

ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO



ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

María Armida Estrada Gutiérrez
(Coordinadora)

editorial
fontamara

Primera edición: noviembre 2021

Reservados todos los derechos conforme a la ley

©María Armida Estrada Gutiérrez

©Editorial Fontamara, S.A. de C.V

Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen

Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México

Tels. 55-5659-7117 y 55-5659-7978

Email: contacto@fontamara.com.mx

coedicion@fontamara.com.mx

www.fontamara.com.mx

ISBN 978-607-736-710-9

Hecho en México

Made in Mexico

ÍNDICE

Prólogo

Dr. Rodolfo Rincones Delgado

El contexto de escuelas de tiempo completo

Dra. María Armida Estrada Gutiérrez

Estrategia metodológica para el estudio del Programa de Escuelas de Tiempo Completo

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

La gestión escolar en escuelas de tiempo completo

Dra. María Armida Estrada Gutiérrez

La gestión de los comedores en la jornada ampliada

Lic. Vasty Álvarez César; Dra. Edith Vera Bustillos, Dra. María Armida Estrada Gutiérrez

Obstáculos presentes en la implementación del Programa de Escuela de Tiempo Completo

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Apreciaciones positivas sobre el trabajo en las escuelas de tiempo completo

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Reflexiones finales para transitar del esquema de programa al de propuesta pedagógica

Dr. Guillermo Alberto Alvarez Quiroz

Sobre los autores

OBSTÁCULOS PRESENTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes

Resumen

El presente capítulo aborda aquellas dificultades que enfrentan los actores educativos durante la implementación del programa en cuestión. A fin de abordar esta realidad que se vive en los diferentes planteles escolares, se desglosan tres categorías de análisis: *a)* PETC como estrategia educativa; *b)* la gestión escolar en el PETC y *c)* el desarrollo integral en educación básica. Para ello, se hace relevante sustentar teóricamente el escrito, por lo que se analizan documentos oficiales que fundamentan dicho programa. Dentro de los resultados se rescata que, a pesar de considerar total la búsqueda de estrategias para mejorar los procesos de aprendizajes de los estudiantes, la extensión en el horario de clases no resolverá por sí solo el problema del bajo rendimiento académico, pues no se cuenta con el apoyo, ni con las condiciones que plasman los lineamientos para desarrollar con eficiencia, ni eficacia el PETC.

Palabras clave: PETC, obstáculos, educación básica, estrategia educativa, gestión escolar, desarrollo integral.

Presentación

Durante las últimas décadas, México ha puesto su interés y esfuerzo para atender problemáticas relacionadas con la educación en todos sus niveles, esto a través de la implementación de diversas reformas educativas que obedecen a las demandas de los organismos internacionales. En este caso, “el Pacto por México comprometió a sus signatarios a impulsar un conjunto de iniciativas y reformas para realizar acciones efectivas para que nuestro país mejore” (en Trujillo, 2015: 85). Lo que en teoría se pretende es una revisión y una atención profunda de la instrumentación de un cambio a nivel estructural del sistema educativo.

Con esta inspirada ambición de alcanzar la calidad en la educación, se pretende modificar, tanto el diseño curricular como los planes de estudio, lo cual se visualiza como ese mosaico de oportunidades que otorgarán una

serie de resultados favorables en el ámbito educativo. Para emprender este compromiso, se tiene como objetivo el mejoramiento en los procesos de enseñanza, cuyo resultado impactará en los procesos de aprendizaje, pues se encuentran íntimamente ligados, y con esto se desea influir en la disminución del fracaso escolar. En este sentido, se hace un reconocimiento al rol transformador que juegan las reformas educativas en aras de cambiar las políticas públicas, y con ello lograr un mejoramiento, en este caso, educativo.

Es razonable suponer que, con la creación de las reformas en mención, las posturas ideológicas de los grupos en el poder se encuentran visibles y no solo eso, sino que además a ellas se añaden posturas y tendencias a nivel teórico o, en su defecto, siguen las tendencias de moda a nivel mundial. No obstante, a pesar de los esfuerzos por atender las necesidades educativas, estos han sido insuficientes para resolver los complejos escenarios presentes en la educación, pues los resultados reflejados en los procesos evaluativos manifiestan que no se han alcanzado las metas esperadas.

Retomando el tema del Pacto por México, interesa recordar que este se generó en diciembre de 2012; empero, el modelo educativo aparece de manera tardía cuatro años después. Sin embargo, Casanova afirma que dicho modelo más allá de ser abordado como una temática de manera atómica, “se trata [...] de un capítulo más de la crisis de conducción de la educación nacional y forma parte de las incertidumbres de la política educativa actual” (2018: 91). Cabe señalar que en su momento fue más importante discutir el término empleado *–modelo–* para este fenómeno educativo que la construcción de una estrategia de acción.

Como consecuencia de la ausente estrategia, se deja de lado el análisis de los currículos que dan vida a la dinámica áulica, en opinión de Díaz-Barriga:

Conviene analizar la distancia entre el *currículo prescrito*, como modelo ideal e idealizado de un *deber ser* al que se aspira, y el *currículo vivido*, como expresión de la realidad educativa y de las condiciones reales en distintos contextos donde se llevará a la práctica el currículo formal. También es preciso considerar el *currículo oculto*: una serie de aprendizajes implícitos o aparentemente no intencionados –es decir, normas, valores, formas de relación y comunicación, creencias, etcétera– en torno a los objetos de estudio, las personas y el conocimiento mismo (Apple, 1986). Otra opción para escudriñar la propuesta reformista reside en el *currículo cero* o *currículo nulo*, que se refiere a aquellos conocimientos –temas, teorías, modelos, autores, perspectivas, etcétera– que no es posible aprender porque no han sido incluidos o han sido eliminados del proyecto curricular (2018: 12-13).

