

# **Educación y pobreza: La extensión del horario escolar en escuelas primarias y su impacto en la economía de familias pobres en el Área Metropolitana de Monterrey**

Lesbia Araceli Martínez Pérez<sup>1</sup>

Veronika Sieglin

## **Abstract**

In 2001, the Mexican government, as experimental strategy, expanded in some selected elementary schools their daily school-time from the normal five hours to eight hours. It is argued that this measure should contribute to increase the academic level of Mexican basic education system. However, the education authorities neither asked parents' consent, nor account with a previous study about the possible economic impact in students' households. This research analyzes the financial consequences of the project among urban and rural lower middle class and lower class families in Nuevo León, Mexico, whose children were studying on one of those schools. It was found that given the insufficient educational infrastructure parents had to cover part of the additional educational costs of the project which were perceived by them as a very high expense. In comparison with lower middle class mothers, a significantly higher percentage of poor women felt unsatisfied with the program and wished it be finished. In case of the continuation of the program most of the poor mothers proposed to reduce daily schooling hours. Finally, resistance among poor housewives than among female workers was also found.

## **Resumen**

En el año 2001, el gobierno mexicano alargó experimentalmente en algunas escuelas primarias públicas el horario escolar normal de 5 horas a 8 horas diarias. A través de esta medida se buscó contribuir a la mejora de los niveles académicos de la educación básica. Sin embargo, el proyecto piloto no fue consensuado previamente con los padres de familia ni tampoco contó con un estudio previo del impacto socioeconómico en los hogares de los alumnos. La presente investigación analiza la repercusión económica de dicho proyecto educativo en las unidades domésticas de los alumnos que residen en zonas de clase media baja y baja en el Área Metropolitana de Monterrey y en una zona rural pobre del Estado de Nuevo León. Se detectó que ante la insuficiencia de la infraestructura escolar, las familias de los estudiantes tenían que absorber parte del costo educativo. Entre las madres de familia que carecían de recursos materiales se encontró un número significativo de personas que se sintieron insatisfechas con el proyecto piloto y que deseaban su terminación. En caso de continuar, propusieron una reducción sustancial del horario escolar. La inconformidad se localizó en mayor grado en las zonas residenciales pobres y muy pobres. Finalmente, se observó asimismo una mayor resistencia entre las amas de casa pobres que entre mujeres trabajadoras.

## **Palabras claves/Key words**

Reforma educativo, gasto educativo, economía familiar, familia, pobreza, satisfacción  
Educational reform, education expenses, family earnings, family, poverty, satisfaction

---

<sup>1</sup> *Lesbia Martínez Pérez es egresada de la Maestría en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Veronika Sieglin es profesora titular de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su dirección electrónica es: vsieglin@facts.uanl.mx*

## Introducción

Las políticas orientadas a la mejora educativa 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 Carribean States, 1991); a la actualización del personal docente (Eiken, 1994) y - no en el último lugar - al tiempo disponible para las actividades educativas, entre muchos otros factores más.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005), el promedio de horas lectivas que reciben los estudiantes entre los 7 y 14 años de edad en los países miembros se cifra en 6,852 horas. Sin embargo, este dato varía grandemente entre los países miembros: Finlandia, que sostiene el primer lugar en el ranking académico internacional del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)<sup>2</sup>, 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 ([www.oecdemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf](http://www.oecdemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf)).

A diferencia de otros países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los infantes mexicanos están sólo entre 4.5 a 5 horas diarios en las aulas de escuelas primarias y secundarias (OCDE, 2005). Ante la sospecha de que se podría tratar de un factor importante que contribuye a los bajos niveles de rendimiento académico demostrado por los estudiantes mexicanos en pruebas académicas internacionales (como por ejemplo, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes [PISA]), el gobierno mexicano implementó, en el 2001, en

---

<sup>2</sup> 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 el 15 de noviembre del 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.oecdemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf](http://www.oecdemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf) consultado el 15 de noviembre del 2005).

diversas entidades federativas – entre ellas el estado de Nuevo León – un proyecto piloto que casi dobla las horas de clase en algunas escuelas primarias (Flores 2001; Solís 2001).

En las escuelas participantes la jornada normal del turno matutino (de 7:30 a 12:30h) se complementó por clases en la tarde (de 1:30 a 5:30h). Durante este nuevo horario escolar los estudiantes 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 al igual que computación e inglés (Flores 2001).

Si bien la introducción de este proyecto piloto obedeció estrictamente a criterios de logro educativo, su alcance va más allá del espacio escolar. Al introducir un nuevo horario escolar, el Estado interviene en la organización familiar de los estudiantes involucrados (Becker y Nakagawa, 1997) dado que los niños de primaria requieren de una serie de servicios paternos para asistir a clases: necesitan ser llevados en la mañana al plantel escolar y recogidos a mediodía; ingieren su comida una vez que terminan las clases y requieren a menudo también ayuda y supervisión a la hora de realizar sus tareas escolares. Pero no solamente el tiempo se puede convertir en una variable crítica, también los requerimientos financieros que emanan de los programas educativos y que tienen que ser asumidos por los padres y madres de familia, ocasionan, bajo ciertas circunstancias socioeconómicas y según el tipo de familia, problemas. Las dificultades emanan sobre todo cuando los ingresos familiares son limitados y/o extremadamente inestables.<sup>3</sup> A pesar de que existe una vasta literatura sobre la relación entre deserción escolar y pobreza familiar (Pennell y West, 2005; Hooton, Hulsey y Tomberlin, 2005; Lynch, 1975), pocas veces las autoridades gubernamentales parecen tomar en serio la relación entre ambas variables al momento de introducir, en aras de las pretendidas mejoras educativas, nuevos programas escolares que acarrearán gastos adicionales a los padres de familia.

---

<sup>3</sup> Un estudio sobre la relación entre los requerimientos financieros en la escuela primaria y los niveles de ingreso de los padres de familia para atenderlos presenta Francis (1998) para el caso de Nigeria.

La poca sensibilidad social hacia la problemática económica de las familias parece ser una característica de las políticas neoliberales. Para Sacristán (1999:270) se trata de un elemento típico de las reformas educativas neoliberales que – siguiendo a Torres (2001:106) – resitúan políticamente a la familia.

