

«Escuela Alternativa»: Evaluación de un programa educativo desde la perspectiva de género

Patricia Palacios de Westendarp y Angélica Arellano Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente trabajo analiza desde la perspectiva de género, las repercusiones que tuvo el proyecto piloto «Escuela alternativa para las habilidades, capacidades y aptitudes (jornada ampliada)» en la dinámica familiar del personal docente, cuyo objetivo fue ampliar su jornada laboral a seis horas con el propósito de mejorar la enseñanza y calidad de vida de las maestras (os), particularmente de quienes desempeñan dos jornadas laborales. Se aplicó en 13 escuelas del estado de Querétaro en las que trabajaron 111 docentes: 75 mujeres y 36 hombres. A partir de los conceptos hogar, dinámica doméstica, género-trabajo doméstico y, mediante la aplicación de dos encuestas y una entrevista semi-estructurada, evaluamos la vida familiar de las profesoras (es) antes y después del proyecto. Así, detectamos diferencias sustanciales entre los hombres y las mujeres, las cuales provocaron impactos y beneficios divergentes.

Palabras clave

Escuela Alternativa, perspectiva de género, docentes.

Abstract

Alternative School. An evaluation of an educational program from gender perspective

In the present article, the repercussions of a pilot project called «Alternative School for abilities, capacities and aptitudes (extended day)» are analyzed from a gender perspective. The project was applied to thirteen schools in the state of Querétaro, with 111 teachers: 75 women and 36 men. Among the program's objectives, prolonging the educational day to six hours, instead of working two shifts of 4 hours each, in order to improve Education and the teaching staff's quality of life was implemented. Using concepts such as home, domestic dynamics, gender and domestic work; and applying two surveys and a semi-structured interview, family life before and after this project are evaluated. As a result, substantial differences between men and women were detected causing diverse impact and benefits.

Key words

Teaching-Gender Perspective, pilot project-work day, impact-life quality.

Introducción

El proceso de modernización educativa en Querétaro promovió el desarrollo y aplicación de diversos programas para lograr una educación equitativa, funcional y de calidad. Con este propósito, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado (USEBEQ), implementó en el nivel primaria el proyecto piloto conocido como «Escuela Alternativa para las Habilidades, Capacidades y Aptitudes (Jornada Ampliada)», que inició en octubre de 2001 y concluyó en junio de 2005. Uno de sus objetivos fue promover la formación integral del alumnado implementando mejoras sustanciales en la vida cotidiana del personal docente y en las condiciones de aprendizaje del estudiantado. Para ello, amplió la jornada escolar de cuatro a seis horas diarias, con la intención de disponer de dos horas adicionales para realizar talleres de aprendizaje y de desarrollo humano, que dieran sentido al trabajo escolar y que correspondieran a las demandas de la vida real. Asimismo, privilegió una estrategia pedagógica centrada en el aprendizaje para mejorar las habilidades cognoscitivas de niños y niñas así como sus actitudes, valores y aptitudes personales. Estas medidas fueron complementadas con el fomento de la participación social y de la capacidad de gestión de la escuela.

De acuerdo con estos planteamientos, una de las hipótesis centrales del proyecto consideró que al compactar los dos turnos laborales en una jornada de seis horas, las maestras y maestros de primaria mejorarían sus condiciones de vida y, de manera simultánea, alumnos y alumnas contarían con ambientes de aprendizaje idóneos. Al respecto, nuestro equipo de trabajo se centró en la evaluación de los cambios que el programa generó en la vida familiar de las profesoras y profesores participantes.

Para llevar a cabo esta evaluación, consideramos cuatro aspectos de la dinámica doméstica de los hogares de las profesoras y profesores: la estructura de poder y autoridad, el reparto de las actividades remuneradas, la organización del trabajo doméstico y el tiempo invertido en distintos quehaceres hogareños. A través del análisis de estas dimensiones definimos las características de las relaciones intergenéricas e intergeneracionales y, para ello, nuestro universo de estudio correspondió a la muestra que fue seleccionada, de manera intencional, por las autoridades de la USEBEQ. Esta muestra comprendió trece escuelas, elegidas según las características rurales o urbanas del contexto en el que se localizaron, las facilidades de acceso al lugar y la presencia predominante de maestras y maestros con dos plazas. En general, siete planteles se ubicaron en zonas rurales, cinco en regiones urbanas y uno en contexto semi-urbano.¹ Los municipios abarcados fueron diez y

el número de docentes participantes, sin considerar al personal directivo, fue de ciento once.

