario que interviene en la satisfacción experimentada por las mujeres – y sobre todo de las amas de casa – con respecto al programa educativo. Sobre esta base vamos a analizar a continuación si existe una relación entre el gasto educativo mensual y la satisfacción con el programa (tabla 42).

Se observan claras diferencias entre los dos grupos de mujeres (las con un gasto educativo mayor y las que perciben gastar lo mismo que antes de iniciarse el proyecto educativo) que es estadísticamente significativo (nivel de significancia: 0.010) (tabla 42). En el grupo de mujeres que consideran gastar más que antes el porcentaje de personas satisfechas (72.3%) con el programa es menor que en el grupo que considera gastar para la educación lo mismo que en el pasado (90.7%). Por consiguiente, en el grupo de hogares que gastan más el porcentaje de madres de familia insatisfechas es mayor (27.7%) que en el grupo que gasta lo mismo que antes (9.3%).

**Tabla 42. Satisfacción/insatisfacción de la población entrevistada, según la variación percibida del gasto educativo mensual comparado con el año escolar anterior al proyecto piloto (n = 174)\***

Satisfacción/insatisfacción experimentada	Mayor gasto educativo	Mismo gasto educativo	Total
satisfecho	68 72.3%	68 90.7%	136 80.5%
insatisfecho	26 27.7%	7 9.3%	33 19.5%
Total	94 100.0%	75 100.0%	169 97.1%

Fuente: Datos de campo.

\* Se perdieron 5 casos de los 174 en total por falta de respuesta a una pregunta.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 9.304

Nivel de significancia: 0.010

Para explorar más a fondo los factores económicos, correlacionamos la satisfacción/insatisfacción con el monto mensual que las madres de familia gastan para la escuela de su hijo (tabla 43).

**Tabla 43. Satisfacción/insatisfacción de la población entrevistada, según el gasto educativo mensual ( \$ M.N.) (n = 174)\***

Satisfacción/insatisfacción	Ningún gasto	Hasta \$ 100	\$ 101 - 200	Más de \$ 200	Total
Satisfecho	10 90.9%	33 80.5%	53 86.9%	34 73.9%	130 81.8%
Insatisfecho	1 9.1%	8 19.5%	8 13%	12 26.1%	29 18.2
Total	11 100.0%	41 100.0%	61 100.0%	46 100.0%	159 31.4%

Fuente: Datos de campo.

\*Se perdieron 15 casos de los 174 en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítica de la chi-cuadrada: 3.636

Nivel de significancia: 0.304

A primera vista podría parecer que existe una relación entre el grado de satisfacción y el monto de dinero efectuado mensualmente por las madres de familia ya que el mayor nivel de personas satisfechas (91%) se alcanza en el grupo que no tuvo que efectuar gasto alguno por el hecho de contar con una beca escolar y el menor (74%) en el grupo que expendió más de 200 pesos por mes. Sin embargo, el grupo de mujeres que dispendió mensualmente entre 100 y 200 pesos pone en duda la idea que entre menos se gaste para la escuela mayor fuese la satisfacción con el programa educativo. De hecho, el porcentaje de mujeres satisfechas (87) es mayor en este grupo que en el anterior que gasta menos (hasta 100 pesos por mes: 80%). Estas observaciones se confirman por el nivel de significancia (0.304) que indica que las diferencias no se relacionan con los grupos de gasto educativo.

Esta aparente discrepancia se explica por el hecho de que el monto absoluta gastado por mes adquiere su significancia apenas en relación con los recursos disponibles dentro de un núcleo doméstico. En otras palabras, cien pesos por mes pueden resultar insignificantes para una familia que cuenta mensualmente con diez mil pesos, mientras que para una familia con dos o tres salarios mínimos la misma cantidad representa una fortuna. Estas observaciones relativizan por lo tanto los números absolutos utilizados en la tabla 43. Para revisar el significado del gasto preguntamos a las entrevistadas si les resulta difícil reunir el gasto educativo mensual (tabla 44).

**Tabla 44. Grado de dificultad percibido para reunir el gasto educativo mensual (n = 174)**

Grado de dificultad percibido	Nos. de personas	
		%
Difícil	57	32.8%
A veces difícil	79	45.4%
Fácil	31	17.8%
No sabe/ no contestó	7	4.0%
Total	174	100.0%

Fuente: Datos de campo.

Podríamos suponer que el grado de dificultad percibido tenga que ver tanto con la clase social como con el estado civil de las mujeres. En el caso de la clase social, la dificultad se relacionaría con el grado de pobreza de las unidades domésticas. Si bien las áreas residenciales no son tan homogéneas en cuanto al nivel de ingresos por hogar como lo hace suponer la taxonomía del INEGI (área residencial urbano-marginal, clase media baja, etcétera), en caso que la pobreza influiría tendría que esperarse que en las áreas de clase media baja habrá una menor proporción de personas a quienes se les hace difícil afrontar el gasto educativo mensual (véase cuadro 45).

**Tabla 45. Dificultad percibida para afrontar el gasto educativo mensual, según la ubicación de la escuela (n = 174)\***

Grado de dificultad percibida	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbano-marginal	Clase rural pobre	Total
Difícil	15 32.6%	12 27.9%	12 35.3%	20 42.6%	59 34.7%
A veces difícil	15 32.6%	22 51.2%	16 47.1%	26 55.3%	79 46.5%
Fácil	16 34.8%	9 20.9%	6 17.6%	-	31 18.2%
Total	46 100.0	43 100.0	34 100.0%	47 100.0%	170 100.0%

Fuente: datos de campo.

\* Se perdieron 4 de los 174 casos

Valor crítico de la chi-cuadrada: 22.641

Nivel de significancia: 0.007

A primera vista se observa una diferencia marcada entre las madres de familia que viven en el Área Metropolitana de Monterrey y aquellas que residen en la zona rural. Para el 42.6% de las mujeres rurales pobres, el gasto mensual constituyó una carga difícil de afrontar. El resto experimentó ocasionalmente dificultades. A ninguna madre de familia rural se le hizo fácil costearse la educación de su hijo/a (tabla 45).



En cambio, las diferencias entre las dos clases sociales en Monterrey (clase media baja y urbano-marginal) no son tan marcadas como lo habíamos esperado. En la colonia más pobre (área urbano-marginal) se observa sólo una proporción ligeramente mayor de madres de familia a quienes se les dificultó el gasto educativo (35.3%) en comparación con las zonas de clase media baja (32.6% y 27.9%) (tabla 45). No obstante, el nivel de significancia (0.007) nos permite aceptar que las diferencias en cuanto a la percepción de la carga económica están relacionadas con la clase social.

Dado que la categoría de 'dificultad percibida' no hace referencia al monto absoluto erogado, sino al significado subjetivo que adquiere este monto, puede haber personas de los tres niveles económicos (clase media baja, clase urbana marginal y estrato pobre rural) quienes – a pesar de la diferencia en el gasto concreto erogado – comparten un mismo significado acerca del gasto educativo. Además, el concepto de dificultad percibida no hace referencia exclusivo a cantidades de dinero sino también a los problemas de los individuos de disponer según su voluntad de ellos. Por ejemplo, una mujer que depende económicamente de su esposo y mantiene con él un lazo tradicional asimétrico, tendrá probablemente más dificultades para acceder a los recursos económicos de la familia administrados por el varón que una trabajadora en la misma situación económico pero quien cuenta con un ingreso propio.