La inquietud radica en que, sin un análisis previo y concienzudo de elementos nodales en escenarios educativos como lo es el currículo, se corre el riesgo de anular la comprensión del hecho educativo actual, lo que impacta de manera negativa en la construcción de tal reforma. El desafío que implica está asociado con el logro de la tan anhelada calidad educativa. Para ello, más allá de buenas voluntades se requiere de la organización de experiencias, conocimientos y habilidades de los actores de la educación, con el fin de compaginar estrategias tendientes a alcanzar las metas deseadas no solo a nivel institucional, sino nacional.

A la luz de estas preocupaciones, en los diferentes documentos oficiales se reconoce la facultad que tienen las escuelas con respecto al compromiso y a la toma de decisiones para atender tales planteamientos. Este punto de partida evidencia, por lo menos a nivel teórico, el interés de las autoridades educativas porque los actores centrales de este fenómeno sean considerados los idóneos en la solución de esta compleja realidad por ser ellos los protagonistas directos de la implementación de dicha reforma, así como de dar vida a los mencionados y variados currículos, y es precisamente a través de la gestión escolar que se podría lograr.

En palabras de Pérez-Ruiz:

La gestión escolar se asocia fuertemente con la idea de cambio educativo por cuanto implica la instrumentación de un marco de acción alejado del paradigma burocrático caracterizado por la verticalidad de las decisiones, la estricta división del trabajo, la estandarización de los roles, la marcada separación entre lo administrativo y lo pedagógico, así como el descuido del aprendizaje como eje articulador de la educación (2014: 360).

Dicha gestión habrá de darse bajo el liderazgo de los directores de las escuelas del país. Sin embargo, para que se realice con resultados positivos, se requiere de la participación de toda la comunidad escolar, llámese directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y autoridades educativas. Todos en conjunto habrán de orientar acciones a las que se les atribuyan bondades a niveles tanto cualitativos como cuantitativos en la mejora de los procesos educativos; de ahí justamente se reconoce la importancia de direccionar y planificar las estrategias adecuadas para disminuir los fenómenos y prácticas que afectan los procesos de aprendizaje, considerando a la totalidad de los miembros de esta comunidad.

Administrar una escuela no es tarea fácil, y menos cuando se ven involucrados diferentes actores con intereses, tiempos y espacios diferentes, quienes en un intento por mejorar los procesos y dinámicas escolares son

imposibles de hacer coincidir. A fin de dar sentido y significado a estos aspectos, la gestión escolar habrá de desplegar acciones para lograr un trabajo colaborativo y activo entre todos, pues de acuerdo con la SEP:

Una de las claves para el buen funcionamiento del sistema educativo en su conjunto y, sobre todo, a nivel de cada plantel escolar, es una activa y responsable participación social. En particular, el involucramiento de los padres de familia es un factor que incide altamente en el desempeño académico y el desarrollo de los alumnos (2016: 81).

No obstante, la lectura de la realidad no comulga con la idea de realizar un trabajo en conjunto con los actores educativos, pues “«se espera que sean los docentes los que le pongan el cascabel al gato». Es decir, en ellos se deposita la enorme responsabilidad de concretar el proyecto, ni más ni menos, el modelo y currículo” (Díaz-Barriga, 2018: 12). Tremendo compromiso obedece al hecho de que son estos personajes quienes se encuentran de manera directa al frente de la tarea educativa y se les encomienda la titánica tarea de ofrecer esos aprendizajes relevantes requeridos por los estudiantes para enfrentar los avatares de la vida.

Sin embargo, se sigue la idea optimista de lograr de poco a poco la participación de todos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes a través de la puesta en marcha del proyecto educativo. Precisamente, debido a que este proyecto tiende al desarrollo integral de los alumnos, es que se hace necesaria la colaboración de los miembros de la comunidad escolar, a fin de ir en sintonía con las tareas y contenidos abordados, favoreciendo con ello los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos y, de esta manera, dejar de lado las prácticas tradicionales donde se privilegia la transmisión de los contenidos académicos; contrario a ello, se anhela una formación integral del individuo.

De acuerdo con Ruiz, este tipo de formación es considerada como ese:

Proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir [...] La formación del ser humano comprende el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas (s. f.: 12).

Desde esta postura humanista, la finalidad de la educación se enfoca al desarrollo integral de las esferas cognitiva, física, social y afectiva. Esto supone otorgar atención a estrategias que potencialicen actividades enfocadas en los ámbitos intelectual, artístico, deportivo, afectivo y cívico, pues se busca el mejoramiento continuo de los estudiantes. En este sentido, de manera intencionada a través del PETC, se proponen contenidos escolares enfocados a favorecer y contribuir en el progreso de tales ámbitos, lo cual, en teoría, fortalece la personalidad de los estudiantes de manera responsable y armónica.