Para reunir la información pertinente aplicamos, de noviembre a diciembre de 2001, una encuesta general que estuvo dirigida a conocer la composición sociodemográfica de los hogares, características generales de la historia laboral de las profesoras y profesores, número de plazas desempeñado, ingresos obtenidos, organización del tiempo de trabajo y contratiempos enfrentados para conciliar las actividades domésticas con las remuneradas.

Con la intención de profundizar en estos aspectos, particularmente en la organización e intensidad del trabajo doméstico, realizamos entrevistas semi-estructuradas y aplicamos una encuesta de trabajo doméstico. En esta última registramos diecisiete actividades que se realizan regularmente de lunes a viernes y los fines de semana.² Estos instrumentos fueron aplicados a una submuestra que estuvo integrada por doce maestras y siete maestros, seleccionados de acuerdo con su género, tipo de jefatura del hogar, desempeño de una o dos plazas y características del contexto en que se localizó su escuela. Asimismo, con fines comparativos, la encuesta se llevó a cabo en octubre de 2001, noviembre del mismo año y durante el periodo de octubre-diciembre de 2002. De manera semejante las entrevistas se llevaron a cabo en el mismo periodo.

A través de estos instrumentos y del marco conceptual que exponemos en el apartado siguiente, analizamos las dimensiones de la dinámica doméstica antes mencionadas. Primero presentamos algunas características generales de las familias estudiadas y después nos adentramos en el impacto que produjo el proyecto piloto en la vida familiar del personal docente.

Marco conceptual

En el presente trabajo conceptualizamos al hogar, grupo o unidad doméstica, como una organización social estructurada a partir de redes sociales establecidas con los individuos entre sí, estén emparentados o no, para compartir una residencia y organizar de manera conjunta, en armonía o en conflicto, las diversas actividades que favorecen el mantenimiento, reposición y reproducción de la vida humana. Asimismo, el conjunto de relaciones que se crean y recrean en el hogar, entre géneros y generaciones, con motivo de los procesos de reproducción cotidiana y generacional de los individuos, es conocido como la dinámica doméstica, vida o convivencia familiar [Oliveira, 1998]. Dentro de ella sobresalen dos dimensiones que son, la división sexual del trabajo y la estructura de poder y autoridad.³ En la primera se determina el trabajo propio de cada género y, en la segunda, que se encuentra estrechamente articulada con la anterior, se define un sistema de po-

der y autoridad que facilita la asignación de responsabilidades, supervisión de tareas y establecimiento de normas disciplinarias.

Si consideramos que en nuestro país aún prevalece el arquetipo de la familia nuclear conyugal [Morales, 1996], advertimos que la división del trabajo correspondiente asigna al varón el papel de proveedor de los medios económicos de subsistencia y responsabiliza a la mujer de las labores domésticas. Este ordenamiento posee un carácter jerárquico, según el cual, el hombre representa a la autoridad legítima, socialmente reconocida, que funge como intermediaria entre la unidad doméstica y la esfera pública. Así, como responsable del proyecto familiar, se convierte en el jefe que habla y responde por la familia, al cual se encuentran sujetos los demás integrantes del hogar. En el caso de las mujeres, su especialización en tareas domésticas les otorga un «espacio de poder femenino» que les permite ejercer autoridad, control y liderazgo en este campo de la vida cotidiana [León, 2003].

Este contexto de poder y autoridad contiene desigualdades intergeneracionales, las cuales carecen de fundamento biológico y son producto de construcciones sociales y simbolizaciones culturales (sistemas de género/sexo) «[...] que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general, al relacionamiento de las personas» [De Barbieri, 1993:149-150]. Como resultado, la masculinidad ha tenido como uno de sus ejes estructurantes el papel de jefe/proveedor, el cual es más relevante que otros roles como el de padre y esposo. La femineidad, en cambio, se fundamenta en los papeles de madre y esposa, los cuales regulan la vida cotidiana de las mujeres a través de valores como el cuidado de los otros, la abnegación y el sacrificio.