La correlación arriba sugiere una estrecha relación entre clase social (inferida a través de la zona de residencia) y la dificultad percibida para reunir mensualmente el gasto educativo. La clase social un fenómeno social de suma complejidad que no se reduce al mero nivel de ingreso sino abarca asimismo en el plano macrosociológico estilos de vida y determinados tipos de relaciones social y, en el plano microsociológico, ámbitos y niveles de autodeterminación. Cada una de estas variables es moldeada por otras de tipo sociodemográfico (género, etnicidad, cultura, religión, escolaridad, etcétera). Sobre esta base es preciso considerar que para comprender en mejor grado el vínculo entre clase social y dificultad percibida para reunir el gasto social necesitamos explorar más variables sociodemográficas. Enseguida vamos a explorar una eventual relación entre la ocupación de las madres de familia y la dificultad percibida para reunir el gasto educativo (tabla 46).

**Tabla 46. Dificultad percibida para pagar el gasto educativo mensual, según la ocupación de las madres de familia (n = 174)\***

Grado de dificultad percibida	Ama de casa	Emplada (Secretaria vendedora, Enfermera y técnica)	Operaria	Comerciante	Empleada doméstica	Total
Difícil	39 39.0%	9 28.1%	3 27.3%	1 20%	3 33.3%	55 35.0%
A veces difícil	45 45.0%	18 56.3%	2 18.2%	3 60%	5 55.6%	73 46.5%
Fácil	16 16.0%	5 15.6%	6 54.5%	1 20%	1 11.1%	29 18.5%
Total	100 100.0%	32 100.0%	11 100.0%	5 100.0%	9 100.0%	157 100.0%

Fuente: Datos de campo.

\* Se perdieron 17 casos de los 174 en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 12.850

Nivel de significancia: 0.117

Si bien el nivel de significancia no permite afirmar una estrecha relación estadística entre ocupación y la dificultad percibida de reunir el gasto escolar, la tabla 46 permite observar que las amas de casa presentan el mayor porcentaje de personas (39%) a quienes les resulta siempre difícil reunir el gasto educativo; seguidas en segundo lugar por las empleadas domésticas (33.3%), las operarias (28.28%) y las comerciantes (20%). Resalta pues que las amas de casa liberan en mayor grado una batalla para costear la educación de sus hijos que las mujeres que cuentan con un trabajo extradoméstico incluso cuando el empleo se ubica en el sector de los servicios domésticos donde las remuneraciones son muy bajas y las condiciones laborales a menudo inestables.

Sorprende, por otra parte, que sean las operarias a quienes más se les facilitaban el pago de los útiles escolares (54.5%). Muy a distancia le siguen las comerciantes (20%), las amas de casa (16%), las empleadas (enfermeras, técnicas, etc.) (15.6%) y las sirvientas domésticas (11.1%).

Los datos arriba permiten comprender del porqué la mayor resistencia hacia el programa proviene de las amas de casa que habitan en la colonia más pobre de la muestra (zona urbano marginal) (tabla 45). El hecho de que la oposición e insatisfacción se concentra en este sector de madres de familia demuestra que la crítica al programa no es motivada ni por dificultades de adaptación al nuevo horario escolar ni por problemas de reorganización de las tareas domésticas sino que les subyacen motivos económicos. La oposición al programa expresa, por consiguiente, el elevado nivel de estrés que sufren aquellas madres de familia pobres que no cuentan con una fuente de ingreso propio por ser confrontadas con un programa educativo que les impone mayores gastos. Ello implica que tienen que 'negociar' con su esposo un gasto extra ineludible. Se trata de una situación que a menudo implica un elevado nivel de tensión entre la pareja. Si las mujeres no logran conseguir el apoyo del esposo, tendrán que enfrentar presiones de parte de la escuela: situación igualmente estresante. La situación de las amas de casa se complica, además, por el nivel de asimetría en las relaciones de pareja. En otras palabras, podemos suponer que a mayor desigualdad entre los cónyuges en cuanto el ingreso familiar, el poder de decisión, etcétera, mayor será el nivel de estrés sufrido por las amas de casa pobres y mayor será su descontento con respecto al programa. Si bien no podemos seguir en esta investigación la hipótesis, se trata de una problemática social que exige futuras investigaciones.

La situación de las madres trabajadoras parece ser – a pesar de vivir en pobreza – un poco menos tensa. Ellas generan su propio ingreso por lo que tienen una mayor capacidad para determinar el destino de los recursos generados por ellas.

En suma, nuestros datos indican que la insatisfacción con el programa de horario extendido no se liga a un solo factor socioeconómico sino a una serie de variables sociales (clase social, premura económica, ocupación, estado civil, dependencia económica, etcétera) que, en su conjunto, influyen la actitud de las madres de familia hacia el programa educativo: tema que exploraremos en el último capítulo.

Aunque el rechazo hacia el programa en general no parece ser muy elevado en el total de la muestra (20%), no hay que subestimar la gravedad de esta cifra. Por un lado es preciso tener en consideración que la presente muestra se integró intencionalmente por escuelas en áreas residenciales con niveles socioeconómicos diferentes (clase media baja y clase pobre). La proporción entre las zonas socioeconómicas de la muestra no representa la realidad del Área Metropolitana de Monterrey. Es de suponer que la población pobre abarca un porcentaje mucho mayor de población. Por consiguiente, según la ubicación de la escuela el descontento de las madres de familia puede tener mucho mayor peso de lo que parece tener en la presente muestra.

## 2.5. La disposición de las madres y padres de familia de seguir apoyando el programa educativo

El éxito de un programa educativo depende tanto del apoyo que recibe un proyecto en el plano administrativo, académico e infraestructural de parte del Estado como de los padres y madres de familia. Ante el elevado número de madres que se sintieron satisfechas con el programa (79.9%) y que, por lo tanto, apreciaron los beneficios del mismo, tendría que esperarse que este mismo número de personas desearía la continuación del programa. Sin embargo, a la pregunta de si desean que el horario escolar extendido continúe o termine en la escuela de su hijo, el 71.8% optó por su continuación y el 23.6% por su desaparición. El 4.6% de las mujeres no contestó. Estos datos demuestran que incluso en el grupo de las madres que se decían satisfechas con el programa había quienes prefirieron regresarse a la modalidad corta (cuadro 47).

**Tabla 47: Deseo de los padres de familia a que continúe el programa, según la ubicación de la escuela (n = 174)\***

Deseo de que continúe el programa	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbano-marginal	Clase rural pobre	Total
Si	39 86.7%	38 86.4%	21 60.0%	27 64.3%	125 75.3%
No	6 13.3%	6 13.6%	14 40.0%	15 35.7%	41 24.7%
Total	45 100.0%	44 100.0	35 100.0%	42 99.9%	166 100.0%

Fuente: datos de campo

\* Se perdieron 8 casos de los 174 en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 13.167

Nivel de significancia: .004

Diferenciando la actitud de las madres de familia por clase social y comparándola con el número de personas satisfechas/insatisfechas (cuadro 40), se detectó que en la colonia de clase media baja I había una correspondencia entre la proporción de personas satisfechas (86.7%) y el número de madres quienes deseaban que el programa continúe (84.8%) (cuadro 47). En el caso de las demás escuelas, el número de personas insatisfechas era siempre menor que el de aquellas que deseaban terminar con el programa: en la zona de clase media baja II el 13% deseaba su fin frente a 6.5% de insatisfechas; en la clase urbana-marginal el 40% deseaba que termine el programa frente al 36% de insatisfechas; y en la zona rural pobre el 31.6% deseaba que acabe el programa frente al 22.2% de insatisfechas.