Así, se asigna a la escuela la tarea de ofrecer una educación integral al alumnado, que no es otra cosa más que dar vida a los cuatro pilares de la educación. En otras palabras, esto se refiere a favorecer en ellos acciones como conocer, ser, hacer y aprender a convivir con el otro, lo cual se da con el abordaje de dichas esferas mediante contenidos disciplinares, encaminados a ayudarles a construir la autonomía, reflexión y capacidad para tomar decisiones en los diferentes contextos donde se desarrollan los estudiantes. Con todo esto se pretende que los alumnos aprendan a aprender, que aprendan para la vida. Al respecto, la SEP expone que:

La formación integral requiere preparar tanto la mente como el cuerpo. De ahí que la actividad física, el desarrollo emocional, el sentido estético y la creatividad deban atenderse con contenidos y espacios curriculares específicos. Asimismo, la construcción de la identidad, de la formación en valores y del sentido ético para vivir en sociedad reclaman el desarrollo de prácticas (*sic*) que favorezcan el conocimiento inter e intrapersonal. Esta diversidad en la naturaleza de los contenidos que requiere la educación básica se expresará en componentes y espacios curriculares específicos (s. f.: 108).

Se tiene la creencia de que al incrementar los tiempos en los procesos de enseñanza y aprendizaje se favorecerá esta formación integral. Aunado a ello, se hace indispensable el mejoramiento de las prácticas docentes, la posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo, así como una adecuada organización escolar y una pertinente infraestructura en las instituciones escolares para poder garantizar tales procesos educativos. Empero, entre el dicho y el hecho existe una gran brecha, pues al dar vida a cada una de las sugerencias de la SEP, los contextos particulares juegan un importante rol, pues le dan diferentes matices a las aportaciones teóricas que sustentan la reforma educativa, específicamente en el PETC.

Por todo lo anterior, el presente artículo enfatiza la identificación de las dificultades que los agentes educativos se enfrentan en el programa, poniendo

acento en el objetivo particular: “Identificar los obstáculos que se encuentran presentes al implementar el Programa de Escuela de Tiempo Completo”. Se estima necesario, para el análisis y la discusión de resultados, abordar tres categorías de análisis: *a)* PETC como estrategia educativa; *b)* la gestión escolar en PETC y *c)* el desarrollo integral en educación básica, generadas de la revisión detalla y minuciosa de datos arrojados en los diferentes instrumentos elaborados para tal efecto.

Análisis y discusión de los resultados

La extensión del tiempo escolar dentro de las instituciones de educación básica obedece a la innegable necesidad de atender las problemáticas educativas a nivel nacional; atención que va de la mano de transformaciones sustanciales como lo son el diseño curricular y planes de estudios, así como las prácticas pedagógicas y la cultura institucional en cuanto a gestión y organización. La complejidad inherente a ello refleja serios desafíos que de manera individual cada escuela habrá de atender, pues el solo hecho de diseñar una reforma educativa no da en automático los resultados deseables. Con base en lo expresado, se darán a conocer algunas experiencias catalogadas como obstáculos en la instrumentación del programa en mención.

PETC como una estrategia educativa

El PETC es una modalidad educativa que busca garantizar la calidad en la educación, a través del trabajo tendiente a propiciar aprendizajes relevantes, lo cual supone, como consecuencia, la retención de los estudiantes en el nivel de primaria. Esta jornada laboral, misma que se extiende entre seis y ocho horas diarias, intenta atender el desarrollo tanto académico, como deportivo y cultural. La pretensión es consolidar una estrategia educativa integral y humanista que posibilite a los estudiantes potenciar su aprendizaje y, a su vez, desarrollar sus habilidades.

Por otro lado, y de acuerdo con los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de dicho programa, se busca que los planteles escolares cuenten con los recursos educativos necesarios, así como apoyos encaminados a direccionar la gestión y decisiones tomadas para mejorar las condiciones académicas de la institución; en este sentido, de acuerdo con la SEP (s. f.: 5) “se impulsará la renovación de los espacios físicos y el equipamiento del plantel [...] y acuerdos institucionales que permitan proporcionar servicio de alimentación nutritiva”, de lo cual en la realidad se realiza una lectura diferente.

Lo expresado se contrasta cuando, a nivel discursivo –dentro de las metas de este programa–, se observa que en el marco del financiamiento se contemplan los apoyos económicos para la adquisición de materiales didácticos, equipo informático, para la alimentación y para el acondicionamiento de espacios, empero, tales pretensiones se ven desdibujadas al momento de dar vida al PETC. Lo anterior porque dichos apoyos están ausentes o llegan casi al concluir el ciclo escolar, mermando con ello los propósitos planteados en el programa en cuestión.

Es innegable que para implementar este programa se requiere que las instituciones educativas cuenten con la infraestructura adecuada, como lo son las aulas, espacios para actividades deportivas y artísticas, área de cómputo y servicios básicos, a fin de procurar un lugar idóneo para el aprendizaje. No obstante, se reconoce una sensación contradictoria cuando a la luz de estas inquietudes es más que bien sabido que en México las escuelas del sector público no cumplen con las condiciones básicas de infraestructura, lo que podría ir de la mano con los procesos de aprendizaje.

Tal panorama da pie a cuestionamientos como este: ¿de qué manera se pretenden implementar los servicios necesarios para este programa en comunidades vulnerables, cuando en muchos de los casos no se tienen las instalaciones pertinentes para su implementación? Esta realidad se encuentra lejos de poner fin a la brecha existente de inequidad, pues aún no se logra vislumbrar “esa mejor distribución de los recursos” de la cual habla el gobierno. Ello desencadena una carente participación y corresponsabilidad de la educación por parte de los padres de familia y sociedad en general, pues sus prioridades son otras. Este comentario ejemplifica claramente lo señalado:

“En la escuela tenemos carencias que imposibilitan cumplir con los propósitos del PETC (carencias físicas, mobiliario, espacios educativos entre muchos más)” (RJ₂).

“Que si fuera igual de bonito como lo pinta nuestro gobierno, todo sería diferente y nuestra educación sería de calidad” (RJ₂).