En el caso que estudiamos, el Estado no había consensuado el alargamiento del horario escolar ni con la planta docente de las escuelas participantes<sup>4</sup> ni con los padres de familia o los propios estudiantes. En respuesta a dicho trato impositivo algunos profesores optaron por solicitar su cambio laboral a otra escuela. Los padres de familia corrían menos suerte ya que muchos no podían encontrar una escuela alternativa en su vecindario.

El presente estudio explora el impacto del programa en la economía familiar, la satisfacción o insatisfacción percibidas de las madres de familia y su disposición de apoyar el programa en el futuro.

## **Metodología**

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre el impacto del mencionado programa educativo en la dinámica doméstica de los hogares participantes. Sin embargo en el estudio que se presenta aquí y que parte de un enfoque cuantitativo, nos concentraremos solamente en la relación entre las características sociodemográficas de las unidades domésticas, el gasto educativo mensual, la dificultad percibida para hacer frente al gasto educativo mensual, la satisfacción o insatisfacción percibida de las madres de familia con respecto al proyecto educativo y su disposición de apoyar el programa en el futuro. El estudio es de tipo descriptivo y transversal.

### *El instrumento de recolección de datos*

---

<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).

Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario que contiene 56 reactivos formulados a través de 39 preguntas cerradas, 9 abiertas y 8 semiabiertas. La aplicación de la encuesta duró, en promedio, menos de 45 minutos.

A través de las preguntas *abiertas* se recopiló información sobre los siguientes aspectos: ubicación geográfica de la unidad doméstica (colonia, municipio), edad de la entrevistada, edad del cónyuge, número de hijos, número de hijos mayores a 11 años de edad, número de hijos menores a 11 años de edad, edad del hijo mayor y edad del hijo menor. Estos últimos datos permitían identificar el ciclo doméstico en que se encontró cada núcleo familiar. Otra pregunta abierta se refirió a los elementos o partes del programa que más le habían gustado a la entrevistada. Por medio de preguntas *cerradas* se exploró si la entrevistada vivía con otros familiares (como indicador de un núcleo doméstico extenso), el tipo de parentesco, la ocupación laboral, la compatibilidad del horario laboral con el horario escolar; y la satisfacción o insatisfacción con el programa. Quisimos asimismo saber si el hijo acudió con gusto a la escuela, la frecuencia con que asistió al turno vespertino, los problemas del programa, la suficiencia de la infraestructura escolar, el tipo de infraestructura faltante así como la entrega de los materiales didácticos prometidos por el Estado. Se pidió adicionalmente información acerca del monto que las madres gastaban mensualmente para la educación escolar; el incremento o la estabilidad del gasto educativo en comparación con el año escolar anterior (situado dentro del horario escolar normal corto) y el grado de dificultad percibida para reunir el gasto escolar. También nos interesaba saber si el programa cumplió, desde la perspectiva de las entrevistadas, los objetivos planteados por las autoridades educativas (como prevención de delitos y drogadicción, ampliación de los conocimientos académicos e introducción de nuevas áreas de conocimiento); si el hijo regresaba a mediodía a su casa; qué y donde comió; si la escuela ofertaba comida; si el programa afectaba la realización de las tareas domésticas de la madre de familia; si el hijo había participado en el pasado en programas recreativas privados y públicos; si la madre de familia se sentía satisfecha con el programa y si deseaba que continuara en el futuro; si quisiera introducir cambios y qué tipo de modificaciones. Sin embargo, dentro del presente estudio muchas de estas variables no serán abordadas.

Como variables independientes designamos para el presente estudio: la clase social inferida a través del lugar de residencia (colonia) tal como lo había establecido el

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 1990); el monto del gasto educativo mensual, la dificultad percibida para reunir el gasto educativo mensual, la ocupación de la entrevistada y su estado civil como indicador del tipo de unidad doméstica (biparental o monoparental).

Como variables dependientes identificamos para el presente estudio la satisfacción de la madre de familia con el programa, la opinión de la entrevistada sobre las ventajas del programa, los problemas del programa, la evaluación de la infraestructura escolar, el deseo de la madre de familia de que continúe o termine el programa así como el tipo de modificaciones que sugería introducir al mismo.

Antes de aplicar la encuesta en gran escala, se efectuó una prueba piloto entre 20 madres de familia que tuvieron hijos en las escuelas seleccionadas pero no en los grupos de tercer y sexto grado donde se aplicaría el instrumento definitivo. Con base en los resultados del pretest se reformularon algunas preguntas y opciones de respuestas.

#### *La selección de la muestra*

El proyecto piloto se realizó en diez escuelas públicas del Área Metropolitana de Monterrey que atendieron a un total de 10,500 alumnos. Efectuamos una muestra estratificada no probabilística. Con la finalidad de verificar si existen diferencias entre los diversos estratos sociales, seleccionamos dos escuelas en Monterrey que se ubican en zonas residenciales clasificadas por el INEGI (1990:21) como de clase media baja (identificadas como “clase media baja 1”; y “clase media baja 2”). Cada una de estas escuelas representaba el 26.4% de la muestra. El tercer plantel escolar se situó en una zona urbana marginal de Monterrey (identificada como “clase urbana marginal”) y aglomeró el 20.1% de la muestra. La última escuela se ubicó en el perímetro urbano de un municipio rural del centro-sur de Nuevo León (identificada como “clase rural pobre”). En esta escuela se concentró el 27% de las madres de familia entrevistadas. Dicha colonia aglomeró familias de estrato social bajo (INEGI, 1990). La integración de esta última escuela a la muestra se hizo para verificar si existen diferencias en cuanto a las experiencias y las perspectivas de las madres de familia de zonas urbanas y rurales.

Dado que las cuatro escuelas congregaron a un total de cuatro mil quinientos alumnos, determinamos reducir aún más el tamaño de la población a estudiar mediante

un muestreo por estratos. Decidimos de llevar a cabo la investigación entre las madres y padres de familia del tercer grado y del sexto grado de primaria. Dado que las escuelas tenían entre uno a tres grupos de tercer y sexto grado, seleccionamos al azar un grupo por cada grado y escuela.