De nueva cuenta se observa que en las dos colonias más pobres (zona urbano-marginal y zona rural pobre) un porcentaje muy elevado de madres de familia (entre el 36 y el 40%) no deseaban la continuación del programa, mientras que en las zonas de clase media baja este grupo se integró sólo por el 13.5% de las madres de familia (cuadro 47). En otras palabras, la mayor oposición hacia el programa provino de los sectores poblacionales económicamente más vulnerables.

Al medir las actitudes de las madres de familia en términos menos dicotómicos, se logró detectar que el apoyo al programa educativo es aún menor de lo que parece en la tabla 47. A la pregunta si desearían ampliar, acortar o dejar igual el horario escolar en caso de que continúe el programa educativo, en promedio el 57% optó por su permanencia y el 5.9% propuso incluso expandirlo. En cambio, el 37% eligió acortarlo (cuadro 48). Este grupo abarcó tanto a las personas que se opusieron a la continuación del programa (24.7%) como a una parte de aquellas otras que optaron por su continuación. Ello indica que incluso entre las madres con una visión positiva hacia el programa había quienes prefirieron reducir la extensión del horario lo que significaría acortarle sus posibilidades educativas. El nivel de significancia de .001 indica una fuerte relación entre las dos variables.

**Tabla 48: La propuesta de las madres de familia acerca del horario escolar en caso de que continúe el programa piloto, según el área de residencia (n = 174)\***

Propuesta acerca del horario escolar	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
	9	12	23	19	63
	19.6%	26.7%	63.9%	40.2%	37.1
Acortarlo	4	1	1	4	10
	8.7%	2.2%	2.8%	9.3%	5.9%
Extenderlo	33	32	11	20	97
Dejarlo igual	71.7%	71.1%	33.3%	46.5%	57.1%
Total	46	45	35	43	170
	100%	100%	100%	100%	100.0%

Fuente: datos de campo

\* Se perdieron 4 de los 174 casos en total por falta de respuesta a una de las preguntas.

Valor crítico de la chi-cuadrada: 23.465

Nivel de significancia: .001

Las actitudes con respecto a la continuación o el cambio del horario de clase demuestran igualmente diferencias significativas entre las madres de colonias de clase media baja y las que habitan en barrios pobres. El 71% de las madres de las zonas de clase media baja 1 y 2 pidieron dejarlo igual y el 8.7% y 2.2% propusieron incluso extenderlo. El 19.6% y el 26.1% respectivamente plantearon reducir el horario de clase.

Un panorama más severo se observó en las colonias urbano-marginal y rural pobre donde el 64% y 44% respectivamente de las madres de familia deseaban acortar el horario escolar. Estas cifras son alarmantes ya que indican que en estos sectores sociales el programa no cuenta con el apoyo de un gran número de padres y madres de familia. Sin la disposición de ellos, empero, las posibilidades de éxito del programa se mermarán.

La falta de apoyo no se debe – como vimos en los capítulos anteriores – a eventuales prejuicios de las madres de familia que podrían ser superados mediante una campaña de información. Un porcentaje muy elevado de las madres de familia reconocía los beneficios educativos del proyecto piloto, apreciaba las oportunidades educativas que ofrece a sus hijos y se sentía satisfecho. Sin embargo, sobre todo en las colonias pobres las mujeres se encuentran ante grandes dificultades por reunir el gasto educativo mensual. Ello indica que en estas colonias la población participante requiere de mucho mayores apoyos a través de becas escolares y mejor equipamiento de las escuelas para reducir la carga financiera de las familias. Dicho de otra manera, un trato igual de las escuelas de parte del Estado no es suficiente para garantizar el apoyo de las madres de familia, pilar fundamental del éxito educativo. La acción del Estado hacia las escuelas debe basarse al contrario en la equidad: es decir, canalizar más apoyos hacia las poblaciones más pobres.

## RESUMEN Y CONCLUSIÓN

En respuesta a los bajos niveles académicos de los estudiantes mexicanos evidenciados por pruebas de conocimiento internacionales, el gobierno intentó detectar y contrarrestar los factores que explican en cierto grado el debacle educativo. Dado que el sistema educativo mexicano se diferencia del de otros países por el reducido número de horas-clase por día el Estado introdujo, en el 2001, de forma experimental, en algunas escuelas primarias una nueva modalidad del turno escolar: aumentó la estancia de los alumnos en la escuela de 4.5 horas diarias a un total de 8 horas. Independiente de los resultados que arrojará esta decisión en el plano académico, la estrategia escogida rebasa en mucho el ámbito escolar al modificar la salida de los alumnos del plantel escolar por varias horas al día. En vista de que se trata de estudiantes de entre 6 y 11 años de edad que, por lo común son llevados y recogidos por sus padres y madres, el cambio del horario escolar representa una intervención en un espacio extraescolar: las unidades domésticas a las que los alumnos pertenecen.

En vista de que la opinión de los padres de familia es de gran importancia para el desarrollo escolar de los alumnos y tomando en cuenta que el alargamiento del horario escolar puede motivar nuevos problemas y conflictos al interior del hogar que de forma directa o indirecta influyen a los infantes, nos pareció imprescindible revisar la experiencia de los padres y madres de familia en torno a este proyecto educativo. Quisimos conocer su opinión acerca de los alcances y limitaciones del proyecto piloto en que participan sus hijos y su grado de satisfacción con el programa. Pero también nos interesó saber si el programa ha tenido un impacto positivo o negativo en las unidades domésticas y si cierto tipo de madres de familia como por ejemplo, las que no cuentan con una pareja o las que trabajan, afrontan problemas específicos por el cambio de horario. Y finalmente nos interesó indagar si las madres y los padres de familia dispuestos a seguir apoyando el proyecto piloto, o bien, optan por su desaparición.

Para llevar a cabo nuestro estudio seleccionamos cuatro de las diez escuelas nuevoleonesas que participan en el proyecto piloto implementado por la Secretaría de Educación Pública. Dichos planteles atienden en conjunto a 4,500 alumnos de los 10,500 que están inscritos en Nuevo León en el proyecto piloto. La selección de la muestra fue de tipo intencional: quisimos cuidar que la muestra contenga escuelas que atienden tanto diferentes estratos socioeconómicos como poblaciones rural y urbana. Por lo tanto seleccionamos en el Área Metropolitana de Monterrey tres escuelas primarias: dos atienden a una población de clase media baja (52.8% de las entrevistadas) y la tercera a familias que viven en una zona de elevado nivel de marginación socioeconómica (20% de la población entrevistada). La cuarta escuela (27%) está situada en la cabecera de un municipio rural (clase rural pobre) y da servicio a una población rural pobre.