En este sentido, los recursos de algunas escuelas públicas se presentan insuficientes, por lo que tienen que recurrir al sustento de recursos económicos por medio de la sociedad de padres, de las actividades de recaudación, del apoyo de programas externos o a través de la aportación de la familia, lo que de acuerdo con el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE) (2015: 50), “se estaría incurriendo en una contradicción con la dimensión de equidad del programa”, tal como lo expone una madre de un estudiante en una entrevista:

Nos cobrarán por adelantado cada mes 22 pesos diarios por cada alumno, imagínese. Ya solamente de septiembre pagué más de 400 pesos. No es justo, ¿y los que tienen más de un hijo...? Somos personas pobres, no tenemos para pagar esta situación (en Aguilar, 2013).

Dicha situación evidencia una fuerte dolencia desde niveles federales con respecto a las aportaciones destinadas al programa en cuestión. Por otra parte, desde el discurso, se espera que la extensión del horario en la escuela genere las oportunidades de aprendizaje en la totalidad de los estudiantes, no obstante, en palabras del C. Emilio Chuayffét (impulsor de la reforma educativa en la administración de Enrique Peña Nieto) “solo el 50% de los alumnos que están inscritos en estos planteles asisten a la jornada escolar completa” (Barraza, 2014: 46), realidad que juega un protagonismo crucial, pues con ello la intención del programa decrece su alcance en lo que a cobertura se refiere.

En otro aspecto, Silva (en Luna y Velázquez, 2019) afirma que el objetivo de ampliar la jornada laboral tiene una relación estrecha con el tiempo extra, ya que se pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, si dicho tiempo no se administra de manera efectiva en el proceso de enseñanza y en el manejo del grupo, ese aprendizaje se verá diluido. De igual manera, Martinic y Villalta (2015) exponen la importancia de la relación entre el tiempo que los estudiantes dedican a la realización de la tarea y el tiempo requerido para su aprendizaje; empero, en el imaginario de los docentes y directivos, se interpreta de otra forma:

“Hoy tal parece que se le apuesta a la idea de que la calidad tiene que ver únicamente con el incremento de los tiempos” (CL₁).

Aunado a ello, el tiempo con respecto a la implementación de acciones pedagógicas y la exposición a mejores aprendizajes, a través de una estrategia educativa, son pieza clave, pues así se edifica la calidad en la educación. En contra de lo que pudiera esperarse, ese tiempo extra del programa y la estrategia encaminada a atender académicamente las necesidades de los estudiantes, manifiestan análogos efectos, pues las acciones implementadas en este espacio temporal no son creadas para el logro del objetivo del programa. En cuanto a esto, el CSCE refiere:

Se puede esperar que las y los docentes se enfrenten a las actividades que realizaban en el tiempo regular, pero con ajustes en el tiempo destinado a ellas. En este sentido, es posible que la extensión del tiempo suponga una amenaza y, por lo tanto, un reto adicional para

su quehacer. No basta el tiempo adicional, tampoco son suficientes los ficheros de actividades con sugerencias alternativas a las curriculares. Hace falta que docentes y personal directivo cuenten con una capacitación que les ayude a estructurar su trabajo (2015: 48).

Desde la visión de los docentes se sugiere que el PETC pareciera reproducir más de lo mismo, a pesar de que desde el espacio del Consejo Técnico Escolar (CTE) los profesionales de la educación tienen la posibilidad de dar vida a las decisiones, a la organización y al trabajo realizado para atender las necesidades académicas –necesidades que suponen son identificadas por ellos a través de los procesos de análisis y discusión sobre el estado que guarda la institución educativa–. No obstante, ese “más de lo mismo” es responsabilidad del quehacer de cada maestro dentro de la dinámica áulica, y del compromiso de concretizar e implementar las estrategias por parte de todos los implicados.

El diálogo entre estos actores es toral, ya que la construcción de las decisiones tomadas en sus centros educativos requieren estar encaminadas a enfrentar desafíos que deben ser resueltos desde y para su comunidad educativa, atendiendo con ello la autonomía escolar, misma que da la pauta para identificar problemas y necesidades propios de la escuela. Es mediante el planteamiento de propuestas de mejora o solución a tales problemas que se pretende dar sentido a la actividad cotidiana dentro del aula. Aunado a ello, es inevitable subrayar la necesidad de romper inercias en las prácticas tanto de docentes como de directivos.

A pesar de la extensión de la jornada laboral y de las buenas intenciones planteadas desde el discurso, el PETC como estrategia educativa no ha logrado posicionarse como un programa 100% exitoso. En contra de lo que pudiera desearse, se evidencia una sensación contradictoria, debido a que no se cuenta con esos ambientes creados para favorecer el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y a que no se han logrado disminuir esas brechas educativas debido a la falta de recursos y materiales, a las ausentes capacitaciones para los docentes y a una deficiente infraestructura escolar.

La gestión escolar en el PETC

Dentro de los muchos anhelos que persigue este programa, se encuentra una transformación en la gestión escolar, la cual genere diferentes y nuevas maneras de relacionarse, de colaborar, de organizar acciones dentro y fuera del plantel educativo; donde la participación se dé entre supervisor escolar, directivo, docentes, miembros de la comunidad, padres de familia, así como estudiantes. Tales acciones habrán de estar encaminadas al apoyo

del aprendizaje, al desarrollo de competencias, al igual que a la formación integral de estas últimas. Se resalta que este modelo pedagógico es considerado como un factor de innovación educativa, ante lo cual, los actores del programa exponen:

“A veces funciona, a veces no; no es muy regular su funcionamiento..., a la falta de coordinación y es muy complicado tratar eso con los padres” (JR₁).