Como producto de las asimetrías intergeneracionales, el papel del varón es sobrevalorado mientras que los trabajos femeninos son devaluados. No obstante, estos últimos son determinantes para la reproducción de sujetos particulares y para la perpetuación de la sociedad y la cultura. Por lo anterior, han sido conceptualizados como una forma de trabajo específico en el que se transforman mercancías y se producen servicios que se concretan en valores de uso consumibles, a través de los cuales se realiza una parte importante del mantenimiento, reposición y reproducción de la fuerza de trabajo [De Barbieri, 1984] y, como señala Sánchez [1991], de otros integrantes del hogar como los compradores de fuerza de trabajo y los dependientes.

Además, las tareas domésticas son múltiples y complejas, por lo que demandan el uso de la fuerza física y comprenden actividades vitales como dar soporte emocional al cónyuge e hijos. Por estas características se desempeñan de

manera continua, incluso durante los fines de semana y las vacaciones. Algunos factores, como el modelo de masculinidad que privilegia el rol de proveedor y obstaculiza la participación de los hombres en trabajos asignados a las mujeres, intensifican la jornada laboral femenina. Asimismo, la composición sociodemográfica del hogar, la situación económica de la familia y los patrones culturales dominantes, inciden en este fenómeno.

Por lo tanto, las madres/esposas tienden a ser las personas del hogar que trabajan más horas, situación que se agudiza cuando ellas participan en el mercado de trabajo. En este sentido, es común que desempeñen una doble o triple jornada laboral. No obstante, por la desvalorización de sus tareas cotidianas, suelen vivir este esfuerzo como un fenómeno natural. Para poder medir el número de horas que invierten las mujeres en quehaceres hogareños, algunas investigadoras han clasificado la diversidad de sus actividades. Blanco [1994], por ejemplo, las divide en tres áreas: a) de producción, que comprende los trabajos relacionados con la transformación de mercancías y la creación de servicios, b) compra de bienes y servicios y c) cuidado y socialización de hijos e hijas. De esta manera, es posible dar cuenta del trabajo extenuante de las mujeres.

Así, a partir de estas herramientas conceptuales, analizamos el impacto del programa educativo en la vida familiar del profesorado participante. Al respecto, el conjunto de docentes estudiados, presentó las siguientes características.

Las maestras, los maestros y sus hogares

De los ciento once docentes que participaron en el proyecto piloto, setenta y cinco fueron mujeres y treinta y seis fueron varones. Sus hogares tendieron a ser de tipo nuclear (82.8%) por lo que pocos fueron extendidos (13.6%) o presentaron características propias de las unidades unipersonales y pluripersonales.⁴ En general, el tamaño promedio de los mismos fue de 4.5 miembros y, en relación con el ciclo vital, observamos que el 56.8% se encontró en fases tempranas pero con progenitores entre los siete y dieciocho años. Los grupos domésticos restantes se ubicaron en fases avanzadas del ciclo de vida, por lo que en ellos prevalecieron hijos e hijas mayores de dieciocho años, esto es, los adultos jóvenes.

De acuerdo con estos contextos domésticos, las unidades tendieron a contar con suficientes adolescentes y jóvenes que participaron en actividades domésticas. En el caso de las mujeres, esta característica favorecería la conciliación entre quehaceres hogareños y trabajo extradoméstico. Al respecto, consideramos el número de plazas desempeñado por las maestras y maestros. En este sentido encontramos que, el 58,7% de las mujeres y 25% de los varones, trabajó un turno. En contraposición, el 41.3% de las profesoras y 75% de los profesores tuvo dos

plazas. Este hecho reveló que, por su papel de proveedor y por los bajos salarios del magisterio, los hombres recurrieron con mayor frecuencia y en etapas tempranas de la vida laboral al sistema de dos plazas. De manera contraria, una mayor cantidad de mujeres privilegió la domesticidad y redujo la carga de trabajo docente, a pesar de que contaron con mano de obra suficiente para realizar las labores domésticas. No obstante, la búsqueda de una mejor jubilación, la separación del cónyuge, el subempleo o desempleo del mismo y las enfermedades de los hijos, fueron factores que incidieron en el desempeño de una triple jornada.