El 80% de las madres entrevistadas tenía menos de 40 años de edad. Una quinta parte rebasaba este límite de edad. El 49% de las entrevistadas pertenecía a una familia nuclear, el otro 49% formaba parte de una familia compuesta donde convivían además los abuelos maternos y/o paternos con la pareja. El 71% de las madres de familia vivía en una relación de pareja (matrimonio y unión libre) formando un hogar binuclear y el 25% no tenía pareja (hogar mononuclear formado por mujeres divorciadas, separadas o enviudadas). Entre las mujeres que vivían en pareja el 65% se dedicó exclusivamente al hogar y el 35% contó con un trabajo extradoméstico.

En el caso de las madres que no tenían pareja la mayor parte trabajaba: el 75% de las divorciadas; el 71% de las mujeres separadas y el 50% de las viudas. Sólo entre las madres solteras predominaban aquellas que se dedicaban al hogar 57%. Aproximadamente la mitad de las trabajadoras eran empleadas (secretarias, enfermeras y técnicas); el 16% laboró como operaria; el 13% como empleada doméstica y otro 13% seguía un trabajo por cuenta propia. El 7% laboró como comerciante. El 60% de las madres trabajadoras tenía un horario laboral compatible con el horario escolar. El 40% argumentaba que sus turnos laborales y las entradas y salidas de sus hijos a la escuela no eran compatibles.

La evaluación del programa piloto integra las condiciones del ámbito escolar y la vinculación con el personal docente y administrativo. El 30% de las madres de familia mencionó al gasto educativo como el principal problema; el 25% se quejó de la falta de coordinación entre los docentes entre el turno matutino y el vespertino lo que provocaría repetición de los contenidos educativos y el aburrimiento de los estudiantes al grado que algunos niños no querían asistir a las clases de la tarde. El 16% denunció la falta de disciplina entre el alumnado del plantel escolar. No obstante, uno de cada cuatro madres entrevistadas descartó que el proyecto piloto tuviese problema alguno. Este grupo mostró una satisfacción completa con el programa.



No obstante que la cuarta parte no veía problema alguno en el programa, casi todas las madres de familia consideraban que el plantel escolar tenía carencias infraestructurales que deberían de superarse: el 38% detectó la insuficiencia de materiales deportivos y el 32% para manualidades; el 11% consideró que las escuelas no disponía de un número suficiente de computadoras y el 16% ubicó otras faltas infraestructurales. A pesar de las carencias infraestructurales puntualmente observadas, el 52% de las madres de familia consideraba que la escuela de su hijo contó en general con lo necesario para implementar el programa frente al 48% que la consideraba insuficiente. Al interior de la muestra se observaron brechas considerables en la evaluación de la infraestructura escolar. Las madres de familia que vivieron en el Área Metropolitana de Monterrey eran, en general, más críticas que las de la zona rural. Entre el 38% (clase media baja I) y el 77% (clase urbano-marginal) de las mujeres en la ciudad (promedio: 57.1%) expresaron su descontento con el equipamiento escolar.

En cuanto a la planta docente, el 82% opinaba que en la escuela había la cantidad suficiente de maestros. Empero, no fue así en el caso de los intendentes. Según el 41% la escuela requeriría más personal de limpieza. Esta queja se observó sobre todo en la zona urbana más pobre.

Una segunda preocupación de esta investigación era el impacto del programa escolar en la organización de las unidades domésticas. Se observó que el 79% de las madres no reportaron un impacto negativo en sus quehaceres domésticos a causa del programa educativo. Sin embargo, según la estratificación social se observaron diferencias interesantes al respecto. En la colonia urbana más pobre el 37% de las mujeres se quejó de no poder terminar a tiempo sus tareas domésticas debido al proyecto piloto. Al revisar la tasa de intervención infantil en las tareas domésticas como una posible explicación del mayor impacto en las unidades domésticas de la zona marginada, se descartó este fenómeno como causa posible de las quejas ya que la participación de los infantes en esta colonia (51.5%) no rebasó a de las demás áreas residenciales (56.5% en promedio); más aún, estaba considerablemente por debajo de la zona rural donde el 64% de los infantes realizaba labores en el hogar.

Al correlacionar la afectación percibida por parte de las mujeres con su ocupación laboral detectamos que el impacto negativo fue sentido en mayor grado por amas de casa (24%) que por trabajadoras (18%). Se trata de un fenómeno llamativo ya que comúnmente se da por sentado que las amas de casa tuviesen más tiempo disponible para las tareas domésticas que las trabajadoras. Asimismo descubrimos que el espacio escolar fue aprovechada en mayor grado por las madres trabajadoras que por las amas de casa: el 17% de los hijos de madres trabajadoras ingirieron su comida a medio día en la escuela en comparación con el 6% de las amas de casa. Sin embargo, el lugar de la comida resultó de poca importancia para explicar la mayor afectación de las amas de casa en la colonia marginada.

Tal como habíamos esperado, la percepción que tenían las madres de familia acerca de una mayor o menor afectación por parte del programa se tradujo en la satisfacción experimentada con el proyecto piloto. En general se observó un nivel de satisfacción relativamente elevado (un 80.8% en promedio). Sin embargo, al comparar los resultados de las diversas escuelas se observaron grandes disparidades: el mayor número de madres de familia satisfechas (85%) con el nuevo programa se observó en la escuela de clase media-baja I. El número más bajo se encontró en la escuela de la colonia urbano-marginal: el 64% de los padres de familia se sentía satisfecho.

Descubrimos que el nivel de satisfacción estaba ligado al gasto educativo. Las madres de familia que no tuvieron que gastar nada en material escolar y/o cuyos hijos cuentan con una beca demostraron niveles de satisfacción más altas. En cambio, las madres que reportaron un gasto escolar que rebasa los 200 pesos mensuales eran las menos satisfechas.

No obstante, los montos gastados pueden considerarse relativos al peso total que tienen en el balance de ingresos y gastos de una unidad doméstica. Al comparar el grado de dificultad que reportaron las madres de familia para finiquitar el gasto educativo se observó que en el grupo de personas que batallaron constantemente para reunir el dinero hay un nivel de insatisfacción mayor que en los grupos que reportan menos o ningún problema.

Sin embargo, los datos estadísticos demuestran asimismo que aunque las mujeres batallaron, no por ello todas expresaron descontento con el programa. Este hallazgo apunta a la presencia de factores adicionales que influyen para que la escasez económica se convierta en una fuente de problemas. Al revisar el estado civil se descubrió que el mayor porcentaje de madres de familia descontentas se localizó en el grupo de las mujeres enviudadas y casadas. A diferencia, los niveles de descontento de madres solteras, divorciadas o separadas eran considerablemente menores lo que se relaciona probablemente a una mayor independencia económica de dichas mujeres, tesis que no pudimos analizar en este trabajo pero que merecería un nuevo estudio en el futuro. El fenómeno anterior se notó al correlacionar la dificultad percibida por reunir el gasto educativo con la ocupación de la madre de familia: las mujeres dedicadas al hogar reportaron mayores niveles de dificultad que aquellas que tenían un empleo.