Optamos por el tercer y el sexto grado ya que los alumnos de tercero 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 habían cursado 5 años en el horario corto. Esta situación puede influir la perspectiva de las madres de familia hacia el programa educativo. En cambio, las madres de los estudiantes de sexto grado contaban con más experiencia para establecer comparaciones entre ambos modelos de organización escolar ya que sus hijos estudiaron durante 5 años en el horario corto.

Aplicamos la encuesta a las 174 personas – todas mujeres - que tenían a un/a hijo/a en uno de los dos grados seleccionados. 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.

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

Un tercio de las madres de familia tenía entre 21 y 30 años de edad y el 47.1% entre 31 y 40 años. Por lo tanto, el 80.2% de las encuestadas era menor de cuarenta años de edad. Estas mujeres estaban insertadas en ciclos domésticos que se encontraron en consolidación o estaban ya consolidados. El 19.8% de las entrevistadas contaba con más de 40 años de edad. Por lo común, este grupo tenía hijos mayores quienes cursaron una instrucción secundaria o trabajaron.

De las 167 madres de familia<sup>5</sup>, el 74.3% vivía en pareja (64.1% en matrimonio y 10.2% en unión libre). Comparado con el promedio neoleonés (84%) (INEGI, 2001:1754), la población de la muestra que vivía en pareja era considerablemente menor. Además, la cuarta parte de las madres de familia de la muestra (25.7%) no tenía pareja: eran solteras (7.8%), viudas (3.6%), divorciadas (4.8%) o separadas (8.4%). El 1.2% no brindó información.

Cuadro 1: El estado civil de las madres entrevistadas, según la clase social de la zona de residencia (en %)

Estado civil	Zona de clase media baja 1	Zona de clase media baja 2	Zona de clase urbana marginal	Zona de clase rural pobre
Casada	56.8%	70.7%	66.7%	65.9%
Unión libre	18.2%	4.9%	11.1%	6.8%
Viuda	2.3%	7.3%	5.6%	-
Divorciada	4.5%	2.4%	8.3%	4.5%

Fuente: Datos de campo.

Las diferencias entre los estratos sociales en cuanto al estado civil no eran de consideración. En las colonias de clase media baja entre el 75 y el 76% de las madres de familia vivían con una pareja (hogar biparental); en la zona de clase urbana marginal esta cifra era levemente mayor (77.8%) y en la zona de clase rural pobre un poco menor (72.7%). En la zona urbana la proporción de mujeres divorciadas y separadas giró en las tres zonas residenciales (clase media baja 1, clase media baja 2 y clase urbana marginal) entre 11.1 y 12.2%. A diferencia, en la zona rural este porcentaje fue significativamente mayor (18.1%). En cuanto a las madres solteras no se observa un patrón ligado a la clase social ya que en la zona de clase media baja 1 y la zona rural pobre el 11.4% y el 9.1% de las madres se encontraron en esta condición social. En cambio, en la clase media baja 2 y clase urbano-marginal sólo entre el 4.9 y 5.6% eran madres solteras.

El estado civil de las madres de familia influye su ocupación laboral. En el caso de las entrevistadas que contaban *con* pareja entre el 64.7% (unión libre) y el 66.4%

<sup>5</sup> Se eliminaron a las 7 mujeres que no eran las madres de familia de los alumnos.

(casadas) se dedicaba exclusivamente al hogar (fuente: datos de campo). En otras palabras, dentro de estos grupos sociodemográficos predominaban las amas de casa. En el caso de las madres de familia *sin* pareja la situación fue distinta. El 76.9% de las madres solteras, el 75% de las divorciadas y el 71.4% de las separadas trabajaban al momento de la encuesta. En el caso de las viudas el 50% tenía un trabajo extradoméstico y la otra mitad se dedicó exclusivamente al hogar. Sólo en el grupo de las mujeres solteras que no eran las madres de los alumnos preponderaban aquellas que no contaron con una ocupación laboral (el 57.1%), ya sea por dedicarse a tareas del hogar, ya sea por ser estudiantes (fuente: datos de campo).

Entre las mujeres económicamente activas, la mitad laboraba como empleada (por ejemplo, como secretarias, enfermeras o técnicas). Ellas desempeñaron ocupaciones que requieren un cierto nivel educativo y generan, por lo tanto, una remuneración media. La otra mitad de las madres trabajadoras se dedicó a empleos con bajos niveles salariales como, por ejemplo, operaria de fábrica, comerciante, empleada doméstica y trabajadora por cuenta propia. Con base en los datos arriba, podemos inferir que por lo menos la mitad de las madres de familia obtuvo a través de sus ocupaciones extradomésticas percepciones salariales bajas y muy bajas.

De las mujeres con una actividad extradoméstica el 13.4% laboró media jornada laboral y el 58.2% una jornada completa; otro 26.9% atendió un horario laboral extra-largo (entre 9 y 16 horas por día). El 1.5% no dio información al respecto. Para el 41.8% de las madres trabajadoras la actividad laboral se extendió a lo largo del día. El 23.9% se ocupó solamente en la tarde, el 20.9% en turnos rotativos y el 11.9% únicamente en la mañana. El 1.5% no brindó información.

En resumen: el proyecto educativo se introdujo a comunidades escolares que diferían entre sí en cuanto al estado civil y la ocupación de las madres de familia, el tipo de familia nuclear (monoparental o biparental), el tipo de organización doméstica (familia nuclear y familia compuesta) y el ingreso. Estas diferencias demográficas apuntan a la presencia de una gran diversidad de situaciones socioeconómicas que influyen la percepción del nuevo programa educativo y la disposición para apoyarlo en el futuro.

## **La evaluación del programa piloto por parte de las madres de familia**

La evaluación de programas escolares de parte de las madres y padres de familia depende comúnmente de una serie de factores: la relevancia otorgada a un programa y su vinculación con intereses y problemas sustanciales de los/las involucrados/as; las expectativas que han desarrollado acerca de los alcances y limitaciones del programa; así como los beneficios y costos percibidos en la vida cotidiana. En las siguientes líneas presentaremos datos acerca de: (a) los beneficios y puntos críticos del programa, según la perspectiva de las madres de familia; (b) el impacto económico del programa en el hogar; (c) la satisfacción de las madres de familia con el programa y (d) sus actitudes hacia la continuación del proyecto escolar.