“No tenemos casi participación de los padres, ya que la mayoría de los niños tienen padres trabajando y les es complicado” (JPT₁).

Los argumentos oficiales de este programa abordan la transformación de la gestión escolar. Al darle vida a este principio se requiere de una profunda evolución con respecto a las funciones que le corresponde a cada uno de los actores de la educación. “El director y el colectivo docente, de manera colegiada, llevarán a cabo el plan de mejora escolar, darán seguimiento y evaluarán las acciones descritas en el mismo, con la intención de tomar decisiones oportunas para modificar o fortalecer tales acciones” (SEP, s. f.: 10); empero, se hace patente un acto de simulación en este aspecto, pues dentro de la ruta de mejora no siempre se incluyen dichas acciones para ser atendidas. Ejemplo de ello, se manifiesta en comentarios de los docentes, así como en algunas observaciones que dan cuenta que las actividades realizadas resultan ser ejercicios extra al trabajo que se estaba desarrollando por la mañana, cuya intención es “retroalimentar”. Asimismo, por considerar que es un trabajo en el horario extendido, en el mejor de los casos, se emplea demasiado tiempo para la ejecución de cualquier actividad, o en variadas ocasiones los estudiantes permanecen fuera del salón sin ser hora de recreo, pues se aburren y no desean trabajar más.

Continuando en el nivel discursivo, dentro del sinfín de ocupaciones que se tienen, los jefes de sector y supervisores deben asesorar tanto en la planificación escolar, como en el intercambio de experiencias y generalización de adecuadas prácticas educativas, asimismo se considera su apoyo en la aplicación de evaluaciones al PETC. Con respecto a los directivos, tomando en cuenta la propuesta pedagógica, estos habrán de organizar la planeación escolar, además de gestionar apoyos, favorecer el desempeño de los CTE y, a su vez, promover la participación de los padres de familia en el programa, al igual que rendir cuentas de logros y ejercicio de recursos. En el caso de los docentes, estos son los encargados de desarrollar actividades pedagógicas establecidas en el programa.

El modelo pedagógico del PETC promueve la autonomía de la gestión escolar, permitiendo que las escuelas sean las que decidan cómo utilizar el tiempo adicional, dentro de ciertos parámetros fijados por la autoridad educativa. La anterior medida no significa dejar sola a la escuela, pues la Secretaría de Educación Pública (SEP) pone a su disposición materiales educativos, secuencias didácticas y asistencia técnica para hacer un uso efectivo del horario escolar adicional (De Hoyos, 2018).

Desafortunadamente, a juzgar por las observaciones realizadas, en la cotidianeidad se sugiere la prevalencia de acciones opuestas a lo indicado, pues no existe ninguna supervisión pedagógica, lo que pone de manifiesto la ausencia de las figuras de supervisores y jefes en la toma de decisiones relacionada con el desarrollo del PETC. De este modo, es el docente quien debe cargar con el incalculable peso de todo lo que tenga que ver con este programa, pues a los demás actores, debido a su extenuante vida profesional y familiar, no les queda tiempo para ocuparse de lleno en las funciones que le corresponden –según los lineamientos de este programa educativo–. Aunado al doble trabajo académico, los docentes habrán de organizarse en actividades extra como lo es el asunto del comedor.

Además, en el discurso se afirma que se darán asesorías para el desarrollo de estrategias pedagógicas, con el objetivo de orientar las acciones para la mejora del logro académico. De igual manera, se proyecta capacitar a las autoridades educativas, fortalecer los CTE y dar seguimiento a las escuelas participantes. Ante esto se contrasta la realidad:

“No recibimos capacitación por parte del programa... solo... nos explican cómo funciona” (RJ₂).

“No tuvimos el suficiente apoyo principalmente para... la capacitación de los docentes” (REV₁).

“La única capacitación que tenemos es la del libro de los lineamientos de ETC que lo conseguimos de manera digital” (ACH₂).

“No recuerdo haber recibido alguna capacitación” (ACO₂).

A tenor de lo dicho, en estas inexistentes capacitaciones se vuelcan serias consecuencias, contrarias a la pretensión de alcanzar un eficiente funcionamiento escolar. Además, las prácticas desarrolladas en el espacio del programa están impregnadas de acciones y significados subjetivos, lo que implica la interpretación que cada docente realiza del PETC, pues en el marco de la autonomía que se otorga a la práctica docente, los profesores

en general seleccionan actividades ajenas a las deseadas para ser trabajadas en este tiempo extendido, alejando con ello el objetivo original.

Sin duda, se pone de manifiesto que el programa adolece de fuertes fallas, pues tal capacitación pareciera traducirse y reducirse solo a la toma de decisiones que se realizan dentro de las reuniones del CTE, pues es casi lo único que se considera para hacer una estrategia pedagógica, a fin de ser trabajada en la jornada laboral. Tales vacíos e inconsistencias son el reflejo de la carencia de asesorías, supervisión y participación de supervisores escolares, miembros de la comunidad, padres de familia y estudiantes en relación con el diseño de dicha estrategia. Al respecto, Luna y Velázquez opinan que:

Para el éxito del programa es necesario un liderazgo pedagógico y oportuno de la dirección escolar, que será quien dirija a la comunidad académica en cuestiones como uso del horario, aprovechamiento del tiempo de la jornada ampliada y fortalecimiento de las capacidades del resto de la comunidad escolar (2019: 90).