Si bien las madres de familia con dificultades financieras se integraron tanto por amas de casa como trabajadoras, el hecho de contar con un empleo parece favorecer en este caso la evaluación positiva del programa piloto.

Aunque no poseemos en este estudio datos más profundos acerca de la relación entre empleo, carencia económica y evaluación de un programa educativo, es posible pensar que la dependencia económica de las madres de familia de sus esposos contribuye a la generación de niveles de estrés elevados y permanentes entre las madres de familia que se canaliza finalmente contra un programa educativo que tiene reconocidos beneficios para los hijos de las entrevistadas. En cambio, la confianza de las mujeres trabajadoras en su propia capacidad para proveerse de los recursos requeridos, puede aminorar actitudes de rechazo hacia el horario extendido por concepto de problemas económicos. Se trata de una tesis que merece ser explorada en otro estudio.

Por último, a pesar de que el 80% de la población entrevistada se dijo satisfecho con el proyecto piloto, el 75% estaba dispuesto en seguir apoyándolo. El 25% de las madres de familia prefirió que terminara. Esta cifra rebasó al número de madres de familia declaradamente insatisfechas (19%). En otras palabras, incluso algunas mujeres que reconocían los beneficios del horario extendido deseaban que concluyera. El apoyo al programa se observó particularmente bajo en el caso de las dos colonias pobres (clase urbano-marginal y clase rural pobre), mientras en las escuelas que atendían a niños de clase media baja el apoyo de los padres de familia era mayor.

Finalmente, en caso de continuar el programa, sólo el 57% de las madres de familia propuso la permanencia del horario escolar en su versión actual. En contraste, el 37% sugirió acortarlo. De nueva cuenta son las madres de familia de las zonas pobres que optan por recortar el programa. Los motivos de su propuesta son, en primera instancia, de carácter económico.

Con base en nuestros hallazgos empíricos podemos concluir que:

- (1) Los padres de familia observan, por lo general, con simpatía el esfuerzo de las autoridades educativas para mejorar el nivel académico de los estudiantes de primaria y secundaria, sin embargo, al implementar programas pilotos como la extensión del horario escolar sin contar con una infraestructura escolar adecuada este apoyo inicial puede revertirse. Ello no significa necesariamente la formación de un frente opositor declarado y decidido a revertir los cambios introducidos. La oposición puede manifestarse sólo en el plano individual y cotidiano mediante una creciente indisposición por llevar al hijo al turno vespertino o por comprar los materiales educativos requeridos por los maestros. No obstante, estas actitudes y conductas pueden provocar un daño académico mayor que un frente opositor abierto ya que opera en un plano no muy visible por la autoridad y sin posibilidad de ser resuelto por la administración escolar. La extensión del horario escolar puede convertirse a consecuencia en una estrategia educativa estéril e ineficiente.
- (2) La falta de infraestructura y de presupuesto suficiente para atender las necesidades adicionales de los estudiantes (desde material didáctico hasta la comida) acarrea a las unidades domésticas una carga adicional que en condiciones de pobreza – la mayor parte de las familias con hijos en las escuelas analizadas forman estadísticamente parte de la masa de pobres que tiene el país – constituyen un peso considerable para las familias que les resulta difícil de afrontar. La oposición al programa piloto por parte de las madres de familia se explica parcialmente de este hecho.
- (3) Al imponerles a las unidades domésticas cargas económicas considerables se abren fuentes generadoras de altos niveles de estrés. Ello asienta la posibilidad de que la extensión del horario escolar en condiciones infraestructurales insuficientes contribuya a elevar la disposición agresiva y violenta en las familias y perjudica involuntariamente el desarrollo de los infantes.
- (4) Por lo anterior hay que hacer hincapié de que la extensión del horario escolar sólo puede convertirse en una medida educativa efectiva si el Estado acompaña el proyecto con un incremento sustancial del presupuesto para el sector educativo. En caso contrario el horario escolar extendido corre el riesgo de convertirse en una mera política de imagen sin impacto positivo ni en el ámbito académico ni en el familiar.

En términos generales consideramos que las políticas educativas insertadas en un esquema neoliberal el cual busca trasladar una creciente responsabilidad financiera con relación a la educación a los padres de familia, no favorecen a los sectores sociales más empobrecidos. Este tipo de políticas educativas no logran convertirse en un arma efectivo contra la pobreza. En otras palabras, es necesario que el Estado prescinda de mejoras educativas que cargan parte de su costo a los padres y madres de familia y contribuyen así a intensificar la pobreza.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta Díaz, Felix (1992). "Hogares más pobres con jefaturas femeninas", Demos, UNAM, 1991, pp. 30-31.

----- (1994) "*Los estudios sobre jefatura de hogar femenina y pobreza en México y América Latina*", en *Las Mujeres en la Pobreza*, Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, México, El Colegio de México, pp. 91-117.

Alonso, José (2003). "La mujer mexicana en la época neoliberal", *Perspectivas Sociales/Social Perspectives*, vol. 5, no. 1, primavera/spring 2003, pp. 165-188.

Anderson, Bonnie S. y Judith P. Zinsser (1992). *Historia de las mujeres. Una historia propia*, Barcelona, Editorial Crítica.

Apple, Michael W. (1997). *Educación y poder*, Barcelona, Gedisa.

Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira (2002). "Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica", en Catalina Wainerman (comp.), *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), pp. 19-54.

Asthan, T. S. (1973). *La revolución industrial*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bacchus, M.K. (1990). "Improving the Quality of Basic Education Through Currículo Development and Reform", *Education & Society*, vol. 8, no. 2, pp. 4-14.

Bañuelos Gómez, Eunice y Leonor Paz Flores (1997). "Cambios en los hogares mexicanos", en Demos, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 10, pp. 24-26.

Binder, Melisse y Christopher Woodruff (2002). "Inequality and Intergenerational Mobility in Schooling: The Case of Mexico", *Economic Development & Cultural Change*, vol. 50, no. 2, pp. 249-258.

- Cháparros, N. (1973). *La crisis de la familia*. Buenos Aires: Ed. KARGIEMAN.
- Censer, Jack (2005). "The Family on Trial in Revolutionary France. By Suzanne Desan", Bookreview, *Journal of Social History*, George Mason University, fall 2005, pp. 280-282.
- De Oliveira, Orlandina (1988). "Unidades domésticas y familias censales", *Demos*, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 1, pp. 21-22.
- (1994). "La familia. Cambios en la vida familiar", *Demos*, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 7, pp. 35-36.
- Desan, Suzanne (2004). *The Family on Trial in Revolutionary France*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.
- Dunning, Rebecca (2004). "Institucional Accomodation to Social Change: Early Childhood Education in the Late 19<sup>th</sup> and Early 20<sup>th</sup> Centuries", Conference Paper, American Sociological Association, 2004 Annual Meeting, San Francisco.
- Dzib Soto, Nicté-Ha (2002). *Aproximaciones a la identidad del niño trabajador en Nuevo León: un estudio de caso con niñas y niños trabajadores de la colonia Jardines de San Martín*, Tesis de Maestría en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, febrero.
- Eiken, Odd (1994). "Reforming primary education", *Journal of Education*, vol. 176, no. 2, pp. 7-15.
- Engels, Friedrich (1981). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- Flores, E. (2001). *Inicia hoy SE programa piloto*. Milenio. (Septiembre:2001), p.17
- Fromm, Erick y otros (1998). *La familia*, Madrid, ed. Península.
- Furstenberg, Frank (2005). "Banking on Families: How Families Generate and distribuye Social Capital", *Journal of Marriage & Family*, vol 67, no. 4, pp. 809-821.
- Graff, Michael (1999). "Educational Imbalance, Socio-Economic Inequality, Political Freedom and Economic Development", *Journal of Economic Development*, vol. 24, no. 2, pp. 1-16.
- Guevara, G. (1945). *Educación Socialista*, México, El Caballito.
- Gonzalbo, P. (1998). *Historia de la Educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México.
- Goode, W. J. (1966). *La familia*, México, UTHEA.

- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*, tomo 2, Buenos Aires, Taurus.
- Hampden-Thompson, Gillian y Suet-Ling Pong (2005 ). "Does Family Policy Environment Moderate the Effecto of Single-Parethood on Children's Academic Achievement? A Study of 14 European Countries", *Journal of Comparative Family Studies*,
- Harris, C. C.(1986). *La familia y la sociedad industrial*, Barcelona, Península.
- Heuser, Daniel (2002). *Reworking the Workshop: Math and Science Reform in the Primary Grades*, New Hampshire, Heinemann.
- Horkheimer, Max (1998). "La familia y el autoritarismo", en Fromm, Erich, Horkheimer, Max, Parsons, Talcott y otros, *La familia*, Barcelona, Península, pp. 177-194.
- INEGI (1990). *CODICE 90. Resultados definitivos. XI Censo General de Población y vivienda*, 1990, México., INEGI
- (1992). *Resultados definitivos XI Censo general de población y vivienda*, 1990, México, INEGI.------(2001). *Tabulados básicos, Estados Unidos Mexicanos XII Censo General de Población y Vivienda*, 2000. México, INEGI.
- Jelin, Elizabeth (1998). "Pan y afectos. La transformación de las familias", Buenos Aires, *Le Monde Diplomatique*, ed en español, 15 abril-15 de junio.
- König, René. (1981). *La familia en nuestro tiempo*. Madrid: Ed XXI.
- Lauro, E. I. (1990). *El ciclo vital de la familia*. México: Ed. Posada.
- Leñero, Luis (1989). "Diversidad y cambio en las familias mexicanas", *Demos*, Universidad Autónoma Nacional de México, no. 1, pp. 1-2.
- (1994). *El fenómeno familiar en México*, México, Instituto de Estudios Sociales, AC.
- Levy, B. (2002). *Crisis y conflicto - el capitalismo latinoamericano*, México, CLACSO.
- Lewis, Judith S. (2005). "Divorce in Japan: Family, Gender, and the State, 1600-2000, by Harald Fuess", bookreview, *Journal of Social History*, George Mason University, summer, 2005, pp. 1136-1138.
- Linton, Ralph (1998). "Introducción. La historia natural de la familia", en Erich Fromm, Max Horkheimer, Talcott Parsons y otros, *La Familia*, Barcelona, Península, pp. 5-29.
- Llewellyn, Kart N. (1998). "La educación y la familia" en Erich Fromm, Max Horkheimer, Talcott Parsons y otros, *La familia*, Barcelona, Península, pp. 123-147.

- López Coll., A. (1977). *La revolución industrial*. La Habana, Ed. Ciencias Sociales.
- Milardo, Robert (2005). "Generative Uncle and Nephew Relationships", *Journal of Marriage & Family*, vol. 67, no. 5, Dec., pp. 1226-1236.
- Molina Luis (2001). Dan cubanos las claves de su éxito educativo. *El Norte*, (Octubre:2001), p. 15.
- Monterrubio Gómez, Ma. Isabel y Marco García Domínguez (1989). "Consecuencias de la matrícula educativa nacional", *Demos*, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 2, enero-diciembre, pp. 29-30.
- Muñoz García, Humberto y Ma. Herlinda Suárez Zozaya (1990). "Educación superior y empleo. Decece la influencia de la educación sobre el empleo", *Demos*, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 3, pp. 30-31.
- Ojeda, Norma (1991). "La familia. El aumento del divorcio y la separación", *Demos*, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 4, pp. 15-16.
- Organization of Eastern Caribbean States (1991). *Foundation for the Future: OECS Education Reform Strategy*, Sta. Lucia, Organization of Eastern Caribbean States.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005): *Education at a Glance: OECD indicators 2005*, New York, OECD Publishing.
- Petrakis, P.E. y D. Stamatakis (2002). "Growth and Educational Levels: A Comparative Analysis", *Economics of Education Review*, vol. 21, no. 5, pp. 513-521.
- Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues y Regina María Simoes Puccinelli Tancredi (2003). "School Family Relationship and School Success: Some Lessons from a Teacher Education Program", Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Amercian Educational Research Association, Chicago, April 21-23.
- Rojas Soriano, Raúl (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdez S.A.
- Samuelson, P.A. (1973). *Curso de economía moderna*, México,. Aguilar.
- Sattzman, J.(1989). *Equidad y Género. Una teoría integrada al cambio*, Madrid, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer y Editorial Cátedra.
- Scott, Joan (1993). "La mujer trabajadora en el siglo XIX", en *Historia de las Mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*, editado por Georges Duby y Michelle Perrot, Madrid, Taurus, pp. 99-130.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Diseño de un modelo para el desarrollo de competencias claves. Criterios de selección y clasificación*, visitado en: [www.sinoe.sep.gob.mx/sinoedb/?Mlval=comps\\_clave\\_CriSeleccion.pdf](http://www.sinoe.sep.gob.mx/sinoedb/?Mlval=comps_clave_CriSeleccion.pdf)



- Selltiz, Claire y otros (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Editorial Rialph.
- Shepard, Richard y Harold Rose (1995). "The Power of Parents: An Empowerment Model for Increasing Parental Involvement", *Education*, vol. 115, no. 3, pp. 373-377.
- Slavin, Robert et al (1990). "Success for All: First Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education", *American Education Research Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 255-278.
- Sieglin, Veronika (2005). "*Tensiones de las familias mexicanas y estrategias de intervención social*", Seminario Internacional Familias: Cambios y Estrategias, Universidad Nacional de Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, 12-14 de octubre.
- Solís, M. (2001). Será Difícil ampliar horario en escuelas de horas. *El ABC*, (Septiembre:2001), p. 23.
- Standing, Kay (1999). "Lone Mothers' Involvement in their Children's Schooling: towards a new typology of maternal involvement", *Gender and Education*, march, vol. 11, no. 1, pp.57-73.
- Symeou, Liosos (2002). "Home-School Liaisons in Cyprus: An Investigation of Teachers' and Parents' Views of Current Realities and Future Needs", ponencia presentada en SIG Annual Meeting 2002: Family, School, Community Partnership, New Orleans, abril 5.
- Trejo Reyes, Raúl (1974). *Aventuras en México*, México, El Caballito.
- Tuirán, Rodolfo (1993). "Estructura familiar: continuidad y cambio", en *Demos*, Universidad Nacional Autónoma de México, no. 6, pp. 20-22.
- Vandersträter, Ralf y Marc Depäpe (2004). "The School as a Social Microcosm? A Historical-Sociological Analysis of the Characteristics of School Education", *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, vol. 24, no. 4, pp. 381-392.
- Varela, Julia y Fernando Alvarez-Uría (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Wolf, Alison (1999). "Education and Economic Growth", *New Economy*, vol. 6, no. 1, pp. 33-37.
- Zuñiga Coronado, María (2005). "*La red de apoyo social de las mujeres divorciadas*", *Perspectivas Sociales/Social Perspectives*, Universidad Autónoma de Nuevo León, University of Texas at Arlington, University of Texas at Austin, Our Lady of the Lake University, University of Tennessee, vol. 7, no. 2, pp. 80-98.