### *Los beneficios y los puntos críticos del programa educativo*

Sin duda, la extensión del horario escolar trae a los niños una serie de beneficios educativos a los que muchos – en particular los infantes de las colonias pobres – no habían tenido 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. Estas diferencias entre las diversas clases sociales se observaron también en la muestra: en las dos colonias urbanas de *clase media baja* (clase media baja 1 y clase media baja 2) entre el 28.3% y el 30.4% de los estudiantes de primaria habían participado antes de la extensión del horario escolar en alguna actividad recreativa ofertada por instituciones públicas y privadas en su entorno (cuadro 2). En contraste, en la zona urbana *marginal* sólo el 11.4% de los alumnos había tenido acceso a este tipo de actividades recreativas. En el municipio *rural* (Montemorelos) el 19.1% de los alumnos contó con una experiencia previa en un programa recreativo. El programa piloto ofreció así a la mayor parte de los alumnos de primaria una oportunidad única para enriquecer sus conocimientos y facultades expresivas.

Cuadro 2: Participación de los alumnos en un programa recreativo/educativo extraescolar antes de iniciarse el programa de extensión del horario escolar, según la colonia (en %)

Participación en un programa educativo	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbana marginal	Clase pobre	rural
Participó	14 30.4%	13 28.3%	4 11.4%	9 19.1%	
No participó	31 67.4%	31 67.4%	28 80.0%	36 76.6%	
No contestó	1 2.2%	2 4.3%	3 8.6%	2 4.3%	
Total	46 100.0%	46 100.0%	35 100.0%	47 100.0%	

Fuente: Datos de campo.

Esta oportunidad 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 podían aprender inglés y computación (cuadro3). El 49.4% de las encuestadas consideró la implementación de dichas materias como el elemento más positivo y sobresaliente del programa. A diferencia, únicamente el 2.3% identificó a las clases de canto y música como los momentos más notables y significativos y el 13.2% valoró que sus hijos estén ahora más entretenidos en la escuela y aprenden más.

Cuadro 3: Lo que más les gustó a las madres de familia del programa piloto, según la ubicación de la escuela

Lo que les gustó en el programa educativo	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbana marginal	Clase pobre	rural	Total
Inglés y computación	24 52.2%	23 50.0%	20 57.1%	19 40.4%		86 49.4%
Canto y música	1 2.2%	2 4.3%	-	1 2.1%		4 2.3%
Deportes	-	2	6	4		12

		4.3%	17.1%	8.5%	6.9%
Su hijo se entretiene y aprende más/ tienen variedad de clases	5	10	-	8	23
	10.9%	21.7%		17.0%	13.2%
Nada	4	2	4	4	14
	8.7%	4.3%	11.4%	8.5%	8.0%
Todo	9	6	3	4	22
	19.6%	13.0%	8.6%	8.5%	12.6%
No contestó	3	1	2	7	13
	6.5%	2.2%	5.7%	14.9%	7.4%
Total	46	46	35	47	174
	100.1%	99.8%	99.9%	99.9%	99.8%

Fuente: datos de campo

Resulta particularmente llamativo la distribución de las opiniones extremas (les gustó “todo”; no les gustó “nada”) entre las madres de familia. En las dos colonias de clase media baja al 19.6% y al 13.0% respectivamente de las madres de familia les gustó *todo* el programa; en los barrios pobres, en cambio, sólo el 8.6% y el 8.5% de la población entrevistada compartieron esta opinión muy positiva (cuadro 3). En cambio, las brechas no son tan patentes en cuanto al disgusto total con el programa: en la colonia de clase media baja 1, en la colonia de clase urbana marginal y en la clase rural pobre entre el 8.5% y el 11.4% de las madres no encontraron *nada* positivo en el programa. Una excepción constituye aquí el segundo barrio de clase media baja (clase media baja 3) donde apenas el 4% compartió esta visión negativa (cuadro 3).

¿Qué tipo de problemas detectaron las madres de familia en el programa piloto? En el total de la muestra, el más mencionado (por el 29.3% de las entrevistadas) fue el mayor gasto escolar seguido por la falta de coordinación entre los maestros (24.7%) y la indisciplina de los alumnos en la escuela (15.5%) (cuadro 4). El 4% se quejó de que la escuela no respetaba el horario de clases y el 24.1% no encontró problema alguno en el proyecto piloto.

Entre las diversas comunidades escolares, los primeros dos problemas (mayor gasto y coordinación entre los profesores) variaban en cuanto su ubicación en el primero y el segundo rango de gravedad. El gasto fue mencionado con mayor frecuencia en la colonia de clase media baja 1 (32.6%) y en la colonia de clase urbana marginal (34.3%);

mientras que en la zona de clase media baja 2 (26.1%) y en la clase baja rural (25.5%) ocupó el segundo lugar de menciones. No se observan, por lo tanto, diferencias que se asociarían por de pronto con la clase social. Tanto para las madres de familia de clase media baja como para las de clase marginal urbana y baja rural el problema de cómo liquidar el mayor gasto escolar preocupó entre la cuarta y la tercera parte de las madres de familia.

Cuadro 4: Elementos problemáticos de la implementación del programa piloto, según la ubicación de las escuelas

Problemática	Clase media baja 1	Clase media 2	Clase baja urbana marginal	Clase pobre	rural	Total
Falta coordinación entre los maestros	7 15.2%	16 34.8%	11 31.4%	9 19.1%		43 24.7%
No se respeta el horario	2 4.3%	3 6.5%	1 2.8%	1 2.1%		7 4.0%
Los maestros no logran imponer disciplina	4 8.7%	2 4.3%	5 14.3%	16 34.0%		27 15.5%
Mayores gastos	15 32.6%	12 26.1%	12 34.3%	12 25.5%		51 29.3%
Ninguna	18 39.1%	12 26.1%	5 14.3%	7 14.9%		42 24.1%
No contestó	-	1 2.2%	1 2.8%	2 4.3%		4 2.3%
Total	46 99.9%	46 100.0%	35 99.9%	47 99.9%		174 99.9%

Fuente: datos de campo

La extensión del horario escolar exige del Estado un mejor equipamiento de las escuelas con infraestructura y material didáctica: computadoras, utensilios deportivos y material para las clases de manualidades y artes. Sin embargo, entre el 20 y 30% de las madres de familia de escuelas en el Área Metropolitana de Monterrey argumentaron que el equipamiento escolar era insuficiente y que la infraestructura prometida por las autoridades no había llegado (cuadro 5). A diferencia, en la clase rural pobre, sólo el 11% de las madres anotó la carencia de material didáctico prometido.