El optimismo oficial del programa debe tomarse con ciertas reservas, pues se rescata que es necesario el diseño de estrategias y acciones con sentido, a fin de evitar el desarrollo de actividades que jueguen el papel de “relleno” para cubrir el horario extendido. Desafortunadamente, en un primer momento, ello obedece a la falta de contratación de docentes especializados y, en un segundo, a la ausente capacitación que debían haber recibido los profesionales de la educación. Aunado a esto se encuentra la nula participación de estos en este proceso de diseño de las estrategias pedagógicas.

En el caso de la participación de los padres, la intención era contar con su apoyo en la realización de las tareas, así como en la funcionabilidad del comedor; empero, desde el diseño del PETC se desconocieron las realidades de las familias. Por un lado, gran parte de los padres no tiene un sólido conocimiento que les permita guiar a sus hijos en los aspectos académicos requeridos, por lo que optan por no ayudar. En el caso del comedor, la asistencia de los padres es casi ilusoria, pues el tiempo anhelado para este proyecto está destinado para asistir a sus trabajos; por lo que es razonable suponer que el resultado lejos de favorecer los objetivos del programa los opaca.

Es indiscutible que la gestión escolar que abraza cada uno de estos aspectos juega un rol trascendental para la organización y la construcción de una institución interesada en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de calidad. Cada una de las decisiones y acciones emprendidas a nivel institucional habrán de incluir la participación de la comunidad

escolar con el objetivo de encontrarse en el mismo tenor con respecto a las acciones destinadas para alcanzar los objetivos educativos a nivel nacional.

El desarrollo integral en educación básica

En sintonía con la postura oficial, dentro de los principios que rigen el Artículo 3° constitucional, se rescata que la educación “será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Presidencia de la República, 2019: 1). A fin de alcanzarlo, se busca aprovechar mediante la incorporación, en este lapso de tiempo, actividades complementarias, es decir, aquellas que apoyan la actividad habitual del aula. Ante esto, los docentes expresan:

“Es un programa que se les vendió a los padres de familia como muy positivo, porque los alumnos tendrían la oportunidad de experimentar otras asignaturas..., y que además les ofrecerían alimento a los niños [razón por la cual los padres estaban mayormente interesados]. Sin embargo, nada de eso lo incluye el programa, por lo menos en nuestra escuela. Ya se nos explicó que no había recursos para solventarlo” (LVP₁).

Con referencia a lo anterior, se logra realizar una lectura de la dinámica educativa que se vive en los centros escolares en cuestión, donde ese “vincular los saberes académicos con la vida cotidiana de los estudiantes” dista mucho de alcanzarse, pues dentro de las estrategias que debieran desarrollarse en la ruta de mejora, se traducen en actividades atomizadas que son continuidad de los trabajos que quedaron pendientes en la jornada de la mañana. Además, en ocasiones se reducen a la realización de una sola actividad. En resumidas cuentas, la dinámica áulica en el horario de tiempo completo no difiere de las acciones que se desarrollan en el horario regular, pues se trabajan los mismos ejercicios, todo ello, evidentemente contrario a lo esperado, es decir:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (CSCE, 2015: 34).

A nivel discursivo, desde cada uno de los ideales planteados dentro de los documentos oficiales, decretos y reglamentos, el desarrollo del PETC aparentemente es atractivo para la educación y para la sociedad, pues revela la importancia de enfatizar el desarrollo integral del individuo. Sin embargo, exponen un panorama ajeno a las realidades sociales que viven los estudiantes de estas escuelas, ejemplo de ello, se rescata al trasladar a las aulas uno de los ordenamientos del Artículo 7° de la Ley General de Educación (Presidencia de la República, 2007: 3) en cuanto a “fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte”.

De entrada, en el aspecto de nutrición, fue considerado por parte de los padres de familia, como la mayor fortaleza del programa; pues veían la posibilidad de alimentar a sus hijos “con comida caliente” tal como lo mencionaban en los anuncios de televisión. Desafortunadamente, dicha comida no se hizo presente en la mayoría de los centros escolares, situación que obedece a la ausencia de la aportación monetaria con la cual el gobierno federal se había comprometido para la compra de los alimentos y/o acondicionamiento de un espacio, a fin de ser usado como comedor.

Se pensaría que, dentro del perseguido desarrollo integral, los estudiantes tendrían clases de educación física, arte y aprendizaje de una segunda lengua. Con respecto a “estimular la educación física y la práctica del deporte”, se contrapuntea con la realidad de las escuelas en cuestión. De acuerdo con los docentes y observaciones realizadas, se identifica dentro de los planteles una infraestructura limitada y dañada; el espacio destinado para realizar educación física es pequeño, además, se carece de sombra para hacer las actividades y en algunos de los casos los docentes hacen uso de este espacio como estacionamiento.

Se plantea la idea de una formación integral, pero no se contrata a docentes especialistas para tal efecto, en este programa los docentes deben fungir no solo como tales, sino como maestro de música, de deporte, de inglés, de expresión artística y de computación. En este tenor, los resultados se presentan en paralelo a los propósitos del programa, pues los docentes hacen lo que pueden con lo que tienen, mientras el ambiente generado en estos espacios da cuenta, como ya se mencionó, del cansancio de los estudiantes, el hambre que pasan, así como del desinterés y aburrimiento por las actividades de relleno que ponen sus maestros en este horario.

A nivel discursivo, los PETC vienen a resarcir la situación que caracteriza la calidad educativa en el país; pero Martínez (2014), en la conferencia titulada “Lo que la reforma educativa trajo, lo que la reforma se llevó...”, expone una situación contraria al discurso y retrata el panorama de diversos

planteles en esta modalidad, comparándola con un circo de pueblo, donde el señor que anuncia la llegada del circo, es el mismo que vende los boletos en la taquilla y es el trapecista en el segundo número del programa. Los niños que venden las palomitas, más tarde se convierten en malabaristas y contorsionistas; al igual que la persona que juega el rol de animador, quien resulta ser también el domador de leones y el que toma las fotos en el intermedio.