En general, éstas fueron las características que presentaron las maestras y maestros estudiados quienes, además, se distinguieron por tener en el magisterio una carrera larga (entre diecisiete y veintiséis años de antigüedad). Al iniciar el proyecto piloto, el personal docente con dos plazas experimentó la compactación de su jornada de trabajo (de ocho a seis horas), mientras que las y los docentes con una plaza ampliaron su horario laboral (de cuatro a seis horas). Este cambio, junto con otros que fueron generados por la propuesta educativa del programa, tuvo distintas repercusiones en la vida familiar de las trabajadoras y trabajadores del magisterio. En los apartados siguientes damos cuenta de este fenómeno.

La estructura de poder y autoridad

Esta dimensión de la dinámica doméstica mostró una composición heterogénea, con la cual el 61.3% del total de hogares, el varón fue reconocido como el jefe de familia. Sin embargo, su liderazgo no estuvo fundamentado en el papel de proveedor sino en otros aspectos como su capacidad para dirigir, proteger y representar a la familia en el espacio público. En algunas unidades, a estas características se añadió la aptitud del jefe para tomar las decisiones finales y para aplicar la disciplina en el grupo doméstico. En este modelo de poder y autoridad se mantuvo, con algunas variaciones, la división sexual del trabajo.

En el 19.8% de los hogares, las maestras asumieron la jefatura de sus familias con motivo de la separación, divorcio, fallecimiento, desempleo o trabajo del cónyuge en una comunidad distante. En estos casos, el papel de proveedora que desempeñaron las mujeres fue determinante en la conformación de sus liderazgos pero no incidió, de manera importante, en la modificación de la división sexual del trabajo. Por otra parte, en el 18.9% de las unidades, la profesora o el profesor y sus respectivos cónyuges, compartieron el liderazgo del grupo doméstico. En estas situaciones, ambos consortes fueron responsables del sostenimiento económico de la familia y de la realización de diversas tareas domésticas. Asimismo, ambos participaron en todas las decisiones relacionadas con la vida familiar.

Es importante destacar que estos esquemas de poder y autoridad no fueron alterados por el proyecto piloto, por lo que a finales del 2002, los hogares muestra-

ron el mismo tipo de organización. Así, el incremento o compactación de la jornada laboral, según el desempeño de una o dos plazas, no tuvo una repercusión importante en la distribución del poder ni en la división sexual del trabajo. Por lo tanto, la presencia de jefaturas diferentes al modelo patriarcal (femenina y «compartida») tuvo su origen en la ausencia del jefe, el debilitamiento del rol de proveedor y en reinterpretaciones de los modelos culturales de género. Para profundizar en estos aspectos, analizamos la división intrafamiliar del trabajo.

El trabajo extradoméstico

Al respecto encontramos que en el 77.5% del total de las unidades, más de un miembro participó en el mercado de trabajo. Por lo que solamente en el 22.5% de las familias, el jefe o la jefa fueron los únicos proveedores. Fue frecuente que ambos cónyuges absorbieran la responsabilidad de la manutención económica de sus hogares, por lo que en pocos casos los hijos o los hermanos del jefe contribuyeron en el sostenimiento del grupo doméstico o de su persona.

Esta situación se debió a diversos factores. Por una parte, influyeron los salarios de las maestras y maestros, los cuales se concentraron en el rango de 4.66/7.44 salarios mínimos (42.1%), siendo pocos los docentes que obtuvieron ingresos inferiores a estos montos (19.0%) o que los superaron (38.9%). Asimismo, las crisis económicas ocurridas en el país y la presencia de madres, que en las familias de origen desempeñaron dobles jornadas laborales, incidieron en la reinterpretación del rol de proveedor y en la consideración de que es apropiado e incluso necesario, que más de un miembro de la familia participe en este esfuerzo. Al respecto advertimos que el 25.2% de las y los profesores, de manera independiente a la realización de uno o dos turnos laborales, llevaron a cabo actividades complementarias⁵ a su trabajo magisterial. Esto nos habla del uso de distintos tipos de estrategias para lograr la manutención cotidiana de la familia.