Cuadro 5: Carencia de material didáctico prometido por el Estado, según la ubicación de la escuela (%)

Tipo de carencia	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbana marginal	Clase pobre	rural	Total
Material para manualidades (resistol, plastilina, colores)	14 30.4%	11 23.9%	6 17.1%	21 44.7%		52 29.9%
Computadoras	8 17.4%	3 6.5%	2 5.7%	5 10.6%		18 10.3%
Material deportivo (pelotas, redes)	8 17.4%	28 60.9%	18 51.4%	7 14.9%		61 35.1%
Otros	5 10.9%	4 8.7%	7 20.0%	4 8.5%		20 11.5%
Ninguno	6 13.0%	-	1 2.9%	6 12.7%		13 7.5%
No contestó	5 10.9%	-	1 2.9%	4 8.5%		10 5.7%
<b>Total</b>	<b>46 100.0%</b>	<b>46 100.0%</b>	<b>35 100.0%</b>	<b>47 99.9%</b>		<b>174 100.0%</b>

Fuente: datos de campo

Las principales carencias en cuanto a material didáctico refieren a enseres deportivos (pelotas, redes, etcétera – mencionados por el 35% de las madres de familia) y material para las clases de manualidades y artes (29.9%). La falta de otros materiales (por ejemplo, pizarrones en buen estado) fue observada por el 11.5% y de computadoras por el 10.3%. Únicamente el 7.5% de las encuestadas consideró que la escuela contaba con todo lo necesario para garantizar el proceso educativo en las aulas.

#### *El impacto financiero del programa escolar en las unidades domésticas de los alumnos*

La extensión del horario escolar permite la introducción de materias escolares que en el turno ‘normal’ no son consideradas como, por ejemplo, arte, manualidades y otras actividades artísticas, inglés y computación. En vista de que la inversión del Estado parece priorizar el desarrollo de la infraestructura material y el equipamiento de las escuelas con computadoras, los materiales didácticos para materias como manualidades, arte (resistol, plastilina, colores, papel, etcétera), música y danza tenían que ser

adquiridos por las madres de familia. Ello significaba un gasto para la familia. Asimismo, aquellos niños que se quedaban a mediodía en la escuela, requerían de recursos para la comida en caso de que no se la llevan desde la casa. A la pregunta si las madres gastaron desde la introducción del horario escolar extendida una mayor o la misma cantidad de recursos al mes para la educación de su hijo/a, el 54% de las encuestadas opinó gastar más, frente al 43% que no percibió un incremento (cuadro 6).

Cuadro 6. Percepción del incremento o de la estabilidad del gasto escolar desde la introducción del programa piloto

Percepción del gasto	Nos. de personas %
Mayor gasto	94 54.0%
Mismo gasto	75 43.1%
No contestó/no sabía	5 2.9%
TOTAL	174 100.0%

Fuente: Datos de campo.

A la pregunta cuanto gastaban al mes para las necesidades escolares de su hijo/a, el 6.3% de las madres de familia argumentó no desembolsar nada por contar con una beca escolar; el 23.6% gastó hasta 100 pesos al mes; el 35.1% entre 101 y 200 pesos y el 26.4% más de 200 pesos mensuales. El 8.6% no contestó (cuadro 7).

Cuadro 7: Monto del gasto educativo mensual por hijo

Gasto educativo mensual (\$ M.N.)	Nos. de personas %
Ningún gasto	11 6.3%
Hasta \$ 100 M.N.	41 23.6%
\$ 101-200 M.N.	61 35.1%
Más de \$ 200 M.N.	46 26.4%
No contestó/no sabía	15 8.6%
Total	174 100.0%

Fuente: Datos de campo.

Sin embargo, el monto del gasto educativo por estudiante no expresa el significado que adquiere este compromiso financiero para cada familia en particular. Para un hogar con un ingreso mensual de 10 mil pesos, un gasto educativo de 100 pesos al mes representa apenas el 1% del ingreso, por lo que a la madre de familia probablemente no se le dificulta conseguirlo. En cambio, para una familia que vive de 3 mil pesos al mes, 100 pesos mensuales representan el 3% de sus ingresos. Además del ingreso existen otros factores que influyen la percepción de la carga financiera, como por ejemplo, los hábitos de consumo, el tamaño del hogar, la regularidad del ingreso o la cantidad de hijos mayores o menores. En síntesis: el concepto de dificultad percibida no hace referencia al monto absoluto desembolsado sino a los problemas de los individuos para disponer de estos recursos. El significado que adquiere el gasto educativo articula así un conjunto de factores socioeconómicos y culturales (cuadro 8).

Al preguntarles qué tan difícil se les hace reunir el gasto educativo mensual, el 32.8% de las madres de familia dijo que les resultaba difícil; el 45.4% tenía a veces dificultades y al 17.8% se le parecía fácil. El 4% de las encuestadas no contestaba la pregunta (cuadro 8).

Cuadro 8: Grado de dificultad percibido para reunir el gasto educativo mensual

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 (cuadro 9). 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 (cuadro 9).

Cuadro 9: Dificultad percibida para afrontar el gasto educativo mensual, según la clase social de las entrevistadas

Grado de dificultad percibida	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbano-marginal	Clase pobre rural
Difícil	15 32.6%	12 26.1%	12 34.3%	20 42.6%
A veces difícil	15 32.6%	22 47.8%	16 45.7%	26 55.3%
Fácil	16 34.8%	9 19.6%	6 17.1%	-
No aplica/no contestó		3 6.5%	1 2.9%	1 2.1%
Total	46 100.0	46 100.0	35 100.0%	47 100.0%

Fuente: datos de campo

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 se le hizo fácil costearse la educación de su hijo/a.

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 (34.3%) en comparación con las zonas de clase media baja (32.6% y 26.11%).