Desde su óptica, lo mismo ocurre en las ETC: el maestro que da clases en quinto grado por la mañana es el mismo que atiende la jornada de tiempo completo, a su vez es el encargado de dar la clase de inglés, aunque este solo conozca el verbo “*to be*”; además, debe atender el grupo de danza. Por su parte, la compañera, quien es responsable del grupo de tercero en el turno regular, también debe atender el grupo por la tarde y, por si fuera poco, habrá de organizar la venta de comida con las madres de familia, debido a la ausencia del comedor escolar, además de que tiene la responsabilidad de preparar la clase de música, haciendo uso de sus pocos conocimientos en flauta, específicamente con la clave de “do”, que obtuvo en la escuela normal.

En algunos casos, la institución considera que el mencionado desarrollo integral se vio mermado al momento de retirar clases de danza, teatro y música. A fin de sofocar las consecuencias negativas, y a partir de las limitaciones presentadas, docentes afirman hacer todo lo posible para desarrollar el PETC de la mejor manera, a pesar de las circunstancias y carencias que viven. Resulta lógico especular que la falta de recursos humanos, como lo son maestros de otra lengua, de artes, de computación, por mencionar algunos, aunado a la inadecuada infraestructura, hace que se demerite la calidad educativa

Con respecto a las clases de computación, es razonable suponer que tal pretensión se destaque como insostenible, lo cual obedece a la ausencia de computadoras en los planteles educativos y a la nula capacitación al respecto. En el caso de las clases de inglés, fue difícil imaginar a un docente que no habla ese idioma impartiendo esta segunda lengua, igual de penoso saber que el maestro de tiempo completo se ve obligado a dar la clase de danza o música, sin la habilidad requerida para ello. Esta realidad se visualiza en las escuelas de tal modalidad, y obedece a la falta de compromiso para dotar de recursos y para asignar docentes especializados a los planteles educativos inscritos en el PETC.

La pérdida de simetría entre el discurso oficial y las prácticas educativas dentro de los ambientes áulicos se hace evidente. El PETC desde su origen traza un modelo integral encaminado a que los estudiantes logren, además de los conocimientos abordados en el horario habitual, otros ejes temáticos y asignaturas que en conjunto contribuirían al desarrollo integral en la edu-

cación básica. No obstante, esta tendencia se desdibujaba en su operatividad debido a su nulo funcionamiento:

“La escuela contaba con maestros especiales para las clases extra, pero con la reforma estos docentes se fueron, por lo que los docentes de grupo tienen que encargarse de todo; no digo que no puedan ellos, pero era de gran apoyo contar con otro brazo extra para el aprendizaje de los alumnos” (JR₁).

Dicha operatividad tiene que ver desde la perspectiva de los docentes y directivos solo con el incremento de las horas de trabajo. Desafortunadamente, la inclusión de asignaturas y contenidos en el programa en cuestión parece ajena a una real modificación en las dinámicas áulicas, que a pesar de reconocer que la función docente juega un papel fundamental, debido a su capacidad de generar un ambiente escolar pertinente –cuando su formación no es la adecuada difícilmente se favorecerán los aprendizajes en determinadas materias.

Conclusiones

En el plano discursivo, el PETC presenta una realidad relacionada con la necesidad que tiene la educación de adaptarse a los vertiginosos cambios de la sociedad, mismos que determinarán las formas de la organización escolar, así como las maneras de atender la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares, obedeciendo a las exigencias actuales. De ahí que las reformas y programas implementados en el país tengan como finalidad la incorporación de los estudiantes de educación básica a este mundo globalizado, el cual demanda una mayor y mejor preparación en diferentes niveles educativos.

Si bien es imperativo que los centros escolares busquen las estrategias pertinentes para adentrar a los estudiantes a este tipo de sociedad, conocida como “la sociedad de la información y el conocimiento”, también es cierto que el gobierno debe tener una genuina preocupación e interés en la inversión demandada en el ámbito educativo. Aunque este tiene el pleno conocimiento de la relación entre inversión-programa educativo, se pone de manifiesto la lejanía de lograrlo con éxito, pues, como ya se mencionó, la mayoría de las escuelas carece de la infraestructura adecuada y de las condiciones necesarias para implementarlo.

Insistiendo en esta dirección del discurso, el PETC se caracteriza por ofrecer a todos los estudiantes este servicio educativo durante la jornada completa, así como lograr que todos alcancen los aprendizajes esperados y avancen en el logro del perfil de egreso. Sin embargo, el optimismo oficial

debe aceptarse con algunas reservas, pues otro de los obstáculos para responder a tamaño reto de garantizar a todos esta promesa se presenta en las escuelas unitarias, multigrado o de doble turno que difícilmente se podrán convertir en ETC. De igual manera, se encuentran lejos de pertenecer al mencionado programa las instituciones carentes de infraestructura física mínima o servicios básicos.

Con respecto a la primera categoría de análisis “PETC como estrategia educativa”, se concluye que se ve acentuada la incongruencia entre el dicho y el hecho, esto es, entre el discurso y la práctica del programa, al momento de darle vida dentro de los centros escolares. Ello impide ubicarse lejos de garantizar la calidad educativa, pues a la fecha no se han impulsado la renovación de los espacios físicos y equipamiento en los planteles educativos, los apoyos no llegan y, cuando lo hacen, es a destiempo. En el caso de los recursos humanos, los docentes para la clase de inglés, computación, danza o música aún están ausentes en casi la totalidad de las escuelas.