En relación con el inicio y desarrollo del programa educativo, observamos dos fenómenos. Por una parte, no alteró la participación de más de un integrante de la familia en el mercado de trabajo ni disminuyó el uso de estrategias para realizar actividades complementarias al magisterio. Sin embargo, en el caso de las maestras con una plaza, que recibieron una compensación económica al extenderse su jornada laboral, incidió en la revaloración de su quehacer profesional. Por lo tanto, la organización de esta área de la vida familiar, fue reforzada.

La organización del trabajo doméstico

Esta esfera de la dinámica doméstica fue estudiada en la submuestra y de acuerdo con los resultados obtenidos, encontramos que en la mayoría de los hogares las maestras o las esposas de los maestros, fueron las responsables de la

Palacios de Westendarp, Patricia, *et al.*, pp. 23-36

organización del trabajo doméstico. Solamente en las unidades con jefatura «compartida», el varón intervino en estas decisiones. En los casos restantes la madre/esposa realizó sola o con la colaboración de las hijas, los quehaceres hogareños. En menor proporción otros miembros de la familia, como los hijos, cónyuges, hermanas, suegras o una empleada doméstica, participaron en estas tareas.

No obstante, cuando inició el programa «Escuela Alternativa» ocurrieron cambios en la distribución de los trabajos domésticos. Encontramos que las maestras con una plaza, enfrentaron dificultades importantes para realizar sus quehaceres hogareños por lo que, al ampliarse su jornada laboral, los delegaron a otros integrantes del grupo doméstico. De manera contraria, las profesoras con dos plazas, tuvieron una mayor injerencia en estas labores cotidianas con motivo de la reducción de su horario de trabajo. En el caso de los docentes, encontramos que todos incrementaron su participación en las tareas domésticas, de manera independiente al desempeño de una o dos plazas.

El tiempo invertido en actividades domésticas

Cuando medimos en la submuestra el número de horas que el personal docente invirtió en una semana en quehaceres hogareños, detectamos diferencias importantes. Por ejemplo, al mes de haberse aplicado el proyecto piloto, las maestras con una plaza disminuyeron el tiempo ocupado en tareas domésticas, sin embargo, un año después, lo incrementaron.

Cuadro 1. Número de horas invertidas a la semana en actividades domésticas, según el género del docente que desempeñó una o dos plazas. Y grado de avance del proyecto piloto (promedio en horas).

Tiempos de desarrollo del programa	Género y número de plazas			
	Maestras con una plaza (horas)	Maestras con dos plazas (horas)	Maestros con una plaza (horas)	Maestros con dos plazas (horas)
Fase inicial	54.56	34.29	13.18	20.75
Un mes después	36.49	47.04	13.18	20.75
Un año después	48.33	44.87	30.15	38.11

Fuente: Encuesta de trabajo doméstico aplicada a 19 docentes en octubre-noviembre de 2001 y octubre-diciembre de 2002.

Esta situación se debió a los conflictos que enfrentaron con los cónyuges e hijos e hijas, debido a que muchos de sus hogares fueron nucleares, se encontraron en fases tempranas del ciclo de vida y tuvieron una jefatura masculina. Por lo tanto, en estos casos, prevaleció un modelo de masculinidad que flexibiliza el rol de proveedor pero no promovió mayor participación de los hombres en trabajos asignados a las mujeres. En el caso de las maestras con dos plazas, en cambio, al mes de haberse iniciado el programa educativo aumentaron el tiempo invertido en actividades domésticas. No obstante, un año después, tendieron levemente a disminuirlo. Este hecho reveló la importancia que tuvo la domesticidad en la vida de este conjunto de mujeres, en el que la presencia de hogares nucleares y extendidos, en fases avanzadas del ciclo de vida y con distintos tipos de jefaturas, favoreció la participación de otros miembros de la familia en quehaceres hogareños.