Otra variable constituye el estado civil de las mujeres y por lo tanto el tipo de parentalidad (monoparental y biparental). Como demuestra el cuadro 10 tampoco la parentalidad parece ser un factor muy explicativo en cuanto al grado de dificultad percibida. Sin embargo, llama la atención que los dos grupos con mayores dificultades para afrontar el gasto se integraron por viudas (al 83.3% se les hizo difícil conseguir el gasto educativo) y mujeres casadas (36.9% decía que les resultó difícil). A considerable

distancia les seguían las madres solteras y separadas (28.6% respectivamente), las que vivían en unión libre (17.6%) y las divorciadas (12.5%). El estado civil se relaciona, empero también con otra variable: el trabajo extradoméstico. En páginas anteriores se vio que las mujeres que no vivían en pareja presentaron mayores niveles de integración laboral (arriba del 70%). Dentro de las jefas de unidades domésticas solamente las viudas tenían un nivel de incorporación laboral comparativamente bajo (50% trabajaba; la otra mitad se dedicó al hogar). Las mujeres casadas y las que vivían se dedicaban mayormente al hogar. El cuadro 11 explora la relación entre el grado de dificultad percibida y la ocupación de las madres de familia.

Cuadro 10: Dificultad percibida para pagar el gasto educativo mensual, según el estado civil de las madres de familia

Grado de dificultad percibida	viuda	separada	divorciada	soltera	unión libre	casada
Difícil	5 83.3	4 28.6%	1 12.5%	2 28.6%	3 17.6%	38 36.9%
A veces difícil	1 17.7%	6 42.9%	4 50.0%	4 57.1%	12 70.6%	46 44.7%
Fácil	-	4 28.6%	3 37.5%	1 14.3%	2 11.8%	18 17.5%
No aplica/no contestó	-	-	-	-	-	1 1.0%
Total	6 100.0	14 100.0	8 100.0%	47 100.0%	17 100.0%	103 100.0%

Fuente: datos de campo

Cuadro 11: Dificultad percibida para pagar el gasto educativo mensual, según la ocupación de las madres de familia

Grado de dificultad percibido	Tipo de ocupación de las madres de familia				
	Ama de casa	Empleada vendedora, Enfermera y técnica)	(sec Operaria	Comerciante	Empleada doméstica
Difícil	39 39.0%	9 28.1%	3 27.3%	1 20%	3 33.3%
A veces difícil	45 45.0%	18 56.3%	2 18.2%	3 60%	5 55.6%
Fácil	16 16.0%	5 15.6%	6 54.5%	1 20%	1 11.1%
Total	100 100.0%	32 100.0%	11 100.0%	5 100.0%	9 100.0%

Fuente: Datos de campo.

De nueva cuenta se observa que una mayor proporción de amas de casa encaró dificultades constantes para liquidar el gasto educativo (39%) seguido a cierta distancia por las mujeres que trabajaban de empleadas domésticas (33.3%), las empleadas (28%) y las operarias (27%).

En síntesis, las dificultades económicas eran mayores entre las mujeres que se dedicaron a los quehaceres domésticos que entre aquellas que trabajaban; entre mujeres casadas y viudas y entre madres de familia de la zona rural y hasta cierto grado de la zona urbano-marginal.

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

Un elevado porcentaje de madres de familia (80%) se sintió satisfecho con el programa piloto. No obstante, no hay que descuidar que una de cada cinco madres de familia tenía una percepción negativa del mismo. Aunque el descontento hacia el programa en general no resultó muy elevado, la insatisfacción experimentada por las madres de familia puede afectar el desarrollo educativo de los hijos retirándoles del programa

escolar y privándoles de esta forma de una oportunidad de desarrollo académico que no obtendrán en otro plantel escolar. En seguida analizaremos el perfil de esta minoría disgustada.

Por lo anterior suponemos que el disgusto con el programa se observe en mayor grado en las zonas residenciales pobres (a diferencia de las clases medias baja 1 y 2) y entre las amas de casa (a diferencia de las madres trabajadoras).

Efectivamente, la colonia urbano-marginal reportó un mayor porcentaje de madres de familia insatisfechas con relación al programa: el 37.1% (cuadro 12). Esta cifra contrasta con el mucho menor número de personas descontentas en los demás sectores residenciales: clase media baja 1 (15.2%); clase media baja 2 (6.5%) y clase rural pobre (22.2%). En fin, la satisfacción o insatisfacción percibida parece relacionarse en la ciudad con la clase social y, de esta manera, con los niveles de pobreza de la población.

Cuadro 12: Satisfacción experimentada por las madres de familia con relación al horario escolar extendido, según el área residencial

¿Está usted satisfecha con el programa educativo?	Clase media baja 1	Clase media 2	Clase baja urbano-marginal	Clase rural pobre	Total
Satisfecha	39 84.8%	43 93.5%	22 62.9%	35 74.5%	139 79.9%
No satisfecha	7 15.2%	3 6.5%	13 37.1%	10 21.3%	33 18.9%
No contestó/no aplicó	-	-	-	2 4.2%	2 1.1
Total	46 100.0%	46 100.0%	35 100.0%	47 100.0%	174 100.0%

Fuente: datos de campo

Al correlacionar la satisfacción/insatisfacción con la percepción de afrontar un mayor o el mismo gasto educativo que en el pasado, encontramos diferencias significativas. En el grupo de las mujeres que reportaron un incremento en el gasto educativo, el 72.3% se sintió satisfecha con el programa frente a un 27.7% de insatisfechas. En cambio, en el grupo de mujeres que no gastaron más que en el pasado para la educación el 90.7% se dijo satisfecho en comparación con el 9.3% de descontentas (cuadro 13).

Cuadro 13: Satisfacción experimentada, según el incremento/ la estabilidad percibida del gasto educativo

Satisfacción/insatisfacción percibida	Mayor gasto educativo	Mismo gasto educativo
Satisfecho	68 72.3%	68 90.7%
Insatisfecho	26 27.7%	7 9.3%
Total	94 100.0%	75 100.0%

Fuente: Datos de campo.