En relación con la añorada educación integral y humanista, se observa un predominio de promesas políticas, ya que, debido a la falta de capacitación de los docentes, a la carente participación de los actores educativos y al deseado –y no recibido– apoyo económico, la calidad en las jornadas laborales se ha visto mermada por las prácticas rutinarias que acentúa el aspecto cognitivo en los estudiantes, dejando de lado el desarrollo deportivo y cultural. Como puede observarse, esta modalidad educativa lejos de garantiza aprendizajes relevantes, o el desarrollo de habilidades, se ve reducida solo a la retención de una cantidad de alumnos en el horario extendido.

“La gestión escolar en el PETC” es la segunda categoría que se analiza para identificar obstáculos en la implementación de los programas. En esta se tiene la sensación contradictoria al discurso, al no percibir esa transformación en la función de los actores de la educación, pues se invisibiliza el papel de ellos al momento de desarrollar el programa. A juzgar por la información recabada, los supervisores y directores tienen inagotables actividades que los orillan a limitar su participación en el diseño de las estrategias pedagógicas, por lo que los docentes se quedan sin recibir las asesorías o las capacitaciones pertinentes para trabajar en congruencia con los propósitos del PETC.

El talón de Aquiles para la implementación de este programa es la participación de los padres de familia, quienes no han dado la debida importancia a su invaluable apoyo en el proceso educativo de sus hijos; desde su óptica, este programa resolvería el problema alimenticio que los aqueja, pero no dan crédito al avance académico que pudieran alcanzar. Por su parte, los docentes han de enfrentar situaciones que los orilla a la desesperación y

al conformismo, pues su labor ha rebasado el plano académico, ya que se ven en la necesidad de sortear actividades con asignaturas ajenas a su formación (inglés, computación, danza o música) y, por si fuera poco, requieren encargarse de organizar actividades relacionadas con la tiendita escolar, atender los problemas de infraestructura de aula donde trabajan en la jornada laboral y convencer a los padres de familia de que este programa no es una guardería.

La última categoría de análisis enfatiza “el desarrollo integral en educación básica”, la cual pone de manifiesto que lo más esperado –principalmente por los padres de familia– en la implementación del PETC eran los comedores, lo cual pondría fin a la situación de hambre que los estudiantes experimentaban. El gobierno se encontraba lejos de responder a tantos retos para poner en marcha esta estrategia educativa, tanto que se vio en la necesidad de prescindir de lo que en realidad interesaba a la población, y que además atendía una de las necesidades sociales más agobiantes: el comedor escolar.

Como consecuencia, la baja en la asistencia a la jornada de tiempo completo no se hizo esperar. En la mirada de los docentes, ello afectó en el rendimiento académico de esos estudiantes que abandonaron su participación en el programa. En este mismo renglón, los problemas de infraestructura presentes en la institución se identifican como uno de los mayores obstáculos, lo cual entorpece el desarrollo de actividades deportivas y culturales, aunadas a la ausencia de docentes especializados en las materias.

En resumidas cuentas, los obstáculos presentes en la implementación del PETC tienen que ver primeramente con la falta de compromiso por parte de los gobiernos para equipar a las escuelas con lo necesario, así como destinar a cada institución los recursos humanos requeridos para alcanzar la meta del programa, y así apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Por otra parte, se encuentran los procesos de simulación que generan tanto supervisores escolares, directivos, docentes y estudiantes, así como la ausencia en la participación de padres de familia y miembros de la comunidad. A nivel discursivo, el programa se presenta bondadoso, pero en la realidad se reconoce la carencia de las condiciones para ponerlo en marcha.

Referencias

- Aguilar, R. (2013). Sorpresas y malestar dejan aulas de tiempo completo. *El Universal*. Recuperado de <https://bit.ly/2xEjKqj>.
- Barraza, M. A. (2014). *Modelos organizacionales y/o pedagógicos para la escuela del siglo XXI*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Casanova, C. H. (2018). La política educativa gubernamental, 2012-2018. En W. P. Ducoing, *Educación básica y reforma educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. México: UIISUE-UNAM.
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE). (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(3), 11-54.
- Díaz-Barriga, F. (2018). Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México. La reforma educativa: reflexión y debate*. 4(11), 11-17.
- De Hoyos, F. (2018). Las escuelas de tiempo completo y la equidad educativa. *Nexos Distancia por tiempos*. Blog de educación. Recuperado de <https://bit.ly/2zaMQM5>.
- Luna, B. D. y Velázquez, V. P. (2019). Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(2), 87-120.
- Martínez, R. (2014). “Lo que la reforma educativa trajo, lo que la reforma se llevó...”. Conferencia.
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 28-49.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: Una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ. Educ.*, 17(2), 357-369. DOI. 10.5294/edu.2014.17.2.9
- Presidencia de la República (2017). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma 22-03-2017. Recuperado de <https://bit.ly/34ICw9s>
- _____ (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. 15 de mayo. Recuperado de <https://bit.ly/3bhDAUq>.

- Ruiz, L. L. (s. f.). *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Recuperado de <https://bit.ly/3bg0nA7>.
- Secretaría de Educación Pública (s. f.). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. Educación primaria*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201801/201801-RSC-VI-SdPFfUfx-2.LINEAMIENTOSPRIMARIA.pdf>.
- _____ (2016). *El Modelo Educativo 2016*. Recuperado de <https://bit.ly/3esjclj>.
- Trujillo, H. J. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa*. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