**Páginas de Internet consultadas:**

[www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mtra01&c=3650](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mtra01&c=3650) (página consultada el 30 de marzo de 2006).

[www.inegi.gob.mx/lib/olap/Estatico/mdxquery.asp?database=Encuesta&cube=PEA&NomDimFila=Entidad&NomDimCol=Sexo&Periodo=\[Periodo\].\[2004-II\]&s=est&ct=mtra03&c=6542](http://www.inegi.gob.mx/lib/olap/Estatico/mdxquery.asp?database=Encuesta&cube=PEA&NomDimFila=Entidad&NomDimCol=Sexo&Periodo=[Periodo].[2004-II]&s=est&ct=mtra03&c=6542). (página consultada el 30 de marzo de 2006).

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mhog02&c=3300>; (página consultada el 30 de marzo de 2006).

INEGI. <Tabulados Básicos>. 2005 ([www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/ept.asp?t=mtra02&c=3651](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/ept.asp?t=mtra02&c=3651)). (Página consultada el 21 diciembre de 2005). Esta tendencia se reforzó a partir del 2000 cuando

PISA.<Programa Internacion> [www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000\\_Overview](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000_Overview). (Página consultada el 18 de diciembre de 2005).

[www.oedemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf](http://www.oedemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf)(Página consultada el 17 de noviembre de 2005)

[www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_4943\\_programa\\_internacion](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4943_programa_internacion) (Página consultada el 20 de noviembre del 2005)

[www.sinoe.sep.gob.mx/sinoedb/?MIval=comps\\_clave\\_CriSeleccion.pdf](http://www.sinoe.sep.gob.mx/sinoedb/?MIval=comps_clave_CriSeleccion.pdf) (Página consultada el 12 de diciembre del 2005).

## ANEXOS

### Anexo Estadístico.

Tabla I. - Escolaridad de la población entrevistada

Escolaridad	Nos. de personas	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primaria	56	32.2	34.4
Secundaria	60	34.5	71.2
Preparatoria	9	5.2	76.7
Técnica o comercial	27	15.5	93.3
Profesional	4	2.3	95.7
Otros (carpintería, cultura d e belleza)	7	4	100
Total	163	93.7	
No sabe / no contesto	11	6.3	
Total	174	100	

Fuente: Datos de campo

**Tabla II.- Estado civil de a población entrevistada**

	Estado Civil	Nos. de personas	Porcentaje
Con pareja	Casada	107	61.5
	U. libre	17	9.8
Sin pareja	Soltera	7	4.0
	Viuda	6	3.4
	Divorciada	8	4.6
	Separada	4	2.3
	Madre/ padre Soltero (a)	13	7.5
Subtotal		172	98.9
	No sabe / no contesto	1.1	
<b>Total</b>		<b>174</b>	<b>100</b>

Fuente: Datos de campo

**Tabla III. - Extensión de la jornada laboral en madres trabajadoras de la población entrevistada**

Numero de horas /día	Nos. de personas	Porcentaje
1-4	9	13.4
5-8	39	58.2
9-12	16	23.9
13-16	2	3.0
No sabe	1	1.5
Total	67	100.0

Fuente: Datos de campo

**Tabla IV.- Horario de trabajo de la población entrevistada**

	Nos. de personas	Porcentaje
Sólo en la mañana	8	11.9
Sólo en la tarde	16	23.9
Mañana y tarde	28	41.8
Turnos rotativos	14	20.9
No contestó	1	1.5
TOTAL	67	100.0

Fuente: Datos de campo

**Tabla V.- Deseo de los padres de familia a que continúe el programa, según la ubicación de la escuela**

Deseo de continuar en el progr	Moderna	Valle Verde	Bosques del Nogalar	Montemorelos (La Ladrillera)	Total
Si	39 86.7%	38 86.4%	21 60%	27 64.3%	125 75.3%
No	6 13.3%	6 13.6%	14 40%	15 35.7%	41 24.7%
Subtotal	45 100%	44 100%	35 100%	42 100%	166 95.4%
No aplica					8 4.6%
Total					174 100%

Fuente: datos de campo

Tabla V.- Deseo de los padres de familia a que continúe el programa, según la ubicación de la escuela

Deseo de continuar en el progr	Moderna	Valle Verde	Bosques del Nogalar	Montemorelos (La Ladrillera)	Total
Si	39 86.7%	38 86.4%	21 60%	27 64.3%	125 75.3%
No	6 13.3%	6 13.6%	14 40%	15 35.7%	41 24.7%
Subtotal	45 100%	44 100%	35 100%	42 100%	166 95.4%
No aplica					8 4.6%
Total					174 100%

Fuente: datos de campo



UANL

FACULTAD DE DIVISION DE POSTGRADO:  
MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL

TEL: 83 52 13

09

EXT.118



DRA: VERONIKA SIEGLIN SUTTERLIN  
MTS.: LESBIA ARACELY MARTINEZ

Estimada madre de familia:

La facultad de Trabajo Social de la U.A.N.L. está haciendo un estudio acerca de la opinión de los padres de familia en torno a un proyecto piloto educativo: la extensión del horario escolar en algunas escuelas primarias de Nuevo León. De esta manera nuestra institución intenta contribuir al mejoramiento de los servicios educativos en nuestro estado. Por lo anterior solicitamos su valiosa colaboración llenando el presente cuestionario. Le aseguramos la total confidencialidad de los datos brindados por usted, ya que la encuesta se lleva cabo de forma anónima. Muchas gracias.

1.¿ Está usted satisfecha con el hecho de que su hijo esté en el programa piloto?

- 1) Si.
- 2) No.

2.¿Qué le gusta a su hijo del programa piloto?

---

3.¿Cree que su hijo va a gusto a los dos turnos?

- 1) Si.
- 2) No

4.¿Su hijo asiste a los dos turnos? (escoger sólo una opción)

- 1) A veces.
- 2) Pocas veces.
- 3) Nunca.

5.-¿Que ventajas tiene el programa piloto, desde su punto de vista?

- 1) Los niños aprenden más.
- 2) Los niños aprenden otras habilidades como canto, ingles y computación.
- 3) Los niños no andan en la calle.
- 4) Otros \_\_\_\_\_
- 5) Ninguna.

6.¿Qué problemas tiene el programa piloto, desde su perspectiva?

- 1) Falta de coordinación entre los maestros.
- 2) No se respeta el horario
- 3) Los maestros no logran controlar la disciplina.
- 4) Mayores gastos.

7.¿Tiene la escuela la infraestructura para atender a los niños (cancha deportiva, abanicos, salones, baños, comedor etc.) ?.