Para explorar más a fondo los factores económicos, correlacionamos el grado de dificultad percibida con la satisfacción/insatisfacción experimentada (cuadro 14). El grupo de madres de familia que reportaron constantes dificultades para reunir el gasto educativo presentó el mayor porcentaje de mujeres descontentas: el 33.3% se sintieron insatisfechas. Conforme se aminora la dificultad percibida para afrontar el gasto escolar, decrece la proporción de personas disgustadas con el programa. En el grupo de madres con dificultades ocasionales, el 12.7% se decía descontenta y en el grupo de aquellas que no enfrentaron dificultad financiera alguna, sólo el 3.2% se sintió insatisfecho.

Cuadro 14: Satisfacción/insatisfacción experimentada por las madres de familia, según el grado de dificultad percibida para reunir el gasto escolar

Satisfacción/insatisfacción percibida	Grado de dificultad percibida			Total
	Difícil	A veces difícil	Fácil	
Satisfecho	38 66.7%	69 87.3%	30 96.8%	137 78.7%
Insatisfecho	19 33.3%	10 12.7%	1 3.2%	30 17.2%
No contestó/no aplicó				7 4.0%
Total	57 100.0%	79 100.0%	31 100.0%	174 99.9%

Fuente: Datos de campo.

Si bien existe una correlación entre la insatisfacción con el programa educativo y la escasez de recursos experimentada, la relación entre ambos factores no es absoluta: incluso en el grupo de mujeres con muchas dificultades económicas había una mayoría (66.7%) que se sintió satisfecha con el programa. Ello indica que la dificultad económica constituyó un elemento importante en la valoración del programa educativo aunque no el único.

Se denota asimismo una cierta relación entre la satisfacción/insatisfacción percibida y el estado civil de la población (cuadro 15). Entre las mujeres casadas y las viudas se encontraron más personas insatisfechas (22.4% y 33.3% respectivamente) que en los demás estados civiles: el 8.3% de las madres solteras se sintió insatisfecho; el 11.8% de las mujeres en unión libre; el 12.5% de las divorciadas y el 14.3% de las separadas.

Cuadro 15: Satisfacción experimentada, según el estado civil de la población entrevistada

ESTADO CIVIL	Satisfecho	Insatisfecho	TOTAL
Soltera*	5 83.3%	1 16.7%	6 100.0%
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%

\* Se trata de mujeres entrevistadas que no eran las madres de los niños a quienes llevaron y recogieron de la escuela.

Fuente: Datos de campo.

Tampoco el estado civil por si mismo es significativo para explicar la satisfacción/insatisfacción experimentada con el programa, 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, tienen que trabajar y se abren así acceso a recursos propios que pueden movilizar y manejar según sus propios criterios. En cambio, las que viven en una relación de pareja formal, se encuentran en ocasiones ante la posibilidad de poder elegir entre una vida de ama de casa que depende económicamente de su pareja o la de una mujer que coparticipa a través de un trabajo extradoméstico en la reproducción material de la unidad doméstica. La dependencia económica impide con frecuencia el libre manejo de los recursos familiares por el ama de casa.

En suma, nuestros datos indican que la insatisfacción con el programa de horario extendido se liga a una serie de variables que en su conjunto se refuerzan mutuamente: el tipo de ocupación, el estado civil, la clase social, el incremento del gasto escolar y la dificultad percibida para reunir dicho gasto. Es preciso enfatizar que ninguna variable por si sólo es lo suficientemente fuerte para explicar las actitudes de descontento.

*La disposición de apoyo hacia 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 16).

Diferenciando la actitud de las madres de familia por clase social y comparándola con el número de personas satisfechas/insatisfechas (cuadro 12), se detectó que en la colonia de clase media baja 1 había una correspondencia entre la proporción de personas satisfechas (84.8%) y el número de madres quienes deseaban que el programa continúe (84.8%) (cuadro 16). 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 2 el 13% deseaba su fin frente a 6.5% de insatisfechas; en la clase urbana-marginal el 40% deseaba que termine frente al 37% 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 30 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% de las madres de familia (cuadro 16). En otras palabras, la mayor oposición hacia el programa provino de los sectores poblacionales económicamente más vulnerables.

Cuadro 16: Deseo de los padres de familia a que continúe el programa, según la ubicación de la escuela

Deseo de que continúe el programa	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbano-marginal	Clase rural pobre	Total
Si	39 84.8%	38 82.6%	21 60%	27 57.4%	125 71.8%
No	6 13.0%	6 13.0%	14 40%	15 31.9%	41 23.6%
No contesta/no aplica	1 2.2%	2 4.4%	-	5 10.6%	8 4.6%
Total	46 100.0%	46 100.0	35 100.0%	47 99.9%	174 100.0%

Fuente: datos de campo

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 arriba. 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 2.3% propuso incluso expandirlo. En cambio, el 36.2% eligió acortarlo (cuadro 17). Este grupo abarcó tanto a las personas que se opusieron a la continuación del programa (23.6%) 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.

Cuadro 17: La propuesta de las madres de familia acerca del horario escolar en caso de que continúe el programa piloto, según el área de residencia

Propuesta acerca del horario escolar	Clase media baja 1	Clase media baja 2	Clase urbano marginal	Clase rural pobre	Total
	9 19.6%	12 26.1%	23 65.7%	19 40.4%	63 36.2
Acortarlo	4 8.7%	1 2.2%	1 2.9%	4 8.5%	10 5.7%
Extenderlo	33 71.7%	33 71.7%	11 31.4	20 42.6%	97 55.7%
Dejarlo igual	-	-	-	4 8.5%	4 2.3%
No respondió					
Total	46 100%	46 100%	35 100%	47 100%	174 99.9%

Fuente: datos de campo

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 71.7% de las madres de las zonas de clase media baja 1 y 2 pidieron dejarlo igual y el 8.7% y 2.2% propuso 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 65.7% y 40.4% respectivamente de las madres de familia deseaban acortar el horario escolar. Estas cifras son alarmantes ya que indican que 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.

### Resumen y conclusión

En respuesta a los bajos niveles académicos de los estudiantes mexicanos evidenciados por pruebas de conocimiento internacionales, el gobierno federal alargó, a partir del 2001, de forma experimental, en algunas escuelas primarias el horario escolar de 4.5 horas diarios a un total de 8 horas. El proyecto piloto no fue consensuado previamente

con los padres y madres de familia y provocó, al principio, en algunos planteles participantes manifestaciones de inconformidad abiertas. Las protestas públicas desaparecieron tiempo después.