Respecto de los maestros, también encontramos situaciones diferentes. Los docentes con dos plazas con unidades predominantemente nucleares, en fases tempranas del ciclo de vida y con jefaturas «compartidas», tuvieron una mayor injerencia en actividades domésticas que los maestros con una plaza. Estos últimos, cuyos hogares fueron nucleares, estuvieron en fases avanzadas del ciclo vital y tuvieron distintos tipos de liderazgos, participaron menos en este tipo de trabajos. A pesar de estas disparidades, todos los varones incrementaron el tiempo invertido en quehaceres hogareños. A pesar de que esta modificación fue hecha un año después de haberse implementado el programa «Escuela Alternativa» y el número de horas semanales que fueron ocupadas en estas tareas no superó al tiempo empleado por las mujeres.

La intensidad del trabajo doméstico por áreas específicas

Al considerar el tiempo que los participantes invirtieron en actividades domésticas, a lo largo de una semana y por áreas específicas, profundizamos en las características de las divergencias antes descritas. En el caso de las maestras con una plaza, encontramos que ellas disminuyeron y aumentaron sucesivamente su trabajo doméstico en todas las áreas mencionadas por Blanco [1994]. Las profesoras con dos plazas, en cambio, sólo hicieron modificaciones en las labores de producción y en la compra de bienes y servicios. En este sentido, el cuidado y socialización de los hijos fue una tarea primordial que siempre estuvo en ascenso.

Cuadro 2. Número de horas por semana invertidas en actividades domésticas, según el género del docente que desempeñaron de una o dos plazas, áreas específicas del trabajo doméstico y grado de avance del proyecto piloto (promedio en horas).

Áreas de trabajo doméstico	Tiempos de desarrollo del programa	Maestras con una plaza (horas)	Maestras con dos plazas (horas)	Maestros con una plaza (horas)	Maestros con dos plazas (horas)
Actividades de producción (oct. 2001)	Fase inicial	22.95	15.01	0.65	3.78
	Un mes después	13.92	18.94	0.65	3.78
	Un año después	17.24	12.57	4.08	6.3
Compra de bienes y servicios (oct. 2001)	Fase inicial	2.10	1.67	1.5	1.67
	Un mes después	1.93	2.46	1.5	1.67
	Un año después	2.03	2.22	2.15	2.63
Cuidado y socialización de los hijos (as) (oct. 2001)	Fase inicial	29.51	17.62	11.53	15.3
	Un mes después	20.64	25.64	11.53	15.3
	Un año después	30.53	30.00	23.73	29.04

Fuente: Encuesta de trabajo doméstico aplicada a 19 docentes en octubre-noviembre de 2001 y octubre-diciembre de 2002.

Este hecho se relacionó con la mayor presencia de conflictos intergeneracionales en sus unidades, particularmente en los hogares de las jefas.

Los maestros independientemente del número de plazas desempeñadas, tendieron a incrementar su participación en todas las áreas del trabajo doméstico. Aunque el número de horas que invirtieron en estos trabajos fue menor que el de las mujeres.

Otro aspecto importante a destacar, es la presencia de tareas domésticas de carácter eminentemente femenino, como son las actividades de producción y la mayoría de los trabajos relacionados con el cuidado y socialización de los hijos e hijas con excepción de su traslado, el cual tiende a ser una responsabilidad masculina. Por lo tanto, solamente en la compra de bienes de bienes y servicios, las diferencias intergenéricas se desdibujaron de manera notable.

Asimismo es relevante mencionar que las maestras con una y dos plazas, cuyos hogares tuvieron distintos tipos de jefaturas y composición sociodemográfica, mostraron un comportamiento homogéneo al incrementar el número de horas destinado a todos los trabajos domésticos. En contraposición, los varones mostraron diferencias según el liderazgo del hogar, la etapa del ciclo de vida familiar y el área de la actividad doméstica. Al respecto, ellos privilegiaron el cuidado y socialización de hijos e hijas así como la compra de bienes y servicios. Esta situación fue particularmente notoria en el caso de los profesores con dos plazas, quienes en el periodo de octubre-diciembre de 2002, invirtieron en la atención de los descendientes un tiempo semejante al de las profesoras con dos plazas. En este sentido, es importante reiterar que en las unidades de estos docentes fueron comunes los problemas de comunicación con adolescentes y adultos jóvenes, los contratiempos para cuidar a los menores, las dificultades para manejar la disciplina, atender las relaciones con las escuelas, supervisar las tareas y resolver los problemas emocionales de los vástagos. Todo esto generó estrés, culpa, tristeza y enojo, tanto en los maestros como en las maestras que desempeñaron dos turnos laborales.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, encontramos que el proyecto piloto «Escuela Alternativa», tuvo un impacto significativo en la organización del trabajo doméstico y en el número de horas invertidas en él. En contraposición, otras áreas de la dinámica doméstica como la estructura de poder y autoridad y el trabajo extradoméstico, no fueron afectadas. En términos generales, estas consecuencias revelaron que los maestros flexibilizaron el rol de proveedor, conservando su papel de líderes, pero fueron renuentes para incrementar su participación en las tareas asignadas a las mujeres. Las maestras, por su parte, ante la resistencia masculina o como resultado de su apego a los roles de madres y esposas, tendieron a privilegiar la domesticidad.