- 1) Si.
- 2) No



8. ¿Qué infraestructura le falta a la escuela?

- 1) Canchas deportivas y comedor
- 2) Abanicos y baños

9. ¿Tienen la escuela suficiente personal docente para atender a los niños del programa piloto?

- 1) Si.
- 2) No.

10. ¿Tiene la escuela suficiente personal de intendencia?

- 1) Si.
- 2) No.

11. ¿Reciben los alumnos el material didáctico necesario prometido por el programa? (gises, computadoras)?

- 1) Si.
- 2) No.

12. ¿Qué material didáctico les falta?

- 1) Material para manualidades y artes (resistol, plastilina, colores, pinturas, hojas de dibujo).
- 2) Computadoras.
- 3) Material deportivo (pelotas, redes)
- 4) Otros. \_\_\_\_\_

13. ¿Gasta usted más ahora que su hijo está en el programa piloto?

- 1) Si.
- 2) No.

14. ¿En qué gasta más?

- 1) Para el transporte.
- 2) Comida.
- 3) Material Didáctico. (Libretas, lápices, tijeras)
- 4) Uniformes
- 5) Trajes para bailables.
- 6) Otros. \_\_\_\_\_

15. ¿Cuánto gasta usted aproximadamente al mes?

- 1) Hasta 100 pesos.
- 2) De 150 a 200 pesos
- 3) Más de 200 pesos
- 4) Otro \_\_\_\_\_

16. ¿Es difícil para usted reunir el gasto para material didáctico y otros recursos?

- 1) Si.
- 2) No.
- 3) A veces.

17. ¿Considera usted que su hijo está bien cuidado en la escuela?

- 1) Si, ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 2) No, ¿Por qué? \_\_\_\_\_

18. ¿Cumple el programa con los siguientes objetivos?

- |  |       |       |
|--|-------|-------|
| Prevenir la drogadicción y el pandillerismo.     | 1) Si | 2) No |
| Ampliar los conocimientos académicos.            | 3) Si | 4) No |
| Ofrecer actividades adicionales (canto, música). | 5) Si | 6) No |

19. ¿Regresa su hijo al mediodía a comer a la casa?

- 1) Si.
- 2) No

20. ¿Dónde come su hijo al medio día?

- 1) En la escuela.
- 2) En la casa.
- 3) Otro lugar (con un pariente).

21. ¿Ofrece la escuela comida al medio día?

- 1) Si.
- 2) No.

22. ¿Qué come su hijo al medio día en la escuela?

- 1) Comida
- 2) Lleva lonche./ Le trae lonche.
- 3) Papitas, soda, fritos.

23. ¿Cómo afecta el programa el quehacer del hogar?

- 1) No me afecta.
- 2) Termino el quehacer más tarde de la hora acostumbrada.

24. ¿Usted está dispuesta a cooperar en la puesta en marcha de un comedor en la escuela?

- 1) Si.
- 2) No. (pase a la pregunta 26).

25. ¿Cómo cooperaría usted?

- 1) Con dinero.
- 2) Con trabajo (cocinando la comida).
- 3) Otro. \_\_\_\_\_

26. ¿Quiere usted que siga el programa piloto en el siguiente ciclo escolar?.

- 1) Si.
- 2) No.

27. ¿Qué actividades recreativas tuyas afecta el programa?-

- 1) Ninguna.
- 2) Ver la tele
- 3) Jugar lotería.
- 4) Visitar a amigas.
- 5) Otros. \_\_\_\_\_

28. ¿Antes de iniciar el programa su hijo (a) le ayudaba con los quehaceres del hogar?

- 1) Si.
- 2) No (pasar a la pregunta 31, por favor).

29. ¿Desde que inicio el programa piloto, su hijo (a) le sigue ayudando en los quehaceres del hogar?

- 1) Igual.
- 2) Menos.
- 3) Más.
- 4) No ayuda.

30. ¿Qué actividades en el hogar no puede atender su hija (o) en el hogar por estar en la escuela?

- 1) No puede cuidar a sus hermanos pequeños.
- 2) No puede ayudar en los quehaceres del hogar
- 3) No puede traer los mandados.

31. ¿Qué cambios considera usted convenientes en el programa piloto?

- 1) Acortarlo
- 2) Extenderlo
- 3) Dejarlo igual.

32. ¿Estaba su hijo en algún programa recreativo privado o público, antes de iniciar el programa piloto?

- 1) Si.
- 2) No (Pasar a la pregunta 34).

33. ¿Continúa su hijo en esta actividad recreativa?

- 1) Si.
- 2) No.

34. ¿Ha mejorado su hijo sus calificaciones desde que esta en la escuela piloto?

- 1) Si.

2) No.

35. ¿Está usted satisfecha con el programa piloto?

1) Si.

2) No.

36. ¿Dónde se localiza la escuela de su hijo? \_\_\_\_\_

37. ¿En que municipio? \_\_\_\_\_

38. ¿En que colonia reside usted? \_\_\_\_\_

39. ¿Qué edad tiene usted?:

1) Menos de 20 años.

2) 21 a 30 años.

3) 31 a 40 años.

4) 41 a 50 años.

5) Más de 50.

40. ¿Cuál es su estado civil?

1) Soltera.

2) Casada.

3) Viuda.

4) Divorciada.

5) Separada.

6) Unión libre.

7) Madre soltera.

8) Otro especifique.

41. ¿Trabaja usted?

1) Si.

2) No.

42. ¿Cuál es su ocupación?

1) Hogar

2) Empleada (Secretaria; enfermera; técnica; vendedora en el comercio etc).

3) Operaria.

4) Comerciante.

5) Empleada doméstica.

6) Jubilada.

7) Pensionada.

8) Trabajadora por cuenta propia (Taquera, Vendedora de avon, ropa, zapatos, lava ropa ajena etc.)

i) Otro \_\_\_\_\_

43. ¿Cuántas horas diarias trabaja usted?

---

44. ¿En que horario trabaja usted?

- 1) Sólo en la mañana.
- 2) Sólo en la tarde.
- 3) Mañana y tarde.
- 4) Turnos rotativos.

45. ¿El horario del programa piloto es compatible con su horario de trabajo?

- 1) Si.
- 2) No.

46. ¿Cómo se organiza ahora usted con el nuevo horario?

47. ¿Cuántas personas viven en su hogar?

- 1) 2 a 4 personas
- 2) 5-6 personas
- 3) De 7 a más personas.

48. ¿Número de hijos que viven en su hogar? \_\_\_\_\_

49. Número de hijos menores de 11 años \_\_\_\_\_

50. Número de hijos mayores de 11 años. \_\_\_\_\_

51. Edad del hijo mayor. \_\_\_\_\_

52. Edad del hijo menor. \_\_\_\_\_

53. Edad de la entrevistada. \_\_\_\_\_

54. Edad del cónyuge. \_\_\_\_\_

55. ¿Vive con usted algún pariente cercano?

- 1) Si.
- 2) No.

56. ¿Qué relaciones de parentesco tiene su pariente con usted.?

- 1) Madre, Madre y hermanos
- 2) Tíos, sobrinos y primos
- 3) Suegros
- 4) Otro