Al final del primer año escolar el 92% de las mujeres entrevistadas identificó puntos positivos en el programa, como las clases de inglés, computación o música, o bien, reconocieron que sus hijos aprendían más. No obstante, también tenían una clara consciencia acerca de las carencias infraestructurales y didácticas que este proyecto tenía en cada comunidad escolar y sobre todo acerca de los mayores gastos que implicaba para no pocas familias.

El programa obligó al 54% de las unidades domésticas a canalizar un mayor monto de recursos financieros hacia la educación. Un tercio de las madres de familia afrontaron dificultades permanentes para conseguir estos recursos y un 45% enfrentó ocasionalmente problemas. Únicamente el 17% de las encuestadas cubrió el gasto escolar con facilidad. El grupo ocupacional con mayores problemas económicos se integró por las amas de casa.

El impacto económico experimentado influyó la satisfacción de las madres de familia con el programa piloto. En las colonias pobres (urbano-marginal y rural pobre) el número de mujeres insatisfechas con el programa era mayor que en las zonas de clase media baja. Se observó que el número de personas descontentas bajó conforme aumentó el grado de dificultad percibida por las mujeres para reunir el gasto escolar mensual y que el porcentaje de insatisfechas era mayor entre mujeres casadas y viudas. Es preciso entender que la insatisfacción surgió dentro de un conglomerado de variables sociodemográficas (estado civil, tipo de ocupación, clase social, dificultad para hacer frente al gasto escolar) que se refuerzan mutuamente.

Finalmente detectamos que el número de madres de familia que desearían que se finalice el programa piloto (23.6%) rebasa al porcentaje de mujeres insatisfechas y que, en caso que el proyecto piloto continuara, el 36% de las madres preferiría que se acortara el horario escolar. Nuevamente son las madres de familia de las zonas pobres (urbano-marginal y rural pobre) quienes menos interés parecen tener con relación a la continuación del programa en la modalidad introducida.

Este aparente desinterés 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. Una proporción muy elevada de las madres de familia reconoció los beneficios educativos del proyecto piloto, apreció las oportunidades educativas que ofrece a sus hijos y se sintió satisfecho. Sin embargo, sobre todo en las colonias pobres las mujeres económicamente dependientes se encuentran ante grandes dificultades al tener que afrontar el gasto educativo mensual. Ello indica que la población pobre participante requiere de más apoyo a través de becas escolares y un mejor equipamiento de las escuelas para reducir la carga financiera de las familias. Dicho de otra manera, un trato igualitario de las escuelas y los alumnos de parte del Estado es insuficiente para lograr el apoyo de las madres de familia: pilar fundamental del éxito educativo. La acción del Estado hacia las escuelas debe basarse, al contrario, en el concepto de la equidad canalizando más apoyos hacia las poblaciones más pobres. En términos generales lo consideramos necesario que el Estado prescinda de mejoras educativas que cargan parte del costo a los padres y madres de familia ya que este tipo de reformas educativas contribuyen sólo a intensificar la pobreza.

## **Bibliografía**

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

Becker, Henry y Kathryn Nakagawa (1997). “*Parent Involvement Contracts in California’s Charter Schools: Strategy for Education Improvement or Method of Exclusion*”, *Teachers College Record*, vol. 98, no. 3, marzo, pp. 511-536.

Eiken, Odd (1994). “*Reforming primary education*”, *Journal of Education*, vol. 176, no. 2, pp. 7-15.

Flores, E. (2001). “*Inicia hoy SE programa piloto*”, *Milenio*, septiembre, 12, 2001, p.17.

Francis, Paul A. (1998). *Hard Lessons: Primary Schools, Community, and Social Capital in Nigeria*, World Bank Technical Paper, no. 420, Africa Region Series.

Heuser, Daniel (2002). *Reworking the Workshop: Math and Science Reform in the Primary Grades*, New Hampshire, Heinemann.

Hooton, Linda; Billie Sue Hulsey y Christine Tomberlin (2005). “*All in the Family – A One Stop Shop for Learning*”, *Community College Journal of Research & Practice*, vol. 29, no. 8, septiembre, pp. 635-636.

INEGI (1990). CODICE 90. Resultados definitivos. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, México., INEGI

\_\_\_\_\_(2001). Tabulados básicos, Estados Unidos XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Aguascalientes, INEGI.

Lynch, Patrick D. (1975). “*School and Family Predictors of Achievement and Dropout in Elementary Schools of a Developing Country*”, Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association, Washington, D.C., abril.

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.

Pennell, Hazel y Anne West (2005). “*The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England*”, *Higher Education Quarterly*, vol. 59, no. 2, pp. 127-137.

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 American Educational Research Association, Chicago, April 21-23.

Sacristán, J. Gimeno (1999). *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.

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/?MIval=comps\\_clave\\_CriSeleccion.pdf](http://www.sinoe.sep.gob.mx/sinoedb/?MIval=comps_clave_CriSeleccion.pdf)

Sheldon, Steven (2003). “*Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests*”, *Urban Review*, vol. 35, no. 2, pp. 149-165.

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.

Solís, M. (2001). “Será difícil ampliar horario en escuelas de horas”, *El ABC*, Monterrey, septiembre, 12, p. 23.

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.

Torres, Jurjo (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo, Madrid, Morata.

Varela, Julia y Fernando Alvarez-Uría (1991). Arqueología de la escuela, Madrid, La Piqueta.

**Páginas de Internet consultadas:**

[www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/ept.asp?t](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/ept.asp?t)

[www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000\\_Overview](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-2000_Overview);

Ramos, Gabriela (2003). Resultados de México en las pruebas PISA 2003. EL Centro de la OCDE en México para América Latina. [En línea]  
<http://www.oedemexico.org.mx/PISAdocsdeinteres.pdf>

[www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_4943\\_programa\\_internacion](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4943_programa_internacion)

[www.sinoe.sep.gob.mx](http://www.sinoe.sep.gob.mx)

[sinoedb/?MIval=comps\\_clave\\_CriSeleccion.pdf](http://sinoedb/?MIval=comps_clave_CriSeleccion.pdf)