Esta circunstancia confirma lo encontrado en otros estudios [Sánchez, 1991; García y Oliveira, 1988], en el sentido que la división sexual del trabajo es un campo de la vida familiar resistente al cambio. No obstante, en la evaluación que llevamos a cabo, detectamos diferencias entre profesoras y profesores y al interior de cada conjunto.

En el caso de las maestras con una plaza, observamos que la ampliación de la jornada laboral desestabilizó la organización de sus tareas domésticas pero, en poco tiempo, ante los conflictos familiares que enfrentaron y a través de esfuerzos sucesivos, regresaron a una situación similar a la que tuvieron antes del programa educativo. Sin embargo, gracias a la compensación económica que recibieron, su

trabajo extradoméstico fue más valorado. Las profesoras con dos plazas, en cambio, experimentaron una reducción de las tensiones familiares debido a la compactación de su jornada laboral, pero este fenómeno no estuvo acompañado de un mayor reconocimiento de su quehacer profesional. Lo importante a destacar es que en ambas circunstancias, las mujeres fueron presionadas para que cumplieran con su rol genérico cuyo quebrantamiento produjo diversos contratiempos.

En el caso de los maestros reconocimos situaciones divergentes. Por una parte, los docentes con una plaza mejoraron sus ingresos económicos y aumentaron su participación en actividades domésticas. Sin embargo, el tiempo que invirtieron en quehaceres hogareños fue inferior al que emplearon los profesores con dos plazas. Aunque este fenómeno estuvo relacionado con el ciclo de vida familiar, la mayor presencia de jefaturas «compartidas», en las unidades de estos últimos maestros, fue determinante. Esto es, fue notorio que los varones que reinterpretaron y modificaron sus roles de género, alteraron de manera significativa la división sexual del trabajo.

A pesar de los cambios que algunos maestros realizaron y que fueron favorecidos por el proyecto antes mencionado, es necesario comentar que por una parte, es importante que los hombres incrementen su participación en las actividades de producción así como en el cuidado y socialización de los progenitores. Este hecho es relevante para la buena implementación y sostenimiento de las escuelas de tiempo completo (jornada ampliada), ya que por los estereotipos de género, las mujeres enfrentan una sobrecarga laboral considerable. Por lo tanto, esta circunstancia afecta su vida familiar generando estrés y conflicto, lo que a su vez puede acarrear consecuencias negativas en su práctica docente.

De lo anterior se desprende que es necesario que en este tipo de escuelas, se desarrollen programas específicos para modificar la división sexual del trabajo, lo que contribuiría a disminuir los conflictos familiares que derivan de una jornada laboral superior a las cuatro horas. Además, si consideramos que en el magisterio predominan las mujeres y que este tipo de ocupación tiene una carga afectiva importante, resalta la importancia de este requerimiento. Finalmente es pertinente destacar que aunque los planteles educativos con jornada ampliada son poco viables en términos financieros, la consideración de los mismos denota el interés por un cambio sustancial y nos muestra el lado humano de la modernización educativa. ●

Recepción: 17 de mayo de 2006

Aprobación: 27 de junio de 2006

Patricia Palacios de Westendarp

patypalasi@hotmail.com

Mexicana. Maestra en ciencias antropológicas por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Angélica Arellano Cervantes

juan.perezsalinas@gmail.com

Mexicana. Licenciada en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Asistente de investigación del proyecto «Escuela Alternativa para las Habilidades, Capacidades y Aptitudes (Jornada Ampliada)».

Notas

- ¹ Para definir el carácter rural o urbano del contexto, la USEBEQ no sólo consideró el número de habitantes sino también la presencia y características de equipamiento urbano así como la ocupación principal de los habitantes. De acuerdo con lo anterior, las escuelas ubicadas en zonas rurales se localizaron en los municipios de Tequisquiapan, El Marqués, Cadereyta, Amealco, Landa de Matamoros y Jalpan. Los planteles de contextos urbanos se ubicaron en los municipios de San Juan del Río, Villa Corregidora y Querétaro; y el centro escolar de región semi-urbana se encontró en el municipio de Colón.
- ² Estas actividades, de acuerdo con la clasificación de Blanco [1994] fueron: a) de producción (cocinar, limpieza de la casa, lavado y planchado de la ropa); b) compra de bienes y servicios y c) cuidado y socialización de hijos e hijas (atención de los tres servicios alimentarios, traslado a escuelas y actividades extraescolares, baño de los menores, supervisión de tareas, dedicación de tiempo para platicar con los progenitores, pasear con ellos, recibir y atender a sus amistades). Para cada tarea se anotó quién la realizó y cuánto tiempo invirtió en ella. La información obtenida correspondió a la semana previa a la entrevista.
- ³ Concebimos al poder como un fenómeno múltiple, un hecho que está presente en todas las relaciones sociales y que se cristaliza en las más variadas instituciones civiles y estatales. Desde esta perspectiva, el poder es un proceso y parte de una relación e implica distintos tipos de ejercicios en los que, de acuerdo con las situaciones y contextos, pueden estar presentes uno o varios de sus elementos constitutivos como son el control, la autoridad, el dominio, la fuerza y el liderazgo [León, 2003].
- ⁴ El hogar unipersonal está compuesto por una persona que vive sola y el pluripersonal está formado por un jefe, sin cónyuge y sin hijos solteros, que vive con otros parientes o no, que no son empleadas domésticas.
- ⁵ Entre los trabajos complementarios destacó la venta al menudeo de distintos artículos, instalación de pequeños comercios, clases de regularización o de danza, trabajos diversos como carpinteros, fotógrafos, músicos, obreros, choferes de taxis o de taxibuses, préstamo de dinero o la realización de labores agrícolas.

Bibliografía

- Blanco Sánchez, Mercedes (1994). «La medición del tiempo en el trabajo doméstico: un estudio comparativo entre dos grupos de mujeres de sectores medios», en Vania Salles y Elsie Mc Phail (coords.), *Textos y pretextos, once estudios sobre la mujer*, México, El Colegio de México, pp. 203-223.
- De Barbieri, Teresita (1984). *Mujeres y vida cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ídem (1993). «Sobre la categoría de género, una introducción teórico-metodológica», *Debates en Sociología*, 18, pp. 145-169.
- García, Brígida y Orlandina de Oliveira (1998). *Trabajo femenino y vida familiar en México*, México, El Colegio de México.
- Gobierno del Estado de Querétaro (2001). *Proyecto de escuelas de jornada ampliada (Documento de Trabajo)*, Querétaro, Gobierno del Estado.
- León Zermeño, María de Jesús (2003). *La representación social del Trabajo doméstico. Un problema en la construcción de la identidad femenina*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Morales, Sofía Leticia (1996). «Familia, identidad y valores» en varios autores, *La familia: investigación y política pública*, México, El Colegio de México/DIF/UNICEF, pp. 35-45.
- Oliveira, Orlandina (1998). «Familia y relaciones de género en México», en Beatriz Schmukler (coord.), *Familias y relaciones de género*, México, EDAMEX, pp. 23-52.
- Palacios de Westendarp, Patricia y Livia Ruth Zavala Soto (2002). Diagnóstico/evaluación del programa «Escuela alternativa para el fortalecimiento de conocimientos, habilidades y aptitudes (Jornada Ampliada)», Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro/USEBEQ.
- Sánchez Gómez, Martha Judith (1991). «Consideraciones teórico-metodológicas en el estudio del trabajo doméstico en México» en Orlandina de Oliveira (coord.), *Trabajo, poder y sexualidad*, México, El Colegio de México, pp. 59-79.